

ISSN 2067-9092

ISSN en línea 2393-056X

COLINDANCIAS

Revista de la Red de Hispanistas
de Europa Central

Número 14
2023

COLINDANCIAS

Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central — número 14 / 2023

COMITÉ EDITORIAL

Directora

Ilinca ILIAN, Universidad del Oeste de Timișoara, Rumanía

Editora ejecutiva

Alina ȚIȚEI, Universidad Alexandru Ioan Cuza de Iași, Rumanía

Editores

Dóra BAKUCZ, Universidad Católica Pázmány Péter, Budapest, Hungría

Víctor BARRERA ENDERLE, Universidad Autónoma de Nuevo León, México

Cristina BLEORȚU, Universidad Ștefan cel Mare, Suceava, Rumanía

Szuzsanna CSIKÓS, Universidad de Szeged, Hungría

Emilio GALLARDO SABORIDO, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, España

Andjelka PEJOVIĆ, Universidad de Belgrado, Serbia

Gabriella MENCZEL, Universidad Eötvös Loránd, Budapest, Hungría

Comité asesor

Giuseppe GATTI RICCARDI, Universidad Guglielmo Marconi, Roma, Italia /
Universidad del Oeste de Timișoara, Rumanía

Domingo LILÓN, Universidad de Pécs, Hungría

Claudio MAÍZ, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina

Borja MOZO MARTÍN, Instituto Cervantes de Bucarest, Rumanía

Alexandru ORAVIȚAN, Universidad del Oeste de Timișoara, Rumanía

Olivia PETRESCU, Universidad de Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca, Rumanía

Adolfo RODRÍGUEZ POSADA, Investigador independiente

Maja ŠABEC, Universidad de Ljubljana, Eslovenia

Sonia SOBRAL VÁZQUEZ, Universidade de Vigo, España

Eva VÁLCARCEL, Universidad da Coruña, España

Gabriella ZOMBORY, Universidad Eötvös Loránd, Budapest, Hungría

Comité científico

Adalberto Santana, Universidad Nacional Autónoma de México, México

Ana Cecilia Prenz, Universidad de Trieste, Italia

Begoña Cambor Pandiella, Universidad de Oviedo, España

Covadonga Lamar Prieto, Universidad de California, Riverside, EE. UU.

Damaris Puñales-Alpízar, Case Western Reserve University, Cleveland, EE. UU.

Domingo Lilón, Universidad de Pécs, Hungría

Francisco Javier Sainz Paz, Universidad Nacional Autónoma de México, México

José Enrique Gargallo Gil, Universidad de Barcelona, España

Juan Carlos Orrego Arismendi, Universidad de Medellín, Antioquia, Colombia

Katalin Jancsó, Universidad de Szeged, Hungría

Lola Torres Ríos, Universidad Nebrija, Madrid, España
Maja Šabec, Universidad de Ljubljana, Eslovenia
Marcela Saa Espinoza, Universidad Pompeu Fabra, Barcelona, España
María Montserrat Muriano Rodríguez, Universidad de A Coruña, España
Miguel Cuevas Alonso, Universidad de Vigo, España
Miguel Rodríguez Montevaró, Universidad de Oviedo, España
Mirjana Sekulic, Universidad de Kragujevac, Serbia
Patricia Fernández Martín, Universidad Autónoma de Madrid, España
Raquel Fernández Cobo, Universidad de Almería, España
Sanja Mihailovik Konstandinovska, Universidad “Ss. Cirilo y Metodio”, Skopje,
Macedonia del Norte
Sergio Arturo Sánchez Parra, Universidad Autónoma de Sinaloa, México
Simona Leonti, Universidad “Alexandru Ioan Cuza” de Iași, Rumanía
Veronika Praefort, Universidad de Szeged, Hungría
Yannelys Aparicio Molina, Universidad Internacional de La Rioja, España

Edición técnica general:

Paul Stet, Dragoș Croitoru, Dorin Davideanu, Horațiu Lazea

Ilustraciones: Adrian Danciu

Dirección

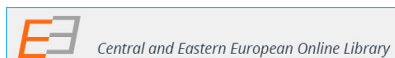
Bd. V. Parvan, nr. 4, 300223, Timișoara, Rumanía;

Teléfonos: 0040-720090991;

E-mail: ilincasn@gmail.com

Publicación anual

Colindancias: Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central está indizada en:



latindex

Sistema Regional de Información
en línea para Revistas Científicas de América Latina,
el Caribe, España y Portugal



MIAR



ULRICHSWEB™
GLOBAL SERIALS DIRECTORY

EBSCO

ReDIB

ERIH PLUS
EUROPEAN REFERENCE INDEX FOR THE
HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

ISSN: 2067-9092

Variante electrónica ISSN: 2393-056X

Editura Universității de Vest din Timișoara

Calea Bogdăneștilor, nr. 32A, 300389,

Timișoara, România;

Tlf: +40256592681; E-mail: editura@e-uvv.ro

A Contracorriente (Estados Unidos)
 Acta Poética (México)
 Akademos (Venezuela)
 América sin nombre (España)
 América (Francia)
 Andarinos (México)
 Anuario de Estudios Bolivarianos (Venezuela)
 Aleria (Brasil)
 Aitor/nativas (Estados Unidos)
 Anales de Literatura Chilena (Chile)
 Anclajes (Argentina)
 Antares (Brasil)
 Argos (Venezuela)
 Artelogie (Francia)
 Badsbec (Argentina)
 Boletín (Argentina)
 Brumal (España)

C.A.F.E. (Francia)
 Caracol (Brasil)
 Caribe (Estados Unidos)
 Catedral Tomada (Estados Unidos)
 Centroamericana (Italia)
 Chasqui (Estados Unidos)
 Colindancias (Rumania)
 Confluencia (Estados Unidos)
 Confluente (Italia)
 Contexto (Venezuela)
 Criação & Crítica (Brasil)
 Cuadernos de Literatura (Colombia)
 Cuadernos del CILHA (Argentina)
 452°F (España)
 Decimonónica (Estados Unidos)
 Diálogos Latinoamericanos (Dinamarca)

e-escrita (Brasil)
 Estudios (Venezuela)
 Estudios de Literatura Colombiana (Colombia)
 Estudios de Teoría Literaria (Argentina)
 Estudios sobre las culturas contemporáneas (México)
 Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea (Brasil)
 Eutornia (Brasil)
 Gestos (Estados Unidos)
 Hispanérica (Estados Unidos)
 Humanidades. Revista de la Universidad de Montevideo (Uruguay)
 Intersticios (Argentina)
 Kamchatka (España)
 Kípus (Ecuador)
 La palabra (Colombia)
 Letral (España)
 Letras Hispánicas (Estados Unidos)
 Linguas & Letras (Brasil)
 Lingüística y Literatura (Colombia)
 Literatura, História e Memória (Brasil)
 Meridional (Chile)
 Mitologías hoy (España)
 Olho d'água (Brasil)
 Orbis Tertius (Argentina)

Política Común (Estados Unidos)
 Praesentia (Venezuela)
 Quaderni Ibero Americani (Italia)
 RECIAL (Argentina)
 Revista América (Francia)
 Revista Barroco (Estados Unidos)
 Revista de Crítica Literaria Latinoamericana (Estados Unidos)
 Revista del CELEHIS (Argentina)
 Revista Iberoamericana (Estados Unidos)
 Revista Laboratorio (Chile)
 Revista UNIABEU (Brasil)
 Signo (Brasil)
 Taller de Letras (Chile)
 Tejuelo (España)
 Telar (Argentina)
 Textos Híbridos (Estados Unidos)
 Travessias (Brasil)
 Variaciones Borges (Estados Unidos)
 Verba Hispanica (Eslovenia)

75 revistas académicas de América
 Latina, Estados Unidos y Europa integran

LATINO AMERICANA

Asociación de Revistas Literarias
 y Culturales



LATINOAMERICANA
 Asociación de revistas literarias y culturales

AION

Jasna Stojanović, Ángela Graupera, *El gran crimen. Lo que yo he visto en la guerra*. Una mirada desde Serbia | 9

LOGOTHETES

Francisco Espino Esteban, Intención de autor y autoficción en la poética de Reinaldo Arenas | 41

Antonio de Padua Andino Sánchez, Cervantes y la cueva de Montesinos: citas y alusiones clásicas. Estudio filológico de los capítulos XXIII y XXIV de la Segunda Parte | 55

Andrei Din, Antonio de Guevara y la construcción del arquetipo de “príncipe modelo”, definido en el *Relox de príncipes* | 85

GLOSSOPHILOS

Răzvan Bran, Las unidades fraseológicas en *Sin noticias de Gurb* de Eduardo Mendoza y sus equivalencias en las traducciones al italiano, al francés y al rumano | 99

Alina-Viorela Prelipcean, La avaricia y la pobreza: reflejos lingüísticos. Vista comparativa entre el español y el rumano | 121

DIDAKTIKON

Vita Veselko, La dislocación en el discurso oral de los estudiantes eslovenos de ELE | 133

Lara Isabel Serén Raposo, Combinación de Realidad Virtual y Literatura en LE/ELE: revisión bibliográfica | 159

Roxana Gaiță, Habitación de escape como propuesta de gamificación en el aula de ELE | 177

SYNOPSIS

José Antonio Mérida Donoso, Cine, reeducación y censura en torno a las “Tesis de julio” de Ceaușescu. Una perspectiva didáctica de las transposiciones cinematográficas: canon y puntos de fuga | 203

KRITES

Ernesto Sierra, Julio Cortázar, Carlos Fuentes, Gabriel García Márquez, Mario Vargas Llosa. *Las cartas del Boom*. Edición de Carlos Aguirre, Gerald Martin, Javier Munguía y Augusto Wong Campos. Barcelona: Alfaguara, 2023 | 237

Veronica Dobrișor, Anđelka Pejović y Vladimir Karanović (eds.). *Estereotipos y prejuicios en/sobre las culturas, literaturas y sociedades del mundo hispánico*. Colección Pontes Philologici. Belgrado: Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado, 2022 | 247

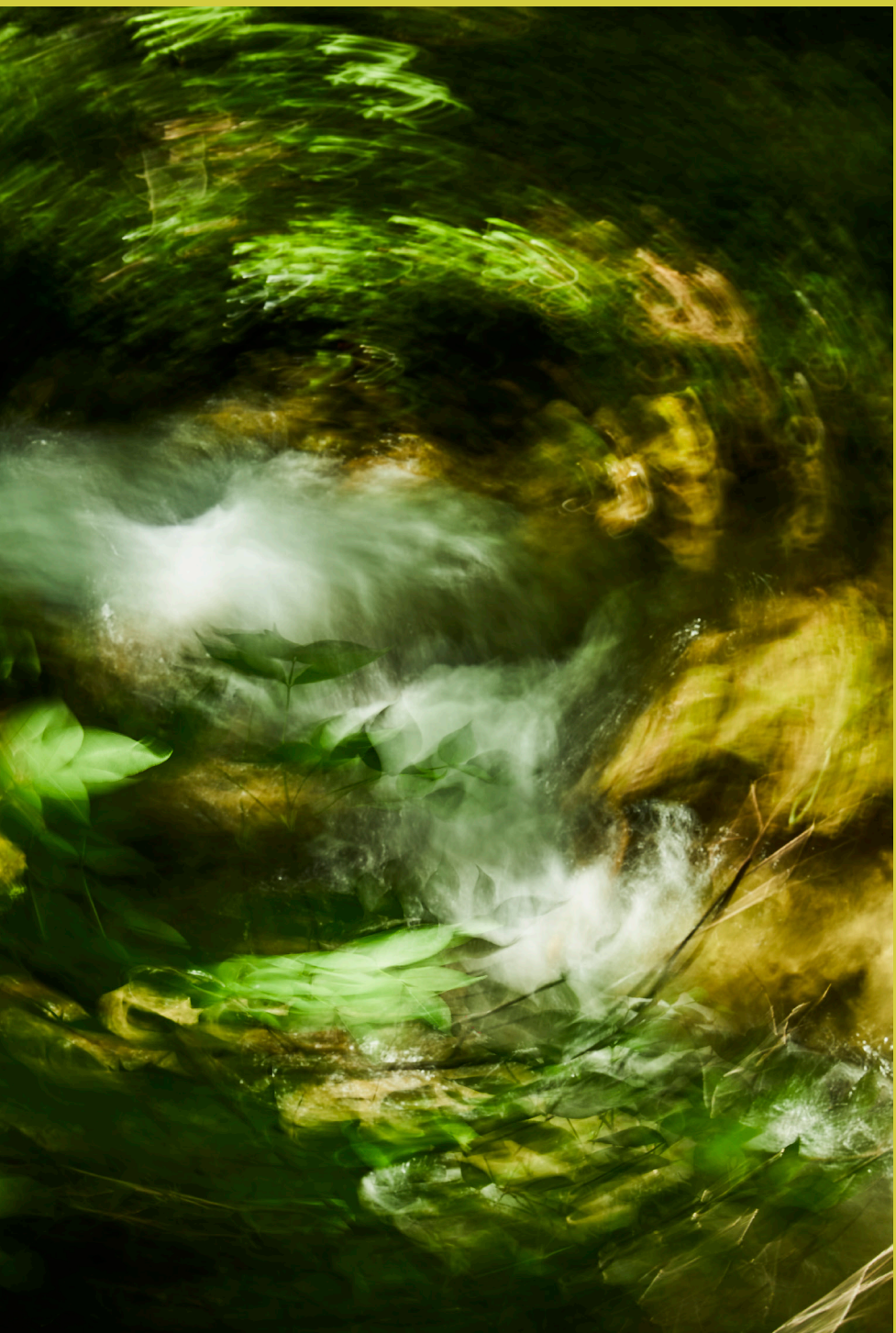
Melania Stancu, Biblioteca Hispánica del Instituto Cervantes [Biblioteca Hispanică a Institutului Cervantes]: Antonio de Nebrija, *Gramática sobre la lengua castellana/ Gramatica limbii castiliene: scrieri filologice si exegeză biblică*, ed. filologică, studiu introd., tabel cronologic, trad. și note de Mianda Cioba și Anca Crivăț, București: Humanitas, 2023; Fernán Pérez de Oliva, *Diálogo de la dignidad del hombre/ Dialog despre demnitatea omului: eseuri și discursuri*, ed. filologică, studiu introd., tabel cronologic, trad. și note de Mianda Cioba, București: Humanitas, 2023 | 253

Mihai Enăchescu, Răzvan Bran. *Las oraciones subordinadas y las construcciones sintácticas complejas en español. Consideraciones teóricas y ejercicios prácticos*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2023 | 261

Vita Veselko, Catalina Fuentes Rodríguez y Ester Brenes Peña (eds.). *La enseñanza-aprendizaje de conectores y operadores discursivos en ELE*. Madrid: Arco/Libros, 2023 | 265

AUTORES | 271

A I O N



Jasna Stojanović
Universidad de Belgrado

**Ángela Graupera, *El gran crimen.*
Lo que yo he visto en la guerra.
Una mirada desde Serbia**

**Ángela Graupera, *The Great Crime.*
What I Saw During the War.
A View from Serbia**

Recibido: 18.11.2023 / **Aceptado:** 17.12.2023

Resumen: En este trabajo presentamos la obra *El gran crimen. Lo que yo he visto en la guerra* (1935) de la escritora y periodista catalana Ángela Graupera. Esta activista social, luchadora por los derechos de la mujer y de los trabajadores, prestó sus servicios como enfermera de la Cruz Roja en Serbia durante la Primera Guerra Mundial. Mientras trabajaba en el hospital militar de Nish, Graupera describía su día a día y los horrores de la contienda, del tifus y del frío sufridos por los combatientes y el pueblo, lanzando un grito contra la barbaridad de todas las guerras. Con nuestro estudio queremos dar a conocer el legado de esta mujer excepcional, sacándolo del olvido injusto en el que se encuentra ahora.

Palabras clave: Ángela Graupera, *El gran crimen*, Primera Guerra Mundial, Serbia.

Abstract: In this article we present the book *The Great Crime. What I Saw During the War* (1935) by the Catalan writer and journalist Ángela Graupera. This social activist and campaigner for women's and workers' rights worked as a Red Cross nurse in Serbia during the First World War. While working in the military hospital in Nish, Graupera described her daily life and the horrors of war, the typhus and the cold suffered by the combatants and the population, and raised an outcry against the barbarity of all wars. With our study, we want to make the legacy of this extraordinary woman known and free her from the unjust oblivion in which she finds herself today.

Key words: Ángela Graupera, *The Great Crime*, World War I, Serbia.

Los servios¹ han reconquistado Belgrado después de encarnizados combates.

Dicen que el Danubio enrojeció... ¡Silencio, pluma!

No quiero cantar proezas guerreras... Quiero denunciar las calamidades, las devastaciones, las pestes, las ruinas, los cadáveres que Marte deja tras su carro de infernal divinidad.

(Ángela Graupera, *El gran crimen*)

Introducción

Hoy día conocemos un poco mejor la figura, la obra y la trayectoria vital de Ángela Graupera (1876-1940) gracias a la labor de varios estudiosos, labor desarrollada principalmente a lo largo de esta última década². Los trabajos de Josep Maria Reyes, Desirée Oñate, Calbet i Camarasa y Viger i Rovira, entre otros, han sacado del olvido el legado de esta culta mujer, enfermera, periodista y escritora, pero también activista a favor de la paz y de los derechos de la mujer. Relegada al olvido durante casi un siglo en su España natal, no extraña que lo fuera también en los Balcanes, aunque llegó a prestar sus servicios como enfermera voluntaria en Serbia y Grecia en la Primera Guerra Mundial. La editorial Chapiteau 2.3, que reeditó en 2019 su libro *El gran crimen. Lo que yo he visto en la guerra* (1935), despertó nuestra curiosidad por el quehacer de esta mujer excepcional³.

¹ Graupera utiliza la grafía *Servia, servio, servia*, hoy en desuso. La forma actual sería *Serbia, serbio, serbia*.

² Agradezco a Alicia Villar Lecumberri y Marco da Costa su atenta lectura de estas páginas.

³ Es probablemente el franquismo (1939-1975) el responsable del olvido de Ángela Graupera y Gil en España. Nacida en Barcelona en el seno de una familia adinerada, obtiene el título de enfermera en el Hospital Clínico de Barcelona. Aunque casada y con hija, pasa varios años en misiones humanitarias en Serbia y Grecia. De vuelta a casa, a partir de 1920, trabaja incansablemente, impartiendo conferencias públicas por toda Cataluña en defensa de la paz, de los derechos de la mujer y de los trabajadores, advirtiendo del peligro de una nueva guerra. El 19 de abril de 1925 pronuncia en el Ateneo barcelonés una conferencia sobre la mujer balcánica (“La mujer en los Balcanes /*sic*/”; Calbet i Camarasa, Viger i Rovira 2020: 229). Visita incansablemente escuelas, cooperativas, universidades obreras, sociedades culturales, desempeñando diversas funciones públicas. Colabora con varios diarios de su ciudad natal (*Las Noticias*, *El día gráfico*). Con creencias políticas socialistas y anarquistas, fue muy adelantada a su tiempo.

Inscribimos este artículo en el marco de las investigaciones sobre los relatos testimoniales que tratan el tema de la Gran Guerra en Serbia. Son memorias, diarios, cartas, crónicas, reportajes, etc. escritos por testigos presenciales que tomaron parte en la contienda. En este corpus constituido por miles de textos abundan escritos firmados por mujeres, tanto nacionales como extranjeras, por lo general médicas o enfermeras que acudieron a la ayuda del ejército serbio y dejaron testimonios conmovedores sobre lo vivido. El centenario del conflicto (2014-2018) dio un impulso importante a la edición (o reedición) de estas obras, su traducción y estudio, subrayando la enorme contribución de las mujeres y el papel emancipatorio que supuso para ellas la participación en la guerra. Entre los estudios que se han ocupado en analizar estas contribuciones desde diversos enfoques interpretativos nos han sido útiles los trabajos de Zhíkich, Vúkovich, Damiánovich, Zhivánovich y otros especialistas cuyos títulos figuran en la bibliografía final.

En este corpus importante el nombre y la aportación de Ángela Graupera se desconocen por completo. Con este trabajo nos proponemos estudiar su libro *El gran crimen. Lo que yo he visto en la guerra* desde la perspectiva de la historia literaria, analizando los temas tratados por la autora, los personajes que presenta y la manera en que lo hace. Nuestro objetivo es interpretar su postura ante la guerra y detectar observaciones sobre el país en el que se encuentra, comprobando en qué grado se asemejan a la experiencia colectiva y a los testimonios de otras enfermeras extranjeras. Empezamos nuestro análisis con un conciso preámbulo histórico, imprescindible para entender las circunstancias personales de Graupera y el ambiente en el que se sitúa durante su periplo balcánico. Asimismo pretendemos visibilizar su misión humanitaria en Serbia, resaltando su significado y su valor universal que, sin duda alguna, se merecen una proyección y un reconocimiento internacionales. Este hecho cobra incluso más importancia sabiendo que es la única española que participó como enfermera en la Gran Guerra en nuestro país (en base a los estudios realizados hasta ahora).

Paralelamente a su compromiso político, Graupera publica 44 novelas sobre las relaciones familiares, el papel de la mujer en la sociedad, cuestionando la moral de la familia patriarcal y la supremacía de los varones en diversos aspectos de la vida. Publicadas en grandes tiradas por la editorial La Revista Blanca y destinadas a mujeres del pueblo, en su mayoría trabajadoras, estas novelas salían quincenalmente y se distribuían en España e Hispanoamérica.

En el año 1923 la escritora se exilia a Bélgica, donde pasa algún tiempo. Fallece en 1940 en Barcelona.

Ángela Graupera y la Gran Guerra

La Primera Guerra Mundial ha supuesto para Serbia un acontecimiento histórico sumamente trágico. Apenas liberada en la Primera Guerra Balcánica (1912) de los turcos, que ocupaban su territorio desde hace más de tres siglos y sin tener ni siquiera tiempo su ejército y su pueblo de reponerse de ésta, ni de la Segunda Guerra de los Balcanes (1913) contra los vecinos búlgaros, Serbia se ve obligada a entrar nuevamente en la guerra a raíz del ultimátum que le dio Austria-Hungría el 28 de junio de 1914. Aunque el asesinato del príncipe heredero austrohúngaro en Sarajevo desencadenó el estallido de la contienda, de hecho se trataba de un antagonismo de larga duración entre Viena y Belgrado, motivado por la voluntad de Austria-Hungría de someter nuestro país y eliminar su independencia política, así como por otras razones complejas en las que no podemos entrar aquí (Bátakovich 2005).

El conflicto, que abarcó todo el continente y confrontó los países aliados contra los imperios centrales, duró cuatro sangrientos años. Serbia resistió heroicamente desde el principio y después de varios reveses de la fortuna bélica, de la retirada épica de su ejército por Albania, de la epidemia de tifus y de pérdidas enormes entre la población, dio una contribución decisiva al desenlace de la guerra quebrando en septiembre de 1918 la línea del frente de Salónica y avanzando rápidamente hacia el norte para liberar el país. Lo consiguió pero el precio fue muy caro: perdió casi la tercera parte de su población, siendo entre todas las naciones aliadas y enemigas la que pagó de lejos el precio más alto por su libertad (Bátakovich 2015; Márkovich 2015; Zhivánovich 2018: 90).

Nada más estallar el conflicto, en julio de 1914, la justa lucha de los serbios despertó la solidaridad de varios países, y no solo los europeos, cuyos ciudadanos acudieron a la ayuda del pueblo en dificultad: algunos a combatir a su lado, otros a prestar ayuda humanitaria y asistencia médica.

Hasta marzo de 1915 habían llegado a Serbia 14 unidades médicas extranjeras, de las cuales seis eran británicas, cuatro estadounidenses, tres rusas y una griega. Los británicos formaban la mayoría, un 64% o 244 personas, los rusos un 18%, los estadounidenses un 11% y los griegos un 7%. Entre los británicos había ingleses, galeses, escoceses e irlandeses. [...] En junio 1915 había 16 misiones sanitarias británicas en Serbia y el número total de trabajadores médicos extranjeros aumentó como mínimo a mil personas. (Márkovich 2018)⁴

⁴ “U Srbiju je do marta 1915. stiglo 14 stranih medicinskih jedinica od od kojih je šest bilo britanskih, četiri američke, tri ruske i jedna grčka. Pojedinačno gledano, u ovim

Inmediatamente después de obtener el título de enfermera, Graupera decide postularse como asistente médico en Serbia y parte para la zona de conflicto como voluntaria de la Cruz Roja Francesa. ¿Por qué Serbia? Podría ser porque consideró que este país, agotado por las Guerras de los Balcanes, era el que necesitaba más ayuda. O porque la fascinaba una nación que luchaba con fervor por su libertad. Vale la pena mencionar que en agosto de 1914 se celebra en Barcelona una concentración de solidaridad con Serbia, organizada por los partidos Esquerra Catalanista y Unió Catalanista, cuyos miembros simpatizaban con nuestro país “por razones nacionales y humanitarias”. De este y de otros mítines “sortir en dotzenes d’homes que no es coneixi en personalment, de totes categories i condicions, que no havien deixat mai llur casa ni llur poble” (Finestres y Esculies 2018), voluntarios que marcharán a Francia a luchar junto a los aliados en la Legión Extranjera, algunos de los cuales combatirán en el Frente de Oriente (Acosta López 2022; Périshich, Shkódrich, Réllich 2017: 178)⁵. El Gobierno de España proclamó la neutralidad en agosto de 1914.

La misma Graupera explicará en un artículo posterior que por estos años su gran deseo de prestar sus servicios “en las ambulancias sanitarias del ejército serbio, tan heroico, tan sufrido, tan noble en sus aspiraciones [...] llegó en mí a ser una obsesión” (*apud* Oñate Ortega 2017: 72).

En el verano de 1914, poco después del comienzo de las hostilidades, el director de *Las Noticias* de Barcelona recomienda a Graupera al cónsul honorario de Serbia, con sede en la Ciudad Condal (Calbet i Camarasa y Viger i Rovira 2020: 223). En el Archivo de Serbia se conserva la carta del cónsul Alejandro de Lacour, dirigido al

jedinicama apsolutno su dominirali Britanaci kojih je bilo 64% ili 244 osobe, uz njih bilo je i 18% Rusa, 11% Amerikanaca i 7% Grka. Među Britancima bilo je Engleza, Škota, Velšana i Iraca. [...] Do juna 1915. u Srbiji je bilo 16 britanskih medicinskih misija, a ukupan broj stranih medicinskih radnika popeo se na najmanje hiljadu osoba”.

⁵ Acosta López señala que “A partir de agosto de 1914, miles de ciudadanos de prácticamente todo el mundo, representantes de unas cincuenta nacionalidades, empezaron a presentarse en las oficinas de enganche que se habilitaron por toda Francia para firmar su contrato de adhesión a la Legión Extranjera. Entre 1914 y 1918 la Legión contó con unos 35.000 hombres. En enero de 1915, la prensa francesa ofreció unas cifras sobre el número de soldados por nacionalidades de origen en los primeros meses de la guerra: se dijo que había 4.913 legionarios de origen italiano, 3.393 rusos, 1.467 suizos, 1.462 belgas, 1.369 austríacos, 1.072 alemanes, 592 turcos, 541 luxemburgueses, 379 británicos, 300 griegos, 200 americanos y una cifra de 11.854 hombres de otras nacionalidades” (Acosta López 2020: 492). En cuanto al número de voluntarios españoles, se indica “la presencia de 2.191 voluntarios españoles, de los cuales 954 habrían sido catalanes” (514).

ministro serbio de asuntos exteriores, carta fechada el 14/17 de agosto de 1914, que reproducimos a continuación:

Impulsée par ses charitables sentiments, Madame Ángela Graupera, écrivaine très distinguée appartenant à une honorable famille de cette ville, se rend en Serbie pour offrir ses services de garde-malade ou infirmière dans les ambulances. J'ai l'honneur, Excellence, de vous la recommander avec le plus grand enthousiasme, à fin que son sacrifice vous soit connu et qu'il ne soit pas stérile. (*apud* Périshich, Shkódrich, Rélich 2017: 213)

Durante su estancia en nuestra tierra, Graupera escribe a diario, paralelamente a su labor hospitalaria. Deja constancia del impacto que le producen las monstruosidades que presencia y el sufrimiento del que es testigo. Envía sus artículos al periódico barcelonés, lo que la convierte en la primera corresponsal de guerra catalana⁶. En estas crónicas, estudiadas por Oñate Ortega, Graupera demuestra una gran capacidad de observación, de análisis, de selección de noticias y de objetividad (2017: 46). Es importante observar que por estos años en España, como constataba Unamuno, “de los serbios sabíamos en general muy poco” (1918), a pesar de cierto interés manifestado por los intelectuales aliadófilos Blasco Ibáñez, Díaz-Canedo, Julio Camba y otros. Enviando sus reportajes a *Las Noticias*, Graupera entiende su labor como un deber, y así entiende asimismo su obligación de informar de manera imparcial de lo que ve y vive *in situ* en el poco conocido país balcánico.

La española pasará aproximadamente siete meses en Nish: desde finales de agosto de 1914 hasta marzo de 1915. En noviembre de este mismo año (1915) intentará volver a Serbia, pero sin éxito. La situación es tan difícil que la detienen en la frontera y no le permiten continuar el viaje. El año 1915 es el más terrible de toda la contienda, debido al ataque común de Alemania, Austria-Hungría y Bulgaria contra Serbia, y es comprensible que no la dejaran entrar. Entonces decide postular como enfermera en la ciudad griega, donde permanece, según se cree, hasta el final del conflicto. Desde Grecia seguirá redactando crónicas para *Las Noticias* sobre los horrores del hambre, la guerra y el gran incendio que destruye gran parte de la ciudad, así como sobre la expulsión de los griegos de Tracia y Asia Menor, tema de su libro *La persecución del helenismo en Turquía* (1920)⁷.

⁶ Desde Serbia, y luego Salónica, enviará a *Las Noticias* un total de 104 artículos.

⁷ En este período Salónica servía de centro de tránsito para las tropas aliadas y para el suministro de las mismas.

Ángela Graupera, *El gran crimen. Lo que yo he visto en la guerra.*
Una mirada desde Serbia

El gran crimen. Lo que yo he visto en la guerra



Fig. 1. Portada de la primera edición, Barcelona, 1935.

Fuente: Biblioteca Nacional de España.

Biblioteca digital hispánica.

En las páginas de *El gran crimen. Lo que yo he visto en la guerra*, publicado en 1935, Graupera condensa y reelabora los artículos enviados a *Las Noticias* durante su estancia en Nish. Por su forma, el libro se parece a un diario, aunque los capítulos no llevan fechas sino títulos. Es posible que la crisis general y la certeza de una nueva guerra en Europa —y en España ya el año siguiente— la animaran a publicar sus recuerdos veinte años después de su regreso a casa.

En 48 páginas y nueve capítulos⁸, en castellano y en primera persona, Graupera relata lo vivido en el hospital: el suplicio de los soldados llegados del frente y sus terribles heridas (provocadas por balas expansivas, las llamadas “balas dum dum”,

⁸ I. Mi primer encuentro con el monstruo. II. Músicas, banderas y entierros. En la mansión del dolor. III. Nostalgias y combates sentimentales con la escueta realidad. IV. Visiones dantescas y de horror. Lancinante procesión de suplicados y de madres. V. Más frío, más heridos y prisioneros. Los dramas aumentan en intensidad. VI. El tifus. Pánico. Agonías y mortajas. VII. Bosques de blancas cruces. Escenas macabras. Cuervos humanos. VIII. Reclutas fanáticos hasta el crimen. Amor filial. Aldeas sin hombres.

utilizadas por los austríacos, aunque prohibidas), el sacrificio del personal médico a pesar del modesto equipamiento y la falta de espacio, el sufrimiento de la población originado por el duro invierno, el tifus y el hambre⁹.

Después de contar su largo viaje de Barcelona hasta Nish, primero en barco vía Marsella, Génova y Bari a Salónica y luego en tren desde Salónica hasta Nish, Graupera narra sus primeros días en un país que desconoce. Nada más cruzar la frontera, la impacta la desolación de los campos, incendiados y devastados por la guerra:

El tren ondula a lo largo del Vardar, que corre terso como lámina de acero, entre peñascos y montañas, cuyas elevadas cresterías se confunden con el cielo.

Aquí, allá y más lejos minas, muros calcinados, árboles que sacuden y retuercen sus miembros mutilados. Tumbas, cruces de rústica madera abrazadas a rojas y blancas flores, restos tristes de la pasada guerra. (Graupera 1935: 6)

Llega a Nish el 15 de septiembre de 1914, “rendida, quebrantada, sudorosa, sucia” (7) y en un primer momento no encuentra alojamiento. El hacinamiento de la gente es enorme: muchos refugiados que habían huido de los bombardeos de la capital, Belgrado, así como los miembros del parlamento y del gobierno se encontraban en la ciudad. La española pasa la primera noche en el hotel “Ruski Zar, uno de los mejores de la ciudad” (7), en una habitación diminuta, con tan solo una silla y una cama, oyendo pasar toda la noche a los soldados delante de su puerta.

El día siguiente consigue habitación en una pensión privada. Su cuarto es “grande, limpio, soleado y da sobre diminuto y florido jardín” (9). Y eso gracias a un señor con el que se topa por casualidad en la calle y al que describe como “un hebreo, hombre culto, abogado de Belgrado” y “buen hombre” (9). Al ver la carta del cónsul serbio de Barcelona, su nuevo amigo y protector le asegura: “—Dentro unos días estará usted en el mejor hospital de Nish (*sic*)” (9). Y así fue: después de tan solo unos días en un primer hospital, es trasladada al hospital militar. Allí la reciben con mucha amabilidad la presidenta de la Cruz Roja y el director.

⁹ Vale la pena precisar que los textos de otras enfermeras extranjeras ofrecen observaciones similares. La mayoría describe su llegada, las dificultades encontradas en los hospitales y las ambulancias, el sufrimiento de los soldados, el frío y las enfermedades, etc. Conducen asimismo en sus impresiones sobre los serbios.

En el hospital

Graupera comparte habitación con otra enfermera, ya entrada en edad y muy religiosa. Intrigada, la catalana demuestra tener el espíritu abierto para prácticas diferentes:

Sumida en densas humaredas que suben retorcidas de invisible pebetero, descubro entre los inquietos vapores a una forma blanca que avanza, dándome la bienvenida. Todo huele a incienso. Miro, escruto, vivamente interesada. A mí estudio espiritual se me ofrecen nuevas existencias, extrañas costumbres, desconocidas creencias y ancestrales supersticiones. [...]
Enfrente y sobre amplia mesa, arde pequeña lámpara delante viejo icono.
(11)

A continuación subrayará varias veces la afabilidad de su compañera, y en otra ocasión se referirá a las diferentes costumbres practicadas en el hospital:

Bajo el techo del hospital se mezclan todos los orígenes y todas las razas. Vivo en una pequeña ciudad cosmopolita, en la confusión de una Babel. Rusos, asiáticos, griegos, suizos, alemanes, franceses. Llegada la noche, las enfermeras rusas se entregan al espiritismo. (15)

Luego empieza con sus tareas en lo que denomina “la mansión del dolor”. Su relato, de lectura nada fácil, es una sarta de escenas tristes y desgarradoras, rasgo común en todas las obras de este tipo y de esta época en Serbia. Son páginas muy impactantes, redactadas en una prosa directa y eficaz, con cierto énfasis retórico que resalta el dramatismo de las situaciones, pero sin patetismo. Graupera tiene un estilo claro y realista, sin ningún tipo de exageraciones y con un interés pronunciado por los detalles.

Primero la destinan a los dormitorios y Ángela no puede ocultar su consternación ante el espectáculo que se ofrece a sus ojos:

¡Cielos, cuánta carne agujereada y triturada! ¡Cuántas frentes vendadas y cuerpos mutilados!
Sin cesar me estremezco con el patético desfile de una realidad pavorosa como jamás pudo concebir la más calenturienta, extraviada y enfermiza de las imaginaciones. Mi sensibilidad vibra intensa y dolorosamente. (12)

El hospital en el que se encuentra Graupera es el Hospital Militar, que recibe los heridos directamente del frente y los que necesitan operación, o, dicho en otras palabras, los casos más difíciles. La catalana sufre por los fuertes y repugnantes olores exhalados de los cuerpos enfermos, de sangre, de pus, de medicinas, de tabaco y de yodoformo. Confiesa perder el apetito y tener crisis de tristeza, náuseas y vómitos. Sin embargo, después de algún tiempo, anota:

Ya circulo libremente y sin mareos, procurando hacerme útil y agradable a los heridos, que empiezan a sonreírme y a solicitar esas menudas cosas que forman el bienestar de los dolientes: una venda que se cae y debe sujetarse, el arreglo de las almohadas, un vaso de agua, una taza de aromático té... (13)

Algunos días más tarde la trasladan al quirófano, donde la desconcierta el personal, en su mayoría extranjero, que no le parece muy profesional, aparte algunos casos aislados, “dignos de toda estima y de toda loanza” (14): “los restantes son cínicos, criminales, antes que médicos y cirujanos” y sus manos son “grasientas, sucias, de uñas largas, adornadas de amplias orlas negras” y “más propias a infectar que a curar”, concluye amargamente (14).

Si en los dormitorios sufrí lo indecible, aquí en esta inmensa sala blanca de cal, entre instrumentos de cirugía que brillan siniestros a la pálida luz del día gris, me siento infinitamente más debilitada y cobarde, sin valor para mirar frente a frente este presente, que tiene para mi sensibilidad toda la angustia de atroz pesadilla. Mis ojos vierten continuas lágrimas. (13-14)

Un joven doctor serbio le aconseja razonar y hacerse fuerte si quiere seguir con la labor humanitaria, porque la guerra es feroz: “Nosotros ya estamos acostumbrados a su crueldad”, le dice (14). Pero ante escenas cotidianas de sufrimiento e indecible dolor, Graupera confiesa que su fe en la humanidad se desvanece:

Tenía confianza en la Humanidad.

Había hecho del ideal de Cristo mi ideal, y frente a las crudas realidades las frases sublimes «amaos los unos a los otros» se pierden en el vacío del desierto. (15)¹⁰

¹⁰ Respecto a la postura ideológica de Graupera, Da Costa comenta: “Aquel descreimiento que se fue fraguando a lo largo de los años veinte y treinta, producto no solo de la carnicería europea sino también de su deriva ideológica hacia postulados anarquistas,

Los acontecimientos se suceden con rapidez y cada día es una nueva experiencia penosa que la enfermera española compara con “visiones dantescas y de horror” (título del capítulo cuatro, 15).

Durante la Primera Guerra Mundial Nish era la estación de salida más importante de trenes sanitarios que transportaban heridos y material, tanto hasta Nish cuanto desde Nish a Salónica y Edirne. B. Pávlovich (1988) señala que, según estimaciones de la época, estos trenes transportaron un total de 110.000 soldados serbios y aliados durante la guerra, recorriendo entre 30.000 y 40.000 kilómetros cada uno. La española describe la llegada de estos trenes y la acogida de los heridos: son escenas terribles que quedan grabadas en su memoria para siempre.

Bajo la lluvia glacial que nos penetra hasta los huesos, nos encaminamos a la estación y asisto por primera vez al drama representado por el desembarco de unos infelices que conservan y guardan todo el horror de las trincheras. Rotos los uniformes, sucios, enlodados, negras las manos y los rostros, barbas hirsutas, cabellos enmarañados, bocas contraídas, ojos de loco guardando en sus retinas visiones espeluznantes de muerte y destrucción. Han dejado de ser hombres. Tampoco son soldados. Son... piltrafas, jirones. (15)

El gran crimen está empapado de compasión y de afecto de esta mujer generosa hacia los desdichados que cura. Siente una aflicción profunda por cada herido que ve, sus ojos se nublan de lágrimas por cada infeliz moribundo, por todos esos jóvenes, antes bellos, vigorosos y fuertes que la guerra convierte en “piltrafas” y minusválidos. No se cansa de maldecir a los señores de la guerra, sufriendo “un vértigo de rebeldía contra los instigadores de las matanzas, de las mutilaciones, de los crímenes” (16). Siendo humanista y progresista, no puede entender que los soldados representen y formen “para muchas conciencias atrofiadas y asesinas la plebe, la masa, lo anónimo, lo que no tiene valor porque sale de las entrañas del pueblo” y que se dejen “como sentimientos inútiles la bondad, la dulzura, para adoptar la rudeza y la brutalidad” (14).

Su experiencia serbia será un constante compenetrarse con los que sufren, en primer lugar con los soldados, esos “inocentes sacrificados” (21), esos “condenados”,

se materializará en una desconfianza hacia el ser humano que, para la cuestión religiosa, se tradujo, como era habitual en los anarquistas que no eran contrarios a una fe personal, a una crítica institucional contra la Iglesia católica, el estamento eclesial y sus feligreses” (2023: 44-45).

pero también con prisioneros y con la gente del pueblo. En muchas ocasiones no encuentra las palabras adecuadas para describir “lo indecible”:

De un pecho la metralla ha hecho enorme boca de labios hinchados, colgantes y viscosos, que lanzan a la radiante luz su carcajada a la humana bondad. Gritan, con la fuerza de su acerbo martirio: «¡He aquí el amor de los hombres, las garras de su crueldad!». (10)

Unas horas después del primer tren, llega otro, lleno de soldados ciegos. La española observa con horror como la ametralladora dejó agujeros negros en los rostros de aquellos infelices, en los lugares donde antes “brillaban el alma y la alegría de vivir” (16). Un poco más tarde, verá a esos “sublimes mártires” (16) deambulando por los pasillos del hospital, con las manos temblorosas extendidas, mientras se mueven tanteando el espacio que los rodea. Vestidos con camisas amplias y limpias, parecen sombras o fantasmas perdidos en el camino de la eternidad. Graupera anota en su diario:

Colocan a uno de ellos donde tengo la costumbre de curar. Me acerco, animada de la mejor voluntad. Me inclino como delante de una santa imagen y resto indecisa, consternada, sin valor, sin fuerzas. [...] Nubla el llanto mis ojos, incapaz de soportar, cuanto menos curar a ese horripilante amasijo de huesos, nervios, sangre, materias blandas y húmedas, todo cuanto resta de lo que fueron jóvenes, sanos y bellos ojos. Las órbitas ensanchadas y rotas semejan de alucinante esqueleto. El desdichado soldado no habla, no se lamenta. (16)

Asustada de no poder ayudarle, lo deja al doctor.

El hospital está lleno. Nuevos heridos llegan sin cesar, hay cada vez menos espacio y cada día mueren decenas de personas. Ángela se desespera por las condiciones inhumanas reinantes en la clínica:

La evacuación de los hospitales de Belgrado llena los nuestros, que no pueden ya contener y alojar a tanto herido. En corredores, pasillos, vestíbulos, escaleras, quicios de puertas, en el espacio que dejan las camas, se hacinan los soldados.

Cuerpos flagelados, mutilados, cabezas rotas que no sanarán, que no saldrán de su embrutecimiento como no sea para entrar en la locura o en el templo del eterno silencio. Mueren en el inclemente y frío suelo,

apoyados en los recios muros, entre inmundicias nauseabundas de sus propios excrementos, roídos por los piojos, envueltos en sus enlodados y agujereados capotes. Imposible transitar, moverse, andar sin miedo de lastimar o aplastar a tanto herido como yace en el suelo. (22)

También entre los prisioneros que llegan hay muchos heridos y enfermos. En la larga hilera que se acerca al hospital avanzan sucios, cansados, algunos sin abrigo y en harapos. Mientras cruzan el patio en un silencio glacial (pero respetuoso, subraya la autora), Graupera presencia una escena que la impresiona y la conmueve, escena que le permite intuir el destino de la nación serbia, esparcida por todo el territorio de los Balcanes por países diferentes:

De pronto uno de los heridos suelta bruscamente las muletas en que se apoyaba y convulso, delirante, se arroja en brazos de un prisionero muy embutido en su capote.

Y estallan dos gritos fatídicos, horrendos, patéticos en su simbolismo. Resumen toda la monstruosa inmoralidad de la guerra.

— ¡Hermano!

— ¡Nicolás!... ¡Hermano mío!

Se funden los dos jóvenes cuerpos en apretado abrazo, y por unos momentos se mezclan sus lágrimas y quizá también los pensamientos. (28)

Aterrada, la enfermera mira a los dos hermanos para, en seguida, dar la explicación:

Los dos hermanos son de la Bosnia. Uno, el convaleciente, fiel a la Servia, corrió a incorporarse a sus tropas. El otro, el prisionero, entendió cumplir su deber uniéndose a los austríacos. Dos hermanos nacidos y educados bajo el mismo techo, acunados por las mismas y maternas canciones, compartiendo los mismos juegos. (28)

La estadounidense Mary Gladwin relata algo parecido, ocurrido en Belgrado: el encuentro efusivo, en el hospital, de dos hermanos que antes de la guerra vivían en las orillas opuestas del Danubio, uno en la parte serbia y otro en la húngara, escena presenciada con asombro por el personal sanitario (*apud* Damiánovich 2019: 45).

El tema de los prisioneros es recurrente en estas obras. Los que son sanos prestan ayuda y son mano de obra a la hora de ordenar y limpiar las salas. La escritora

y voluntaria escocesa Maybel Dearmer apunta en una carta, refiriéndose al hospital Stobart de Kraguievats: “Estamos todos juntos, amigos y enemigos, en un solo lugar (la mitad de nuestros heridos son austríacos), y lo más extraño de todo es que el director del hospital [...]es un prisionero austríaco! Es un hombre maravilloso”¹¹ (*apud* Damiánovich 2019: 113-115). Graupera observa que en su hospital los reclusos heridos y enfermos son tratados de la misma manera que los nacionales. En general, todos los autores (y autoras) se ven sorprendidos por el trato amable de que gozan los enemigos capturados: pueden circular libremente por las calles, realizar pequeños encargos por los que son pagados o ayudar en el campo. Entre ellos hay austríacos, húngaros, checos, polacos, pero también eslavos de los Balcanes.

A Graupera la persiguen visiones aterradoras de cuerpos distorsionados y torturados, siente que se le acaban las fuerzas y no puede imaginar que semejantes horrores sean posibles. Por desgracia, el drama se intensifica aún más; parece que el invierno es cómplice de la guerra y el frío se suma al sufrimiento. Las nevadas son frecuentes, hace un frío terrible y no hay suficiente leña en el hospital. La ropa no se lava porque no puede secarse.

Muchos hombres sufren lesiones por congelación. Los dedos de los pies y los pies enteros se les caen literalmente del cuerpo:

Desdichados jóvenes, opulentos de energías, sin aparentes dolencias, sin heridas, sin darse cuenta de la escueta realidad, insensibles al dolor hasta mirar los propios pies, trofeos espantosos del frío, sobre las mesas de las ambulancias.

Entonces despiertan de la pesadilla, se dan exacta cuenta de la desgracia, y mientras unos se encierran herméticos en huraños silencios, los más enjuran rabiosamente unas lágrimas rebeldes. (27)

Le gustaría poder decirles frases de coraje y consuelo, pero “valor ya lo poseen, y consuelo no puede existir para lo irreparable, lo definitivo, lo a soportar, mientras el corazón tenga un latido” (27).

Luego allí está la hambruna, que se apodera del hospital con tanta brutalidad que la enfermera exclama: “¡Qué dichosos son los soldados que duermen bajo tierra!” (26). Para los que comieron ayer hoy no hay pan. Los enfermos y los heridos

¹¹ “Све је тако чудно измешано. Ми смо –пријатељи и непријатељи– заједно, на једном месту (половина наших рањеника су Аустријанци), а најчудније од свега је што је главни доктор у српској болници аустријски заробљеник! Он је диван човек”.

luchan por los panecillos calientes y un sorbo de sopa caliente, arrojándose entre gritos sobre la caldera.

El tifus añade sufrimiento a los enfermos y los heridos, así como a los esfuerzos sobrehumanos soportados por el personal y los habitantes de Nish. La epidemia estalla en diciembre de 1914 y se prolonga hasta mayo de 1915. Tiene consecuencias espantosas. Según datos aproximados, se cobra alrededor de 200.000 víctimas (Vlaisávlevich 2014: 141), siendo Serbia “el país de la muerte” (*земља смрти*). El año 1915 es el más atroz. Junto con el pueblo y los combatientes, sufren, se enferman y mueren voluntarios, médicos y enfermeras extranjeras.

Ángela Graupera dedica a la enfermedad y sus consecuencias aterradoras un capítulo entero, titulado “Tifoidea. Pánico. Agonía y Sudarios”:

Todo se hunde, todo palidece, todo huye, todo muere en torno mío. [...] Cada noche y cada día el ángel de la muerte desciende de sus tenebrosas alturas y se lleva bajo sus largas y negras alas a centenares de almas. Las salas se vacían, el personal desaparece. (30-31)

Su compañera de cuarto sucumbe a la enfermedad, junto con otros colegas, así como la presidenta de la Cruz Roja y directora del personal femenino del hospital, la señora que la acogió el primer día. También relata cómo un doctor, en agonía, rompió a correr hacia un río cercano y se tiró al agua helada; cuando lo sacaron, ya no vivía.

Los pabellones de los prisioneros se aíslan por medio de murallas de fuego y en la ciudad y sus alrededores, como medida de sanidad, se queman barrios enteros. En Nish el tifus arrasa familias completas mientras que los heridos y los prisioneros caen como moscas.

En el capítulo titulado “Bosques de blancas cruces. Escenas macabras. Cuervos humanos” Graupera rememora las horripilantes consecuencias de la epidemia, relatando un paseo por las colinas circundantes, llenas de cementerios y de cruces blancas, con fosas abiertas por todas partes. Es donde presencia una escena siniestra, que descubre ser el entierro de los prisioneros que sucumbieron a la enfermedad, decenas de ellos, a los que sepultan sus compañeros, tirando los cuerpos esqueléticos y completamente desnudos, en una fosa enorme. El cuadro es espantoso, pero la mujer, paralizada, no se mueve, murmurando para sí: “¡Así son enterrados los que mueren por la patria!” (38).

Montón de cuerpos, meses antes viriles, rebosando promesas, vibrando esperanzas, unidos en violento abrazo de eternidad. Todo lo han dado, juventud, amor, vida. En recompensa, han muerto como perros, abandonados; se les niega después de los supremos consuelos de la familia, sudario y mortaja... Se les niega el nombre... En las toscas cruces se leerá luego: “Sin nombre”, “Sin nombre”. (38)

Más tarde conocerá el motivo de la inquietante desnudez de los difuntos: sus sepultureros comerciaban con uniformes, camisas y zapatos quitados a sus compañeros fallecidos (40).

Finalmente, para cerrar este apartado, nos referimos a un episodio dramático relatado por la escritora catalana. Junto con sus compañeros, asiste en el patio del hospital a una escena sanguinaria, protagonizada por varios soldados de etnia albanesa:

Hombres que han dejado de serlo aúllan como derviches y poseídos de furor rugen, muerden, golpean, desgarran. Luchan cuerpo a cuerpo entre espumarajos, injurias y sangre.

Corre apresurado un contingente de soldados, formando a no tardar un círculo irreducible de bayonetas, encerrando a los enfurecidos reclutas albaneses.

Los oficiales, entre ellos nuestro director, revólver en mano intiman la orden de deponer la agresiva actitud. Espectáculo de intensa fuerza dramática, que me tiene medrosa y palpitante.

El cuadro es altamente emocionante, es un verdadero combate entre asesinos. Asesinos por fanatismo.

Se resisten a desprenderse del fez y del turbante ordenado por su religión. Cuando los siete guardias encargados de mantener el orden y la disciplina en el interior de los pabellones, les han entregado el uniforme con el gorro nacional reglamentario, se han resistido primero con palabras, después pasaron a los hechos.

Y en rápida y somera justicia han degollado como corderos a los seis guardias. Uno, el séptimo, ha logrado escapar y dar el grito de alarma.

A no ser la dichosa casualidad de salvarse el séptimo de la degollina, tengo la seguridad de que todo el personal del hospital hubiéramos pasado horas muy crueles. (44)

Los serbios y las serbias

En *El gran crimen* Graupera se refiere a menudo a los serbios, que califica de “temerarios, resistentes, obstinados y vigorosos, estoicos y bravos” (30) y que llama en sus artículos “mis queridos servios” (*apud* Oñate Ortega 2017: 41). Dedicada una atención especial a los soldados, a su valentía, su abnegación por la patria y su gallardía. Le parece absolutamente inaudito que todos sientan, más que el dolor de sus heridas, el verse privados de seguir luchando.

Son hombres con “cuerpos musculosos, robustos y admirablemente proporcionados” (46). Algunos poseen la “belleza clásica de estas tierras eslavas” (20), como el chico al que Graupera cuida en el hospital y con el cual se encariña. Es un mozo alto, de formas estatuarias, estoico y muy valiente:

El mozo rubio y gallardo está atacado del tifus. Le he cambiado los vendajes y hecho las curas, tendido en su propia cama. Nunca se lamenta ni se crispan sus nervios con las muchas precauciones a emplear, pues sus heridas son extremadamente dolorosas y difíciles de curar. (19)

Los soldados serbios son unos pacientes ideales, “Valientes, sencillos, resistentes, honestos, naturales, dispuestos a sufrir sin quejarse —unos caballeros por naturaleza”¹², según palabras de la doctora Elsie Inglis (*apud* Damiánovich 2019: 85)¹³.

Siendo el universo bélico masculino por excelencia, parece lógico que en *El gran crimen* abunden figuras de hombres: soldados, prisioneros, heridos y enfermos, médicos, guardias. No obstante, en las páginas de su libro Graupera esboza varios retratos femeninos. No es de extrañar, dado que el papel de la mujer y su defensa son “uno de los principales puntos programáticos de toda su obra literaria y de su faceta como conferenciante”, como apunta Da Costa (2023: 41-42). Mientras en sus novelas escritas después de la guerra la catalana critica el poder represivo de las leyes de la sociedad española y de la iglesia contra la mujer (43, 45), en *El gran crimen*, como es lógico, adopta una perspectiva totalmente distinta. Ante una cultura y costumbres diferentes, y en condiciones extraordinarias que supone la guerra, fija su mirada en las madres, esposas, hijas y hermanas. Por un lado, con una mezcla de curiosidad y de

¹² “Храбри, једноставни, издржљиви, поштени, природни, спремни да трпе без јадиковања – центамени по природи”.

¹³ Es otro tema en el que concuerdan decididamente todas las mujeres que asisten al soldado serbio en la Gran Guerra (Stobart 2016; Pópovich Filípvich 2020, etc.).

simpatía, repara en las discrepancias culturales que observa en el comportamiento de esas mujeres en su entorno social y familiar (por cierto muy diferente del suyo) y las registra minuciosamente, empapando sus impresiones de interés y de cariño. Por el otro, desde una postura casi ontológica, las percibe como figuras míticas y símbolos universales de la existencia humana. Las llama “mujeres santas” que, a pesar de todos los traumas, consiguen sobrevivir, personificando la promesa de que habrá futuro y de que la vida seguirá.

Las mujeres serbias han tenido un rol especial en la Gran Guerra. La contienda las ha obligado a asumir muchos papeles, desde amas de casa hasta guerreras. Mientras duraban los combates, han sido ellas las que hacían todo el trabajo, porque todos los hombres estaban en el frente (hombres de todas las edades, desde niños y alumnos de instituto hasta hombres maduros, de todas las profesiones y clases sociales). Es imposible evaluar adecuadamente qué grupo lo tuvo más difícil, pero parece que fueron las campesinas las que asumieron una de las mayores cargas. Al quedar casi completamente sin mano de obra varonil, fueron ellas las que realizaban la mayor parte del duro trabajo físico (Zhivánovich 2018: 85).

Es precisamente sobre las aldeanas que escribe Graupera, diciendo que nunca se cansa de observarlas: “Siempre que me tropiezo con esas mujeres, detengo mis pasos para mejor admirarlas” (48). Son ellas las que le inspiran hondas reflexiones y las más bellas comparaciones:

Puedo, sin exagerar la nota aduladora, comparar las campesinas servias a infatigables y previsoras hormigas.

No duermen las aldeas en perezosas indolencias, a pesar de faltar brazos masculinos.

Colmenas bulliciosas en las cuales se desconoce a los zánganos; las manos débiles y femeninas hurgan las entrañas de la tierra, arrojan en ella los fecundantes granos, cuidan del ganado, de los hijos, de los abuelos, únicos cuyas ruinosas energías rechaza la guerra. Cuando necesidades las obligan a salir de sus huertos, continúan trabajando. Eternas hilanderas, la rueca no cesa de danzar vertiginosa entre los expertos dedos. [...]

En ellas hay conservada la mujer fuerte de que nos hablan las Sagradas Escrituras.

Algunas, mientras trabajan sin fatiga de sol a sol, ostentan muy visible el fruto de unos amores quizá ya extinguidos en las trincheras. (47-48)

Mujer de la ciudad, Ángela descubre en estas mujeres “las antiguas virtudes domésticas, muy descuidadas en el tumulto placentero de las ciudades” (48) y

se complace en admirar los cuadros arcaicos de serena belleza que ofrecen a sus ojos esas tierras serbias. Las campesinas son, a su parecer, simbólicas y magníficas mientras “se perfilan bajo las alas del cielo en el marco espléndido de la Naturaleza, entre los frutales todos en flor” (48). Amante de la naturaleza, de la paz de los pastos y de los animales, la escritora deja percibir en estas páginas su preocupación ecológica, otra cualidad suya digna de respeto que la adelanta mucho a su tiempo y sus contemporáneos. Cada momento de descanso es idóneo para salir al campo:

Aprovecho esta feliz tregua para lanzarme con otros compañeros camino de las vecinas aldeas, entre algarabía de pájaros y flores acunadas por la brisa.

El paisaje tiene a la luz del sol exaltaciones rosadas de las flores de sus manzanos.

De la tierra suben penetrantes perfumes anunciando su maravillosa fecundación.

Brota el trigo tierno y menudo como pasto y entre sus verdes terciopelos las margaritas silvestres abren al encanto de los cielos sus ojos de oro. (45)

A continuación la catalana dibuja otro lienzo costumbrista, haciendo parte a sus lectores de algunos valores familiares de la cultura serbia, valores por cierto patriarcales: amor y respeto mutuo, recato y pudor de las mujeres a la hora de mostrar sus sentimientos en público y respeto de los hijos hacia los padres. En la escena siguiente las lugareñas despiden a sus maridos que marchan al frente:

Formando compactos grupos, se confían sus ansias, sus temores, sus angustias, hasta que suena con toques fúnebres de campana la orden de ponerse en camino.

Los hombres, esforzándose en no perder la serenidad, besan las manos de sus mujeres, y éstas, a su vez, reteniendo el llanto y toda manifestación de dolor, se quedan ahí, mirando silenciosas a los que se alejan y seguramente no volverán.

Atentamente curioso el grupo de aldeanas.

Sus rostros, curtidos por el frío y el sol, carecen de expresión. Impenetrables, cerradas como tumbas, restan inmóviles, crispadas y trémulas las rústicas manos; luego, lentamente, caída la cabeza, se dispersan, emprenden el retorno a sus hogares, donde ya no vibrarán cantos ni voces varoniles. (46-47)

La escritura de Graupera es directa y eficaz, sin amplias descripciones y excesivo ornato, pero con detalles justos. “Escritura vibrante” con “rapidez de telegrama”, apunta Ibarz (2020). Sus frases, como pinceladas de acuarela, son frescas y espontáneas, sin dramatismo pero sinceras y conmovedoras. Siendo una mujer culta, Graupera posee un gusto artístico refinado y a menudo recurre a alusiones a obras de arte para describir situaciones. Sirva de ejemplo la siguiente secuencia que se desarrolla ante sus ojos:

Una muchacha se destaca de un grupo y se lanza impulsiva tras los últimos soldados.

Sube un grito, un nombre dulce de tierna protección:

— ¡Padre!

Uno de ellos vuelve la cabeza, retrocede y recibe en sus brazos a la acongojada mocita.

Así, formando un solo y estremecido cuerpo, viven el doloroso drama de la separación.

La hija teme por la vida de su padre. El padre presente no verá el estallar, la floración de aquella tan querida juventud. Suavemente y con pesar el campesino separa el cuerpo tibio y amoroso que se agarra y enlaza al suyo, como la hiedra se agarra a la corpulenta y resistente encina.

Aún la muchacha se inclina y besa la mano que, seguramente por vez primera, tiembla a la caricia de los afectuosos labios. Se arranca de ella que continúa quieta, de pie, en hosco silencio.

En el vacío, en la luminosa inmensidad, su silueta se destaca, severa, trágica, en su humilde y rústico traje montañés. Semeja preciosa y artística escultura de Rodin simbolizando el filial dolor. (47)

Junto con estas heroínas anónimas recreadas por Graupera, es importante no olvidar a todas las serbias que han luchado, fusil en mano, en esta cruenta guerra. Un ejemplo destacado es el de la célebre Mílunka Savich, considerada la mujer más condecorada de la historia, o Sofía Yovánovich, conocida como la ‘Juana de Arco serbia’, junto con otras valientes mujeres como Slavka Tomich, Liúbítsa Chakárevich, Zhívana Terzich, entre otras (Zhivánovich 2018). No solo hijas del pueblo, sino también mujeres educadas y pertenecientes a familias acomodadas cambiaron sus profesiones de maestras, escritoras o doctoras por el campo de batalla. Algunas eligieron ser enfermeras, conductoras de ambulancias o activistas, como la pintora Nádezhda Pétrovich, proveniente de una familia culta y artística de Belgrado.

Nádezhda prestó sus servicios en el hospital de Vállevo, donde sucumbió al tífus en 1915. Estos son solo algunos ejemplos, ya que hay muchos más documentados (Zhivánovich 2018; Zhíkich 2019).

Zhíkich comenta que

Al empezar la Primera Guerra de los Balcanes, Serbia contaba con 1.500 enfermeras y 16 doctoras. Estas mujeres estaban al frente de los hospitales militares de reserva, desempeñando al mismo tiempo diferentes tareas médicas, como son intervenciones quirúrgicas, autopsias, tratamiento de enfermos y la prevención de enfermedades infecciosas. (2022: 15)¹⁴

Las heroínas de la guerra incluyen también a todas estas extranjeras que, al igual que la escritora catalana, vinieron al auxilio de Serbia y su pueblo durante la catástrofe que fue la Gran Guerra, mujeres de Rusia, Gran Bretaña, Francia, Australia y Estados Unidos que

poseían una extraordinaria autodisciplina, el coraje y responsabilidad hacia el trabajo, una voluntad férrea, pero también sensibilidad ante el sufrimiento que las rodea y voluntad para prestar ayuda, así como consideración por los demás. En esas circunstancias increíbles han conseguido generar respeto y aprecio de parte de sus pacientes, los soldados serbios. (2022: 16)¹⁵

En las páginas del *Gran crimen* Graupera describe conmovida varias situaciones en las que las madres y esposas, las hermanas y las hijas serbias —y podrían ser cualquier madre y esposa, hermana e hija— vienen al hospital a visitar a sus heridos y enfermos. Son episodios de una carga dramática y emocional excepcional en las que, a través de pérdidas y sufrimientos individuales, se refleja el destino trágico de toda una nación.

¹⁴ “Уочи Првог балканског рата Србија је имала 1.500 обучених болничарки и 16 жена лекара. Ове жене налазиле су се на челу резервних војних болница, истовремено обављајући своје лекарске дужности, као што су хируршке интервенције, обдукције, лечење оболелих и превенција заразних болести”.

¹⁵ “Мора се рећи да су поседовале изванредну самодисциплину, храброст, одговорност према послу, гвоздену вољу, али и осетљивост на патње око себе и спремност да помогну, као и обзир према другима. Успеле су у изванредним околностима изградити поштовање и уважавање између болесника – српских војника и њих самих”.

Una de estas situaciones es narrada en el capítulo cuatro, titulado “Visiones dantescas y de horror. Lancinante procesión de suplicados y de madres”. Una madre viene a visitar a su hijo gravemente herido y suplica a Ángela que cuide bien de él: “— ¡Salve a mi hijo y se lo recompensaré!” (19), le dice. Pero la española rechaza su ofrecimiento y le prodiga frases de consuelo, prometiendo cuidar a su hijo como si fuese el suyo propio.

En el mismo capítulo Graupera relata la visita de otra madre, cuyo hijo está moribundo. Es una escena larga, de las más conmovedoras de todo el libro y la reproducimos en extenso.

Doblada sobre el cuerpo una mujer de indecisa edad, rodeada la cabeza del blanco pañuelo que caracteriza a las montañesas y a las campesinas, recoge, *máter dolorosa*, el último suspiro del moribundo.

Lentamente el estertor se debilita, se apaga, hasta terminar en el gran silencio.

Y sobre la demacrada faz se extiende la eterna serenidad.

Estremecida, saturada de no sé cuántas cosas amargas y ásperas, tristes y acusadoras, espero el estallar, la explosión de aquel dolor hasta entonces heroicamente contenido.

Espero la rebeldía, el anatema, la maldición. La frenética locura del dolor. Espero gritos, sollozos, hipos, y sólo tengo frente a mi piadosa curiosidad a una madre de pequeña estatura, menuda, delgada, de manos rudas y gastadas por el laboreo, que acarician con suavidades de flor, de labios marchitos que se posan devotos sobre los ojos que no la miran, sobre la boca sin besos, sobre las carnes que no palpitan.

Y mientras unge el cuerpo mártir con el divino óleo de sus caricias, el dolor exasperado se exhala en melancólicos poemas, en fervorosas rimas, glosando y ensalzando las virtudes: la belleza, la rectitud, la bondad del hijo para siempre perdido.

Sus ojos, extrañamente ardientes, no tienen lágrimas.

Súbitamente endereza el doblado cuerpo, mira en derredor suyo con demente expresión y, extendiendo el brazo en gesto patético, su voz ronca grita el cruento calvario de su vida:

— Cuatro hijos tenía. ¡Este es el último que doy a la patria!

¡Pobre madre! Cuatro hijos tenía. Dos habían muerto en la guerra turco-búlgara.

El tercero cayó, para no levantarse, en los primeros combates con los austríacos, descuartizado por la metralla.

Ángela Graupera, *El gran crimen. Lo que yo he visto en la guerra.*
Una mirada desde Serbia

Uno le quedaba, el menor, más querido a su corazón y más necesario a su existencia, porque envejecía. Y, en lucha cuerpo a cuerpo, una bayoneta enemiga habíale atravesado el pulmón. La infeliz madre se ha encerrado ahora en hosco silencio y, de pie, semeja una estatua velando a la Muerte. La bondadosa enfermera enjuga sus ojos, y yo salgo, acongojada y perseguida por la ronca voz materna, en busca del refugio de mi dormitorio donde meditar y, sin testigos, llorar. (17-18)

Algunas páginas más adelante, leemos la continuación, otro lienzo en el que el pincel de Graupera delinea con precisión la menuda figura de esta madre despidiendo a su hijo hasta el camposanto, solitaria en el paisaje gélido:

Estrecho muy triste y muy fuerte aquellas místicas y santas manos, y desde la amplia puerta del pabellón sigo la lenta caminata del fúnebre convoy. Nadie acompaña a la pobre madre. Encorvada bajo el lancinante peso de la cruz de los recuerdos, anda sola, resbalando en durezas de nieve... ¡Sola anda tras los despojos queridos aquella madre que había dado sus cuatro hijos a la patria! (19-20)

Entre los episodios más emocionantes entra también la agonía de una joven serrana que acaba de enterarse de la muerte de su hermano. Graupera es estremecida hasta los huesos:

Una frase brota clara, repetida con demente insistencia:
— ¡Hermano!... ¡Hermano!... ¡Hermano!...
Al pie de la ventana una joven campesina se retuerce entre espasmos de frenética desesperación.
Se tira de los cabellos, se muerde los puños, se arrodilla, hunde su rostro descompuesto en la nieve y así la boca pegada a los hielos sigue lanzando sus gritos guturales y lúgubres.
De un cesto caído escápase su contenido: manzanas, huevos, ciruelas y flores. [...]
Soldados con el uniforme austríaco levantan suavemente a la caída y joven mujer, arrastrándola hacia el interior del edificio.
Sin cesar de lanzar al aire su canto gemebundo, se deja conducir dócilmente. Otro soldado recoge el cesto de provisiones, destinadas al hermano muerto. (35)

La española construye esta escena, profundamente trágica, sirviéndose de contrastes. La simple y apacible vida aldeana de la muchacha, simbolizada por la belleza y la opulencia de los productos de la naturaleza que trae en su cesto rústico es quebrantada por la brutal irrupción de la muerte:

Maquinalmente, sin razonar, empujo la pequeña puerta y con esfuerzo ahogo entre mis manos, que llevo prestamente a la boca, una exclamación de horror, y resto quieta, aturdida, azorada, clavada en el umbral, por lo inesperado, lo macabro y espeluznante de la realidad.

Esperaba encontrar a la joven montañesa sola con sus lágrimas y su desesperación, y la encuentro acompañada de un cadáver desnudo: el cadáver de su hermano.

¡Ah! Y qué largo, qué trágicamente largo, se ofrece a mis asustados ojos el cuerpo rígido, yerto, helado, que ha dejado de pertenecer al mundo de los vivos.

Le falta un brazo, y los huesos del pecho y de las espaldas, descarnados y agudos, agujerean la piel.

Las manos trémulas y amorosas de la hermana han tejido una corona con las flores caídas del cesto y cortadas del pequeño jardín que rodea la casa serrana, y ciñe melancólica y grotesca la cabeza estrecha, angulosa, de cabellos pegados a las pétreas sienas.

En torno del muerto hay ciruelas, manzanas y dalias amarillas y encarnadas.
(35)

Todo el pasaje se articula por medio de antítesis. Graupera describe la impactante escena resaltando las diferencias entre la muerte y la vida, la rigidez del cuerpo lívido en contraste con las manos trémulas y amorosas de la hermana. El uso de la antítesis añade intensidad y dramatismo a la descripción, confrontando la autora la demacración del cuerpo con la ternura de las manos que tejen una corona. El espeluznante espectáculo ocurre “en las lívidas penumbras” (35) de un cuartucho, y Ángela equipara a la serrana y a su hermano a “una estatua cincelada por bárbaro y enfermizo escultor” (35):

Quiero marcharme, huir del fúnebre y penoso drama, y continúo inmóvil en contemplativa admiración por esas naturalezas bravas, tan complejas en sus odios y en sus amores.

Ella se inclina más y se dobla hasta rozar sus ardientes mejillas con las frías

mejillas del muerto. Sus brazos trémulos se alargan y rodean el cuerpo inerte, lo levantan, lo sostienen, lo mecen y lo acunan al ritmo de dulces invocaciones.

La cabeza oscila, la corona se ladea, las manzanas se deslizan y ruedan por el viscoso suelo. (35)

Queremos terminar nuestro estudio con el baile de las montañesas al que hace referencia Graupera. Es una especie de coda pastoril con la que la autora cierra su narración. Son muchachas que bailan *kolo*, la danza típica en corro. Con su mirada fotográfica, la catalana capta su aspecto físico, su estatura y rasgos faciales, a la par que su vestimenta, sus movimientos, su comportamiento. Admira a las aldeanas, le encantan su belleza natural y sus trajes. El escenario es un prado y en otro cuadro bucólico se mezclan sensaciones visuales, auditivas y olfativas. Casi se puede oír la música por lo expresivo de la descripción:

En la aldea, bajo el oloroso y susurrante palio de los frutales, las mozas bailan a los sonos gruñones y destemplados de la flauta y el tambor. Silenciosas y graves, siguen el ritmo de la danza cogidas de las manos. Llevan magníficos y pesantes delantales de artísticos y complicados dibujos. Tintinean collares, brazaletes, abalorios y el amplio cinturón de metal cincelado roba a los gestos gracia, esbeltez, gallardía. (46)

Graupera advierte que es una danza lenta, triste. Un anciano “desdentado y sarmentoso” (46) se le acerca comentando que las “Danzas sin hombres no son danzas” (46) y que ha habido muchas pérdidas en el pueblo. Entonces ella observa que, efectivamente, en los rostros de las chicas

no tienen alegres sonrisas los húmedos y juveniles labios, ni hay en los ojos la llama placentera encendida al tibio contacto de manos varoniles y amorosas.

Danzan graves, solemnes, patéticas. Danzan como antiguamente debían danzar las sacerdotisas ante las tumbas de sus guerreros. (46)

Conclusiones

El gran crimen. Lo que yo he visto en la guerra resume la experiencia de Ángela Graupera como enfermera de la Cruz Roja en Serbia durante la Primera Guerra Mundial. En sus recuerdos, todavía inéditos en nuestro país, la autora relata en detalle las atrocidades presenciadas en el hospital de Nish, su conmoción y su indignación

ante tanta barbaridad. Con su libro *Graupera* levanta un monumento a todos los que lucharon y sufrieron en la masacre, rebelándose al mismo tiempo contra el continuo padecimiento de la humanidad. Los estudiosos de su obra no dudan que esta experiencia traumática representó un momento decisivo en su vida, impactando su trayectoria posterior de activista y escritora (Ibarz 2020; Da Costa 2023: 38).

Oriunda de la próspera Barcelona, Graupera no duda en salir de su país y aventurarse en lo incierto y peligroso, en una tierra que desconoce. Llena de entusiasmo, decidida, valiente y empática, no escatima en dedicar sus energías no solo para asistir, sino también para comprender a la gente a la que acompaña en su calvario. De sus recuerdos narrados en *El gran crimen* emanan su compasión, su admiración y su cariño por los serbios, obstinados en defender su libertad a toda costa. Entre los retratos que pinta de los desdichados que cruza resaltan especialmente las figuras femeninas, inmortalizadas como cariátides que llevan a Serbia en sus espaldas mientras sus maridos, hijos y padres se desangran en las trincheras.

El gran crimen se inscribe entre los documentos auténticos sobre la epopeya serbia en la Gran Guerra. Es uno de los vínculos más fuertes del pueblo catalán/español y serbio, que celebramos con este estudio y con el que deseamos rendir modesto homenaje a esta mujer extraordinaria, no olvidando nunca su legado, su ejemplo y su lema: “Seré acción y voluntad. No descansaré. Doquiera vaya, arrojaré a manos llenas semillas de paz y de odio a la guerra” (48).



Fig. 2. Ángela Graupera y Gil (1876-1940)¹⁶

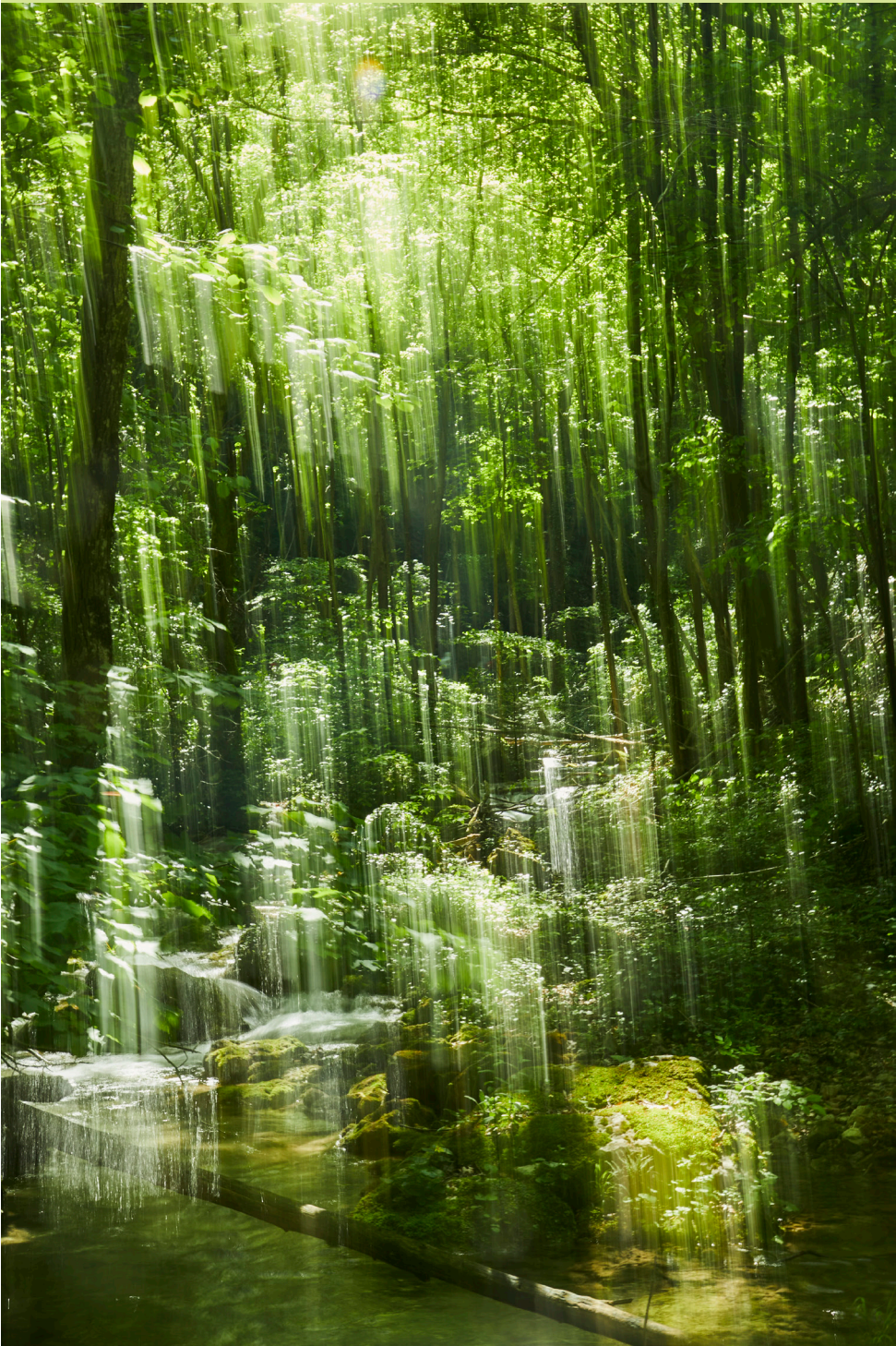
¹⁶ Fuente de la imagen: Périshich, Shkódrich, Rélich 2017: 214.

Bibliografía

- ACOSTA LÓPEZ, Alejandro (2022). “Los voluntarios españoles de la Primera Guerra Mundial en la historiografía”. *Revista de historiografía*, 37, 303-326.
- ACOSTA LÓPEZ, Alejandro (2020). “Entre el provecho y el olvido. Los voluntarios españoles en la Primera Guerra Mundial”. En Magdalena de PAZZIS PI CORRALES (Dir.), Carlos DÍAZ-SÁNCHEZ y Alberto PUIG CARRASCO (Eds.), *Aportaciones de los coloquios de Jóvenes Investigadores en Historia y Arqueología Militar. Nuevas Perspectivas*. Madrid: Ministerio de Defensa, 489-520.
- BÁTAKOVICH [BATAKOVIĆ], Dušan (2005). *Histoire du peuple serbe*. Traduit du serbe par Ljubomir Mihailović. Lausanne: L'Age d'Homme.
- BÁTAKOVICH [BATAKOVIĆ], Dušan (2015). “Srbija u Prvom svetskom ratu. Izazovi, stradanja, ishodi”. *Zbornik radova međunarodnog naučnog skupa “Pravoslavni svet i Prvi svetski rat”*. Beograd: Pravoslavni bogoslovski fakultet, 17-53.
- CALBET I CAMARASA, Josep M^a ; VIGIER I ROVIRA, Mercè (2020). “Àngela Graupera i Gil: Practicant i escriptora”. *Gimbernat*, 73, 223-238. <https://raco.cat/index.php/Gimbernat/article/view/370856> [9.2.2023].
- DA COSTA, Marco. “De la crisis bélica como despertar de una vocación social y feminista: el papel del ‘indefenso’ en la obra literaria de la periodista Ángela Graupera” (2023). En Julio Antonio YANES MESA; María Auxiliadora GABINO CAMPOS *et al.* (Eds.). *La impronta personal en el buen periodismo*. Salamanca: Comunicación Social, 35-60.
- DAMIÁNOVICH [DAMJANOVIĆ], Ratomir (Ed.) (2019). *Strankinje o srpskom vojniku i Srbiji u Velikom ratu*. Novi Sad: Prometej; Beograd: RTS.
- DIMITRIJEVICH [DIMITRIJEVIĆ], Brana (2009). *Tihisvedok: Arijus fon Tinbofen. Projekat Rastko*. <http://www.rastko.rs/rastko/delo/13549> [16.3.2023].
- DIMITRIJEVICH [DIMITRIJEVIĆ], Brana (2005). *Sanitetski voz u srpskoj vojsci. Projekat Rastko*. <http://www.rastko.rs/rastko/delo/12083> [16.3.2023].
- DRAGASH [DRAGAŠ], Konstantin (2022). “Odjeci Srbije, Istočnog pitanja i balkanskih ratova u Španiji (1876–1914)”. *Sineza*, 81-104.
- FINESTRES, Jordi; ESCULIES, Joan (2018). “Catalans a la Primera Guerra Mundial”. *Sapiens*. https://www.sapiens.cat/epoca-historica/historia-contemporania/primer-guerra-mundial/catalans-guerra_202861_102.html [15.4.2023].
- GRAUPERA, Ángela (1935). *El gran crimen. Lo que yo he visto en la guerra*. Barcelona: Ediciones de La Revista Blanca.
- GRAUPERA, Ángela (2019). *El gran crimen. Lo que yo he visto en la guerra*. Barcelona: Chapitreau 2.3.

- IBARZ, Mercé (2020). “Ya puede Usted leer a Ángela Graupera”. *El País* (11-3-2020). <https://elpais.com/espana/catalunya/2020-03-11/ya-puede-usted-leer-a-angela-graupera.html> [16.2.2023].
- La Serbie dans la Grande guerre 1914-1918*. Dossier spécial. *Serbica*, nº 8-9, juillet 2014, <https://serbica.u-bordeaux-montaigne.fr/index.php/revues/806-serbica-nouveau-numero> [20.9.2023].
- MÁRKOVICH [MARKOVIĆ], Slobodan G. (2015). “Serbia’s War Losses during the Great War Reconsidered”. En Dragoljub R. ŽIVOJINOVIĆ (Ed.), *The Serbs and the First World War 1914-1918*. Belgrade: Serbian Academy of Sciences and Arts, 369-381.
- MÁRKOVICH [MARKOVIĆ], Slobodan G. (2018). “Srbija i Britanija u Velikom ratu i sto godina kasnije”. *Danas* (19-4-2018). <https://www.danas.rs/vesti/drustvo/srbija-i-britanija-u-velikom-ratu-i-sto-godina-kasnije/> [11.5.2023].
- NAVARRO SUAY R.; PLAZA TORRES J. F. (2014). “Una «hazaña prácticamente desconocida»: la participación de médicos militares españoles en la Primera Guerra Mundial”. *Sanidad Militar* 70, 1 (ene./mar.), 51-57.
- NEWHALL, Dorothy [NJUHOL, Doroti] (2023). *Dnevnik engleske bolničarke u Srbiji*. Novi Sad: Prometej; Beograd: RTS.
- OÑATE ORTEGA, Desirée (2017). *Ángela Graupera, la primera corresponsal catalana de guerra (1914-1918)*. [Trabajo Final de Máster, Universidad de Girona], 2017.
- OÑATE ORTEGA, Desirée; REYES, Josep María (2019). “Ángela Graupera, primera corresponsal de guerra catalana”. *El País* (28-2-2019). https://elpais.com/cat/2019/02/28/cultura/1551359693_853913.html [26.2.2023].
- PÁVLOVICH [PAVLOVIĆ] B. (1988). “Stalna vojna bolnica u Nišu (1878-1918)”. *110. Godišnjica Vojne bolnice u Nišu (1878-1988)*. Niš: Vojna bolnica, 29-60.
- PÉRISHICH [PERIŠIĆ], Miodrag; SHKÓDRICH [ŠKODRIĆ], Ljiljana; RÉLLICH [RELJIĆ], Jelica (2017). *Kraljevina Srbija i Kraljevina Španija*. Beograd: Arhiv Srbije, 2017.
- PÓPOVICH FILÍPOVICH [POPOVIĆ FILIPOVIĆ], Slavica (2020). *Velike žene u velikom ratu*. Pančevo: Mali Nemo.
- RODRÍGUEZ MORANTA, Inmaculada (2016). “La Gran Guerra en la revista *La Esfera* (1914-1931): ¿Información, opinión o propaganda?” *Revista de Historiografía*, 24, 71-97.
- RUIZ-OCAÑA DUEÑAS, Eduardo (2014-2015). “La Primera Guerra Mundial contada por Emilia Pardo Bazán en *La Ilustración Artística*”. *La Tribuna. Cadernos de Estudos da Casa-Museo Emilia Pardo Bazán*, 10, 29-50. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/la-primera-guerra-mundial-contada-por-emilia-pardo-bazan-en-la-ilustracion-artistica-1032570/> [11.3.2023].

- STOBART, Mabel Anne [STOBART, Mejbél] ([1916] 2016). *Plameni mač u Srbiji i drugde* [*The flaming sword in Serbia and elsewhere*. London, New York: Hodder and Stoughton]. Novi Sad: Prometej; Beograd: RTS.
- STURZENEGGER, Clara [ŠTURCENEGER, Klara] ([1916] 2014). *Srbija u ratu 1914-1916* [*La Serbie en guerre 1914-1916*. Neuchâtel: Delachaux; Fischbacher: Paris]. Novi Sad: Prometej; Beograd: RTS.
- UNAMUNO, Miguel de. “Por el pueblo serbio”. *La Nación* (25-7-1918).
- VLAISÁVLJEVIĆ [VLAISAVLJEVIĆ], Marina (2014). “Vojno-sanitetske ustanove srpske vojske u Nišu 1914-1915. godine”. *Niš, ratna prestonica Srbije 1914/1915*. Niš: Narodni muzej, 118-151.
- VÚCHEVICH [VUČEVIĆ], Danijela; DIÓRDIEVICH [ĐORĐEVIĆ], Drago; RADOSÁVLJEVIĆ [RADOSAVLJEVIĆ], Tatjana (2014). “Stogodišnjica Velikog rata – lekari i bolničarke koji su zadužili srpski narod”. *Medicinski podmladak*, 1-2, 83-92.
- VÚKOVICH [VUKOVIĆ], Žarko (2009). *1915. Da ne zaboravimo. Savezničke medicinske misije u Srbiji*. Beograd: Filip Višnjić.
- ZHÍKICH [ŽIKIĆ], Milena (2019). *Žene u srpskim oslobodilačkim ratovima (1912-1918)*. Novi Sad: Pokrajinski zavod za ravnopravnost polova.
- ZHÍKICH [ŽIKIĆ], Milena (2022). *Žene u stranim medicinskim misijama na srpskim ratštima 1914-1918*. Novi Sad: Prometej.
- ZHIVÁNOVICH [ŽIVANOVIĆ], Zoran (2018). *Srpske ratnice velikog rata*. Koceljeva: Zavičajni muzej.



LOGOTHETES

Francisco Espino Esteban

Universidad de Tartu

Intención de autor y autoficción en la poética de Reinaldo Arenas

Author's Intention and Autofiction in Reinaldo Arenas' Poetics

Recibido: 29.11.2023 / **Aceptado:** 06.03.2024

Resumen: El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre la concepción de la autoficción como una forma de discurso y la tensión que se establece con la intención de autor y los procesos de recepción. El presente artículo analiza diferentes procesos narrativos en la obra del escritor cubano Reinaldo Arenas que operan en una lectura autoficcional del conjunto de su obra. Partiendo de la tesis de la existencia de una fase final de escritura en la que la intención del autor se centra en la edificación de una lectura autorreferencial de toda su obra, el artículo recorre las prácticas textuales que reescriben y posicionan su literatura bajo una necesaria perspectiva autoficcional. De esta forma, el trabajo reflexiona sobre la operatividad tanto de la intención del autor como de los procesos de recepción en la construcción de una literatura autorreferencial.

Palabras clave: autoficción, autobiografía, intención de autor, figura de autor, reescritura, poética.

Abstract: The objective of this article is to reflect on the conception of autofiction as a form of discourse and the tension that is established with the author's intention and the reception processes. The article analyzes different narrative processes in the work of the Cuban writer Reinaldo Arenas that operate in an autofictional reading of his work as a whole. Starting from the thesis of the existence of a final phase of writing in which the author's intention focuses on the construction of a self-referential reading of all his work, the article reviews the textual practices that rewrite and position his literature under a necessary autofictional perspective. In this way, the article reflects on the operability of both the author's intention and the reception processes in the construction of a self-referential literature.

Key words: autofiction, autobiography, authorial intent, author-figure, rewriting, poetics.

En su estudio crítico consagrado a las autoficciones en la literatura en español, Manuel Alberca incluye dos textos del escritor cubano Reinaldo Arenas (1943-1990), *Celestino antes del Alba* y *Otra vez el mar* (2007: 302). La extensa obra del escritor cubano¹ es un caso relevante y particularmente temprano de una escritura que orbita alrededor de la autoficción pero que, debido a la enorme variedad de procesos narrativos que problematizan en varias direcciones una lectura autoficcional del conjunto de su obra, resulta difícil categorizar. Prácticamente ninguno de sus textos, desde los primeros cuentos de infancia hasta los publicados póstumamente, puede leerse al margen de un componente autoficcional. La obra de Arenas puede ser enmarcada en varias de las posturas teóricas de autoficción propuestas por la crítica, tanto en las novelas como en la extensa narrativa breve. Por ejemplo, en el relato “Viaje a La Habana”, podemos leer una autoficción biográfica, una vida inventada pero creíble y verosímil (Alberca 2007: 182). En este relato, el protagonista es un cubano exiliado homosexual que vive en Estados Unidos y viaja por unos días a Cuba. Allí, mantiene relaciones sexuales con un joven que resulta ser su propio hijo. Arenas también se casó con una mujer en Cuba con quien tuvo un hijo y fue un exiliado en Estados Unidos. De igual forma, podríamos plantear una autoficción fantástica, en la que “el escritor se encuentra dentro del texto como en una autobiografía, pero transfigura su existencia y su identidad en una historia irreal” (2007: 190) en la distopía del relato “Sobre los astros”. Estos son sólo algunos ejemplos de los muchos que podríamos analizar. Nuestra tesis de partida es que los diferentes modos de autoficción, la constante insistencia en colocar al autor real en el centro de su literatura, es el resultado de una intención premeditada, de una intención de autor, mucho antes de que la teorización de la autoficción copara los estudios críticos y los análisis literarios de toda índole. Esto nos lleva a reflexionar, más allá de las posturas teóricas y de las formas que la justifican, sobre los procedimientos narrativos que operan especialmente en la intención de autor respecto a la recepción de la obra. Dicho de otra forma, ¿mediante qué mecanismo Arenas modela conscientemente la recepción de su obra para forzar una lectura autoficcional de la misma? ¿Cómo se construye un proyecto autoficcional?

En una conferencia en Washington en 1989, poco antes de morir, Reinado Arenas declaró: “Yo creo que todo lo que he escrito, en realidad, forma parte como

¹ A pesar de una muerte temprana a la edad de cuarenta y siete años, Arenas dejó una extensa obra que incluye ocho novelas, decenas de relatos, poesía, una autobiografía, cinco obras de teatro y numerosos ensayos.

de un solo libro [...] Yo considero que toda mi obra [...] forma parte de un ciclo total, de un ciclo en que se complementa recíprocamente una obra con la otra” (*apud* Ette 2000: 59-60).

Efectivamente, la obra de Arenas fue escrita siguiendo un proyecto programático, concebida con un propósito doble: por un lado, la intención de que cada texto sea la parte constituyente de una unidad, por el otro, dirigir el sentido de ese indiviso, influir en su recepción. No se trata de una coherencia matemática, del diseño riguroso de un plano sobre el que construir el edificio, sino de una serie de prácticas que arman lo que podemos llamar, por analogía de una figura de autor —la invención de un escritor—, una figura de una obra —la invención de una escritura—. Mediante este mecanismo, Arenas transforma su escritura en una única magnitud, otorgándole la propiedad de ser medible y adjetivable en su conjunto, convirtiéndola en una poética. Además, influye en su categorización. Esta intención de autor también está reflejada, por ejemplo, en las cartas que, a lo largo de su vida, el escritor intercambió con sus amigos Margarita y Jorge Camacho (2009). El tema central que enlaza toda la correspondencia es la programación de sus textos, las intervenciones de Arenas en el trabajo de los traductores, representantes y editoriales, y, especialmente, el interés por construir conexiones entre los textos, de forma que sólo mediante una lectura del conjunto de su obra, se pueda decodificar cualquiera de sus textos². No se trata estrictamente de un proceso causal lógico, de un pensamiento que siempre precede a la práctica ni ningún otro tipo de esquema secuencial, sino de una escritura que no para de corregirse, de repensarse como proyecto en cada etapa: una re-escritura que opera hacia atrás, que es literalmente en el prefijo, en el volver, donde tiene su función principal. La intención de autor en la construcción de la figura de esa obra es esencialmente enmarcarla en una lectura inequívoca de autoficción. El objetivo de este artículo es describir algunas de esas prácticas que problematizan la noción de autoficción, a la vez que operan como procedimientos narrativos que la sostienen.

Una fase de cierre de escritura

Las vicisitudes biográficas de los escritores no siempre posibilitan el planteamiento de una etapa final consciente de escritura. Puede ocurrir que un artista decida interrumpir su obra en vida tras una última fase premeditada de

² De igual forma, en el prólogo de la novela *El color del verano*, Arenas reitera “ya saben que todo cuanto he hecho es una sola obra totalizadora [...] hagan constar que mis libros conforman una sola y vasta unidad” (2010: 358).

trabajo, que un escritor llegue a una edad tan avanzada que sea lógico entender que se encuentra en una última etapa, o, como es el caso de Arenas, que pase por una fase terminal de una enfermedad incurable. A mediados de los años ochenta, asolado por el SIDA, Arenas fue consciente de un periodo final de vida. Esta particularidad biográfica implica, en el marco del proyecto literario de Arenas, una fase consciente especialmente operativa de cierre de escritura en la que la intencionalidad pasa a ocupar el centro de la escritura, lo que vamos a denominar una fase de cierre de escritura.

Resulta complicado establecer una fecha exacta a partir de la cual Arenas conoció su enfermedad y la gravedad de la misma. En su autobiografía *Antes que anochezca* Arenas indica: “Yo pensaba morirme en el invierno de 1987. Desde hacía meses tenía unas fiebres terribles. Consulté a un médico y el diagnóstico fue SIDA” (2011: 9). En cualquier caso, entre 1987 y su muerte en 1990, Arenas escribió a sabiendas de que con mucha probabilidad su vida acabaría en un periodo corto de tiempo. A partir de entonces, los gestos con el objetivo de difundir la obra y de controlar su recepción se intensifican notablemente, con un “afán desesperado de ser entendido por todos, de dejar constancia de sus vivencias, de aclarar el sentido de su obra” (Hasson 1996: 165).

Los textos concebidos en estos últimos años de escritura, fuertemente condicionados por la intención de autor, cobran una especial relevancia en la construcción de una lectura autoficcional de su poética. En esta época destacan dos obras publicadas póstumamente, la autobiografía *Antes que anochezca* y la novela *El color del verano*. Vamos a analizar algunos procedimientos presentes en estos textos que inciden particularmente en esta operación, en este deseo de lectura. Estos dos textos póstumos no son la culminación de su literatura en términos de clausura, de testamento literario, sino que operan en toda la obra anterior, reescribiéndola, proponiendo una nueva lectura en conjunto centrada en la autoficción.

Construir una poética autoficcional desde la ficción: *El color del verano*

El color del verano es el último tomo de un ciclo de cinco novelas, que el propio Arenas llama la Pentagonía³. En un prólogo que aparece en mitad de la novela, se indica:

³ La Pentagonía consta de las novelas *Celestino antes del alba*, *El palacio de las blanquísimas mojetas*, *Otra vez el mar*, *El color del verano* y *El asalto*.

[...] escribir esta *Pentagonía* que además de ser la historia de mi furia y de mi amor es una metáfora de mi país. Comienza con *Celestino* antes del alba, novela que cuenta las peripecias que padece un niño sensible en un medio brutal y primitivo, y la obra se desarrolla en lo que podríamos llamar la prehistoria política de nuestra isla; luego continúa con *El Palacio de las blanquísimas mofetas*, novela que, centrada en la vida de un escritor adolescente, nos da la visión de una familia y de todo un pueblo durante la tiranía batistianiana. Prosigue la *Pentagonía* con *Otra vez el mar*, que cuenta la frustración de un hombre que luchó en favor de la revolución [...]; la novela abarca el proceso revolucionario cubano desde 1958 hasta 1969, la estalinización del mismo y el fin de una esperanza creadora. Luego sigue *El color del verano*, retrato grotesco y satírico (y por lo mismo real) de una tiranía envejecida y del tirano, cúspide de todo el horror [...]. La *Pentagonía* culmina con *El asalto*, suerte de árida fábula sobre la casi absoluta deshumanización del hombre bajo un sistema implacable. (2010: 262)

De esta forma, Arenas unifica la lectura de las cinco novelas, planteándolas como cinco etapas de un único ciclo, una única obra. Aunque Arenas difunde esta intención de lectura en varias entrevistas durante estos años⁴, se sirve de la misma ficción, rompiendo los códigos convencionales de los paratextos, ya que el prólogo aparece en mitad de la novela como si fuera un capítulo más de esta. Esta intención de unificación opera también en la identificación del héroe, pues los cinco tomos se corresponden con las distintas etapas de la vida de un personaje, una “línea cronológica que asegura la coherencia narrativa” (Ette 1996: 101). Este héroe, que cambia de nombre en cada tomo (*Celestino*, *Gabriel*, *Héctor*), es un narrador protagonista testigo que cuenta su experiencia vital. El héroe cumple los tres biografemas⁵ más notables del propio Arenas: un escritor cubano homosexual

⁴ Por ejemplo, en una entrevista a Ette, refiriéndose al héroe protagonista de las cinco novelas Arenas asegura: “Ya habían pasado unos años más, y yo comprendí que aquel personaje era un personaje que seguía viviendo y que yo no podía dejarlo trunco en un niño o en un adolescente, que tenía que desarrollar su vida por lo menos digamos el ciclo vital de un ser humano, hasta los cincuenta años o algo así. En ese personaje había un material que no podía dejarse interrumpir, que había que continuar explotando hasta llegar a su finalidad” (1996: 85).

⁵ Biografema es un término introducido por Barthes en el prefacio de *Sade, Loyola, Fourier* (1971) para referirse a hechos singulares que condensan lo más significativo de una vida.

represaliado⁶, lo que nos lleva a la construcción de una figura de autor, una imagen creada mediante ficciones de autor (Premat 2009: 12). La *Pentagonía* recorre la biografía de esta figura, siguiendo un orden cronológico convencional: infancia, adolescencia, juventud y madurez; y centrándose especialmente en esos tres aspectos: su condición de escritor, su orientación sexual y las distintas represalias sufridas tanto en el ámbito familiar como político en Cuba. Pero estos tres elementos centrales de la biografía del héroe/autor pueden, en realidad, aplicarse a la mayoría de los narradores testigos del resto de la obra de Arenas, particularmente de los relatos y cuentos: Arturo, el narrador testigo del relato “Arturo, la estrella más brillante”, es un escritor encarcelado en los campos de la UMAP⁷ debido a su homosexualidad; las características de Ricardo, héroe del relato “Que trine Eva”, se corresponden también con esos biografemas. Estos son sólo algunos ejemplos de una larga lista de relatos protagonizados por héroes similares⁸. A pesar de que el contexto espacio-temporal de las historias protagonizadas por estos narradores no es siempre el mismo, parecen corresponderse con las múltiples vidas especulativas de un mismo narrador testigo, con varias identidades hipotéticas de una única figura.

En el gesto de cierre de *El color del verano*, Arenas consolida definitivamente esta unificación —los distintos narradores son un único narrador— y la dirige inequívocamente hacia una lectura autoficcional —ese narrador único se corresponde con el autor real— a través de dos procedimientos principales. Las distintas identidades del mismo narrador aparecen en la novela y se escriben cartas entre sí, incluyendo a un narrador denominado por primera vez “Reinaldo”, nombre real del autor. De esta forma, por un lado, se evidencia que los narradores tienen consciencia mutua de las identidades y se pone de manifiesto el mecanismo; por el otro, se incluye entre sus

⁶ Arenas fue un escritor pública y notoriamente homosexual. A lo largo de su vida, desde una temprana edad, publicó ininterrumpidamente textos de ficción y de no ficción (ensayos, entrevistas, artículos en revistas, conferencias en universidades y en instituciones...) contando las represalias sufridas tanto por su condición sexual como por su militancia anticastrista.

⁷ Los campos de trabajo forzado de la UMAP (Unidad Militar de Ayuda a la Producción) fueron implantados por el gobierno castrista y estuvieron activos en los años sesenta en Cuba. Homosexuales, artistas o disidentes del comunismo fueron internados, obligados a trabajar y torturados, con el objetivo de ser “reeducados”. Consultar Sierra Madero, Abel. *El cuerpo nunca olvidada. Trabajo forzado, psiquiatría y reconversión sexual en Cuba*. Moléculas Malucas, julio de 2022.

⁸ Podemos citar también, entre otros, a los protagonistas de los cuentos de juventud “Algo sucede en el balcón”, incluido posteriormente en el recopilatorio de cuentos *Adiós a mamá*, y “El hijo y la madre” o el del “Termina el desfile”.

identidades la del propio autor Reinaldo. Por ejemplo, el narrador Reinaldo le escribe una carta al propio Reinaldo (2010: 301); y la Tétrica Mofeta (apodo del narrador Gabriel) envía una carta con triple destinatario, Reinaldo, Gabriel y la Tétrica Mofeta (357). Mediante estas correspondencias, se insiste en que las identidades son las distintas caras de un solo personaje que se corresponde con el autor real Reinaldo y se posiciona a la novela, pero también al resto de la obra anterior, en el marco convencional de la autoficción: el caso particular de una única identidad en las tres instancias autor, narrador y protagonista. Si bien antes del gesto de cierre, podríamos plantear que el conjunto de la obra podría remitirnos a una lectura autoficcional, tras *El color del verano* la interpretación autoficcional se vuelve central, dirigiéndonos a una nueva lectura en la que las posibles ambigüedades sobre la relación entre el héroe y el autor real son interpretadas con mucha más transparencia. Esta homonimia entre autor, protagonista y narrador no sólo se proyecta en la novela, sino en todos los héroes anteriores, tanto del ciclo de la Pentagonía como de los cuentos, que son variaciones de un único protagonista. *El color del verano* es un gesto de cierre que cohesiona el proyecto literario de Arenas dirigiendo todas las relaciones precedentes entre obra y vida a una perspectiva inequívocamente autorreferencial.

En cierta forma, la homonimia opera como la revelación de un “secreto”, despeja las dudas sobre la lectura autoficcional del resto de la obra. Con este gesto de cierre, se descubre o se confirma, dependiendo de si el lector de *El color del verano* conoce la obra anterior de Arenas, el misterio. Esta operación se afianza con la construcción de un ambiente de revelación de secretos que conciernen la vida de varios personajes reales. En las primeras páginas, el autor firma dos comentarios con la intencionalidad de proponer una decodificación de secretos en la novela. Primero aparece una escueta “nota del autor”: “El autor, tanto en vida como después de muerto, asume todas las responsabilidades sobre el contenido de esta obra literaria y exonera a su editor, herederos y a su agente literario” (11).

Seguidamente, en otra nota firmada también por el autor y dirigida “al juez” asegura:

¡Un momento, querida! Antes de internarte en estas páginas con el fin de meterme en la cárcel, no olvides, que están leyendo una obra de ficción y que por lo mismo sus personajes son infundidos o juegos de la imaginación (figuras literarias, parodias y metáforas) y no personas de la vida real. No olvides además que la novela se desarrolla en 1999. Sería injusto encausarme por un hecho ficticio que cuando se narró ni siquiera había sucedido. (15)

Este doble *excusatio non petita, accusatio manifesta*, en una forma que nos reenvía a un texto jurídico y en otra carnavalesca, nos sugiere buscar en los personajes, que son cientos, y en las variopintas anécdotas inconexas que cuenta la novela, una referencia a personas reales. Es un indicio, además, de que los temas serán escabrosos, morbosos o polémicos. Aparecen alias para la mayoría de los personajes. Pero, más que un sobrenombre, son una crítica. Por ejemplo, Nicolás Guillén aparece como Nicolás Guillotina, aludiendo a su papel como censor en la UNEAC. Según la autoexplicación de *El color del verano*, en la novela “predomina aquí la visión subterránea de un mundo homosexual que seguramente nunca aparecerá en ningún periódico del mundo, y mucho menos de Cuba” (262). Efectivamente, se desvelan extravagantes situaciones relacionadas con la supuesta homosexualidad de personalidades reales. También, aparece un ajuste de cuentas con Severo Sarduy. Se refiere a él en estos términos:

[...] nació en las planicies camagüeyanas en medio de verdes cañaverales. Desde muy joven su pasión fueron los negros cortadores de caña, pero como él no tenía ni siquiera un real de plata, que era el precio de cada negro, tanto haitiano como cubano o jamaiquino, el susodicho Zebro (ahora la Chelo) se dedicó a masturbarse con las cañas de azúcar. Ay, adorada hija, pena me da contártelo, mais je dois toujours dire la vérité: tan fuerte era el fuego anal de esta criatura que las cañas de azúcar al entrar en su trasero se derretían convirtiéndose en dulce guarapo. Así soló varias colonias cañeras. (271)

Tras citar a personas reales del entorno de Sarduy como la traductora Lillian Hasson o el matrimonio Camacho, y a lugares concretos de París (272), Arenas ridiculiza paródicamente a Sarduy. Esta crítica se enmarca en el monumental enfado que se desencadenó entre los dos escritores por discrepancias en la traducción al francés de una novela de Arenas en la editorial en la que trabajaba Sarduy. Este mecanismo de cerrar ajustes de cuentas personales y desvelar “secretos” es una constante en *El color del verano* y no está, en estos términos, presente en la obra anterior. No sólo se desvelan los entresijos de personajes del entorno del autor real, sino también, paródicamente, la novela nos descubre grandes secretos universales. Nos revela que Helena de Troya era, en realidad, una prostituta desesperada y ninfómana, y Jesucristo un bugarrón acomplejado “que amaba a todos los hombres” (221). En esta dinámica se enmarca la revelación de la triple identidad autor, narrador, héroe del conjunto de la obra areniana.

De esta forma, se desvelan también secretos presentes en la obra anterior sobre la supuesta vida del autor Arenas. Si el narrador testigo se corresponde con el autor real y todos los narradores de las obras anteriores son, en realidad, el mismo, podemos identificar los acontecimientos que les ocurrieron a esos narradores con anécdotas de la vida real de Arenas. Por ejemplo, en el relato “La torre de cristal”⁹, el narrador es un escritor cubano afincado en Estados Unidos que tiene varios conflictos con académicos. Tras esta identificación unitaria entre el conjunto de los narradores de la obra y el autor real, se sugiere que dichos encontronazos se corresponden con experiencias personales del autor.

Esta escritura hacia atrás plantea una nueva lectura de los grandes temas de su obra, especialmente de los que atañen a la “vida personal” de los narradores protagonistas. En este sentido, destaca la representación del sufrimiento de la figura del escritor y del homosexual. Desde *Celestino antes del alba*, la primera novela de Arenas, un nutrido martirologio es constantemente identificado con los narradores/héroes escritores homosexuales (Silva 2014: 180). Tras la operatividad de *El color del verano* en la obra anterior, inevitablemente dicha sucesión de castigos, ataques, torturas y sufrimientos se proyecta en la biografía del autor real. Además, en la última novela, Arenas también se inscribe en un linaje de mártires, de escritores que de forma similar han sufrido un infierno debido a su condición de artista y/o homosexual, una genealogía de resistentes, entre los que destaca Virgilio Piñera (Aparicio 2021). Estos escritores aparecen como personajes de la novela y se pone el acento en episodios reales de su vida que muestran tanto la represión como la entereza para combatirla, en la misma línea que el narrador Reinaldo de *El color del verano* y los otros muchos narradores de la obra precedente. *El color del verano* no sólo opera en la autoficcionalización del conjunto de la obra, sino que enmarca “la vida personal” del autor en una estirpe concreta de escritores.

Ahora bien, para posibilitar una lectura autoficcional, además de construir una figura de autor en las obras de ficción y proyectarla sobre el autor real, Arenas propone una “medida biográfica” (Lejeune 1990: 80) con la que comparar la construcción ficcional: una autobiografía. De esta forma, no sólo se sugiere una lectura autorreferencial, sino que además se “demuestra”.

Construir una poética autoficcional desde la autobiografía *Antes que anochezca*

Al igual que la novela *El color del verano*, la autobiografía *Antes que anochezca* fue publicada póstumamente y escrita a contrapelo de la muerte, cuando Arenas

⁹ Publicado en el recopilatorio *Adiós a mamá*.

ya se encontraba muy deteriorado físicamente¹⁰. En 1989, en una de las cartas enviadas a los Camacho, Arenas les cuenta que la transcripción de la autobiografía ha finalizado y predice que su recepción será polémica: “os aseguro que este libro será un escándalo”. Efectivamente, esa intención de autor se cumplió, pues la recepción de la autobiografía fue muy mediática y polémica¹¹. Escritores con una considerable repercusión social como Jorge Edwards destacaron “la sinceridad y el combate imparable a los regímenes totalitarios” (2001: 42). Pero ¿acaso en relatos y cuentos anteriores como “Arturo, la estrella más brillante” y “Sobre los astros”, o la colección de ensayos breves *Necesidad de libertad* no había ya representado con suficiente claridad ese combate contra el totalitarismo comunista? La misma reflexión puede ser aplicada a los otros temas que provocaron ese “escándalo”, como la descripción de las relaciones sexuales, *leitmotiv* en toda la obra precedente, por ejemplo, en el relato “Viaje a La Habana” en el que la relación sexual es un incesto, o las críticas a personalidades políticas y del mundo de la cultura. Arenas había publicado ya años antes textos críticos contra García Márquez¹², al que define en la autobiografía como “una vedette del castrismo” y también, en numerosas ocasiones, había acusado al castrismo de asesinar a Virgilio Piñera¹³, por poner algunos ejemplos de esos supuestos “escándalos” desvelados en la autobiografía. El elemento diferenciador de la autobiografía no es el tema que trata, que ya estaba en la narrativa breve anterior, sino su forma. O, lo que es más importante, la forma en que es leída.

Lejeune clasifica los textos biográficos en términos de pactos entre el autor y el lector. Reserva para la autobiografía lo que llama el pacto autobiográfico, un compromiso de honestidad entre el autor y el lector, una explícita posición de

¹⁰ El texto fue grabado en cintas de audio ya que Arenas no podía escribir físicamente. Dicho material se encuentra en el archivo de la Firestone Library de la Universidad de Princeton, aunque, por alguna razón que desconocemos, no puede consultarse.

¹¹ Mario Vargas Llosa, en un artículo en *El País*, escribió: “Todo el que haya leído *Antes que anochezca*, la autobiografía póstuma de Reinaldo Arenas que ha publicado Tusquets Editores, comprende que se trata de uno de los más estremecedores testimonios que se hayan escrito en nuestra lengua sobre la opresión y la rebeldía” (1992). Juan Goytisolo, en el mismo periódico: “Ningún escritor contemporáneo ha atravesado situaciones más duras, en condiciones de acoso y miseria como Reinaldo Arenas. Su martirio, como homosexual y escritor, no puede dejar indiferente a nadie” (1992).

¹² Por ejemplo, el ensayo “Gabriel García Márquez, ¿esbirro o es burro?” publicado en *Necesidad de libertad* en 1986.

¹³ Por ejemplo, en el ensayo breve “La isla en peso con todas sus cucarachas”, publicado en la revista *Mariel* en 1983.

responsabilidad de autor en contar “su” verdad: quizás errónea, pero honestamente errónea. La autobiografía la define como: “Récit rétrospectif en prose qu’une personne réelle fait de sa propre existence, lorsqu’elle met l’accent sur sa vie individuelle, en particulier sur l’histoire de sa personnalité” (1975: 14).

Se trataría de un texto en prosa que un autor escribe centrándose en la historia de su personalidad. El trabajo de Lejeune es de los años 70 y la forma en que la crítica literaria lee hoy el “género autobiográfico” supera esta definición clásica. Entre otras muchas dificultades no resueltas, Lejeune propone una categorización en términos de pacto bilateral (autor y lector) para una práctica de naturaleza unidireccional —por eso, nosotros planteamos en este trabajo los procedimientos narrativos en términos de intención de autor (unilateral) y no de pacto—. En este trabajo no nos centraremos en alimentar el debate de la categorización de la autobiografía como género, lo que pretendemos es pensar *Antes que anochezca* en términos de recepción, porque la autobiografía, más que un género, es una figura de lectura y entendimiento (Man 1991: 114) y estos criterios de Lejeune son los que prevalecieron en el momento de la escritura de la autobiografía de Arenas y los que aún hoy prevalecen en el imaginario del mercado editorial. Arenas escribe una autobiografía, con la “forma” de una autobiografía, sabiendo que el texto será leído, en mayor medida que el resto de la obra, como “su verdad”. Con claridad, linealidad, sin ambigüedad posible y con detalle de nombres y hechos históricos —como se espera de una autobiografía—, Arenas recorre su vida, “su” verdad. Está compuesta por decenas de capítulos breves, estructurados cronológicamente desde su infancia hasta la carta de despedida antes del suicidio. La identificación entre el autor, narrador y protagonista es inequívoca.

La información biográfica que aparece en *Antes que anochezca*, tal y como ha señalado ya la crítica, es “exagerada en cuanto intenta incluir muchas de las experiencias sexuales placenteras, pero también porosa en la medida en que contiene a una época y a zonas ocultas, silencios..., espacios invisibles que ocultan información” (Sánchez 2008). Se incide en algunos aspectos de la vida de Arenas y se omiten otros muchos. Vamos a recorrer algunos ejemplos significativos. Resulta cuanto menos curioso que en este relato “de su vida íntima” el amor está totalmente ausente. Las referencias al amor han sido omitidas en la autobiografía, lo que viene a ser, si no un rasgo de inverosimilitud, al menos de verdad parcial. La mayoría del texto se centra en los treinta y siete años que Arenas pasó en Cuba. Aparece muy poca información sobre la década en la que permaneció exiliado en Estado Unidos, entre la salida por el Mariel en 1980 y el suicidio en Nueva York en 1990. A pesar de que estos años representan casi un tercio de su vida adulta, ocupan un espacio marginal en

su autobiografía. Se incluyen algunos capítulos sobre este período, pero apenas se profundiza en las experiencias personales, en esa “vida individual”. Al instalarse en Manhattan, Arenas descubre una ciudad efervescente durante los años ochenta, “una verdadera fiesta”. Pero ¿dónde?, ¿con quién?, ¿cómo? La autobiografía provoca más preguntas que respuestas. La correspondencia con los Camacho prueba que Arenas vivió experiencias significativas de las que poco se cuenta en *Antes que anochezca*. Tal y como apunta el propio Arenas en un artículo en la revista *Maribel*, realizó numerosos viajes: en París, le llamó la atención la vitalidad de la comunidad árabe; en Italia, se relacionó con italianos que mantienen la belleza del David de Miguel Ángel; y en Madrid, le impresionó el “destape” (Arenas 1984: 9). Estas referencias a hechos importantes de su vida, que son sólo algunos ejemplos de una larga lista, en ocasiones, son insinuados superficialmente en la autobiografía, pero el grueso de esta información es omitido. La mayoría de estos silencios están relacionados precisamente con la vida íntima del autor, lo que nos lleva a plantear una tensión entre la forma convencional de la autobiografía y el contenido de la misma, que lejos de ceñirse a la historia de la personalidad, la oculta en gran medida: la intención principal del texto no es poner el acento en el desarrollo de la personalidad del autor.

Antes que anochezca no se centra en la vida del autor, sino en su biografía literaria: se focaliza en los momentos de la vida de Arenas que son pertinentes en relación con su figura de autor y su obra. Construye una biografía literaria en la que el héroe/autor se identifica con su figura de autor, la invención que de él mismo ha construido en la ficción. Además, se cuentan los entresijos de la escritura de los textos, las condiciones particulares en las que se escribieron. Para casi toda su obra se detallan las dificultades que surgieron durante el periodo de escritura y cómo Arenas consiguió, a pesar de todo, escribirlos y reescribirlos, sacar los manuscritos ilegalmente y publicarlos. Se refuerzan así las relaciones entre vida y literatura, entre figura y poética.

Antes que anochezca también es una reescritura de la mayoría de la obra anterior, otra versión de los mismos textos. Una autobiografía es leída bajo la identificación del autor con el narrador y el héroe, reenviándonos a esta misma tensión autoficcional que está presente en la obra de ficción. *Antes que anochezca* sólo recorre la vida de Arenas que tiene una proyección clara en la obra literaria, como un espejo que aclara y puntualiza la biografía de su figura de autor, la imagen del narrador testigo del conjunto de su obra. La naturaleza de cierre en la autobiografía *Antes que anochezca* reside en el intento de condensar la historia de su literatura y la reescritura de su obra, proponiendo una sucesión de explicaciones, aclaraciones y correcciones que reducen

la interpretación de su proyecto literario a una única versión final, irremediabilmente vinculada a su vida real.

Antes que anochezca no crea la figura de autor, sino que sedimenta, solidifica las tensiones autoficcionales de la obra anterior: opera en el apuntalamiento de esa figura, la explica, la simplifica, la concretiza y, sobre todo, la “desficcionaliza”. La autobiografía construye una medida biográfica, que, por un lado, refuerza la biografía de la figura de autor planteada a lo largo de la obra de ficción y, por el otro, la sitúa en un plano autorreferencial.

Conclusiones

Si bien la autoficción es quizás un mecanismo indisociable del proceso de creación (Premat 2009), es más un grado que un estado. En este trabajo nos hemos propuesto analizar distintos procedimientos narrativos que bajo una inequívoca intención de autor pretenden influir en la magnitud de la recepción de ese grado.

En el caso particular del escritor cubano Reinaldo Arenas, podemos plantear una fase final de escritura en la que la intención de forzar una lectura autoficcional del conjunto de su obra es central en su escritura. Los últimos textos, lo que hemos llamado la fase de cierre, operan en la recepción de los textos anteriores, los reescriben en la medida en que los unifican y los acotan. Su escritura se afianza así como un único proyecto, una única poética, con la propiedad de ser medida y explicada.

Hemos analizado cómo la intención de autor impone también una hermenéutica de su poética que se define en términos de autorreferencialidad. Para ello, Arenas escribe una autobiografía que opera como medida biográfica con la que comparar su obra de ficción y una novela que “aclara” y posiciona la lectura autoficcional del resto de su obra. Más allá de los diferentes procedimientos narrativos que hemos recorrido, como la reescritura, nuestro trabajo nos lleva a pensar las relaciones entre la intención de autor y la recepción, puesto que las prácticas textuales, como hemos demostrado, no se llevan a cabo al margen de las formas de los procedimientos de recepción, de las prácticas sociales de lectura. Es en esta tensión donde el análisis de la autoficción en tanto que género, que forma de discurso, puede abrir nuevas vías de investigación en la literatura contemporánea.

Bibliografía

- ALBERCA, Manuel (2007). *El pacto ambiguo. De la novela autobiográfica a la autoficción*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- APARICIO, Yannelys (2021). “La obra de arte y la resistencia: Virgilio (Piñera) acompaña a Reinaldo (Arenas) por su particular *Inferno*”. *Hispanófila*, 191, 185-198.

- ARENAS, Reinaldo (1983). “La isla en peso con todas sus cucarachas”. *Mariel: Revista de Literatura*, 2, 20-24.
- ARENAS, Reinaldo (1984a). *Arturo, la estrella más brillante*. Barcelona: Montesino.
- ARENAS, Reinaldo (1984b). “Reinaldo Arenas azota a Europa”. *Mariel: Revista de Literatura y Arte*, 4, 7-9.
- ARENAS, Reinaldo (1990). *Viaje a La Habana*. Barcelona: Mondadori.
- ARENAS, Reinaldo (1995). *Adiós a mamá*. Barcelona: Áltera.
- ARENAS, Reinaldo (2001a). *El mundo alucinante*. Madrid: Cátedra.
- ARENAS, Reinaldo (2001b). *Necesidad de libertad*. Miami: Universal.
- ARENAS, Reinaldo (2002). *Otra vez el mar*. Barcelona: Tusquets.
- ARENAS, Reinaldo (2003). *El asalto*. Barcelona: Tusquets.
- ARENAS, Reinaldo (2009a). *Celestino antes del alba*. Barcelona: Tusquets.
- ARENAS, Reinaldo (2009b). *Lettres à Margarita et Jorge Camacho: 1967-1990*. Paris: Actes Sud.
- ARENAS, Reinaldo (2010). *El color del verano*. Barcelona: Fábula.
- ARENAS, Reinaldo (2011). *Antes que anochezca*. Madrid: Fábula.
- EDWARDS, Jorge (2001). “Antes que anochezca”. *Letras Libres*, 29, 40-42.
- ETTE, Omar (2000). “Humor e irreverencia”. *Encuentro*, 19, 59-63.
- HASSON, Liliane (2009). *Un cubain libre, Reinaldo Arenas*. Paris: Actes Sud.
- LEJEUNE, Philippe (1975). *Le pacte autobiographique*. Paris: Seuil.
- MAN, Paul de (1991). “La autobiografía como desfiguración”. *Suplemento Anthropos*, 29, 113-118.
- PREMAT, Julio (2009). *Héroes sin atributos: figuras de autor en la literatura argentina*. México: Fondo de Cultura Económica de España.
- SÁNCHEZ, Margarita María (2008). “Reinaldo Arenas: El exilio y el SIDA escritos sobre un cuerpo”. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, 39.
- SILVA, Guadalupe (2014). “Narración y sacrificio. Notas sobre El color del verano de Reinaldo Arenas”. *Literatura: teoría, historia, crítica*, 16(2), 173-182.

Antonio de Padua Andino Sánchez

Investigador Independiente

Universidad de Granada

Cervantes y la cueva de Montesinos: citas y alusiones clásicas. Estudio filológico de los capítulos XXIII y XXIV de la Segunda Parte

Cervantes and the Cave of Montesinos: Classical Quotations and Allusions. Philological Study of Chapters XXIII and XXIV of the Second Part

Recibido: 08.10.2023 / **Aceptado:** 21.11.2023

Resumen: En los capítulos 23 y 24 de la edición de 1615 con motivo de la bajada de don Quijote a la cueva de Montesinos puede establecerse con cierta evidencia cómo Cervantes suele escribir bajo autoridades literarias que respaldan y otorgan luminosidad a todo su escrito. Gracias a tal recreación de la tradición anterior consigue construir una obra única, clásica, de tinte universal, que al revitalizar y apoyarse en temas, mitos y presupuestos

Abstract: In chapters 23 and 24 of the 1615 edition on the occasion of Don Quixote's descent into the cave of Montesinos, it can be established with certain evidence how Cervantes usually writes under literary authorities that support and give luminosity to all his writing. Thanks to such a recreation of the previous tradition, he manages to build a unique, classic, universal work that, by revitalizing and relying on themes, myths and literary

literarios de sus predecesoras, se agiganta convirtiéndose en el mayor monumento de las letras hispanas.

Palabras clave: *Quijote*, Cervantes, *Eneida*, Luciano de Samósata, literatura comparada.

assumptions of its predecessors, grows into the greatest monument of Hispanic literature.

Keywords: *Don Quixote*, Cervantes, *Aeneid*, Lucian of Samósata, comparative literature.

1. Reinención y reivindicación de los personajes principales

Cervantes no es un escritor espontáneo. No trata los capítulos de la historia de don Quijote al azar ni deslavazadamente. Se ciñe a un plan y a una idea central, alrededor de la cual va adosando matices y desarrollos a manera de costura coloreada de un tapiz. Y lo hace como humanista militante que es. Además de aplicar la verosimilitud de la *Poética* de Aristóteles y la *imitatio* de obras literarias previas, según el *Ars poetica* de Horacio, sigue, también, disciplinadamente y al pie de la letra las directrices retóricas del calagurritano Quintiliano para la producción oratoria y literaria:

Quintiliano, *Institución oratoria* X, 3, 5 (QUINT. *inst.* 10, 3, 5):

En primer lugar el estilo debe ser meticoloso aunque resulte lento; busquemos lo más excelente, y no nos entusiasmemos con lo primero que se nos ocurra; aplíquese criterio a los hallazgos, y dirección a lo que hemos dado por bueno. Debe hacerse una selección de temas y de palabras, y hay que sopesar la importancia de cada una de ellas¹.

Siguiendo probablemente este consejo, las hazañas y avatares que Cervantes describe en la segunda parte (y, específicamente, la aventura del descenso a la cueva de Montesinos que vamos a analizar) giran todas en torno a perfilar nítidamente las personalidades auténticas de los dos personajes principales. La reivindicación de su obra y de su propio papel como creador debió empujarle a precisar con exquisita exactitud la imagen e interpretación que pudiera inferirse de ambos protagonistas, pretendiendo así distanciarse lo más posible de los estereotipos distorsionados por el gran público (Cabanillas 2006: 30-31) y el falsificador Avellaneda².

¹ Todas las traducciones del latín, menos la de la *Eneida* (Virgilio 1982), de Gregorio Hernández de Velasco (Toledo 1555), contemporánea de Cervantes, son del autor del artículo.

² “Puede sospecharse que el Quijote de Avellaneda circulaba en manuscrito, como tantas obras entonces, y que Cervantes tuvo de él conocimiento desde que empezó a componer

Lo cierto es que no parece sino que de la envidia que Avellaneda alimentaba contra Cervantes quiso este sacar el fruto más razonable: el no asemejarse en nada a su envidioso; no parece sino que en este vio más claros que nunca los peligros de trivialidad y grosería que la fábula entrañaba, y se esforzó más en eliminarlos al redactar la segunda parte del *Quijote*. Ya no se le podrá ocurrir dar aquellas dos o tres pinceladas gordas de la primera parte, aunque tan lejos andaban todavía de la tosquedad de su imitador. La superioridad de la segunda parte del *Quijote*, para mí incuestionable, como para la mayoría, se puede achacar en mucho a Avellaneda. Hay fuentes inspiradoras por repulsión, que tienen tanta importancia, o más, que las que operan por atracción. (Menéndez Pidal 1924: 65)

Desde el comienzo, desde el carácter oscilante de sabio cuerdo y loco sabio que Alonso Quijano exhibe en el primer capítulo, y su cerrada defensa sobre cómo el vulgo y la maledicencia suele tratar a todo personaje que relumbra en el firmamento literario, como fueron César, Alejandro o Hércules (Andino 2020) hasta la revelación del corazón generoso y honesto (II, 10, 768), que muestra don Quijote ante el engaño del encantamiento de Dulcinea, todo parece estar escrito con ese mismo fin.

E igual objetivo se aprecia en el énfasis que adquiere la sagaz inteligencia de Sancho Panza en esta segunda entrega, ya desde el capítulo V, al que el alcaláino se anticipa inmediatamente a considerarlo “apócrifo” por el nuevo enfoque que empieza a aplicar al personaje para sacarlo poco a poco de la caricatura grotesca y ramplona a la que lo habían condenado el bullicioso vulgo³ y el usurpador de Tordesillas (Andino 2021). El talento natural del escudero, su astucia y pragmático interés materialista se revelarán en el episodio del encantamiento de Dulcinea, dando la medida y alcance de una psicología mucho más profunda de lo que el público, en general, había podido entrever hasta entonces.

2. La trascendencia del episodio de la cueva de Montesinos

El episodio aparece *seleccionado* y *sopesado* con antelación, como exigía Quintiliano. La decisión de entrar en la cueva de Montesinos fue anunciada ya en casa del caballero

su segunda parte (véanse las dudas que apunta Clemencín (ed.), *Quijote* [Madrid: Aguado, 1833-1839], t. IV, pp. 63, 245, etc.). Avellaneda, al imprimir su obra, añadiría el prólogo agresivo, el cual, al ser leído por Cervantes, halló repulsa en el capítulo LIX del verdadero Quijote. Aquí don Quijote, abandonando su viaje a Zaragoza, manifiesta expresamente el propósito de no coincidir con Avellaneda, pero tal propósito es en Cervantes muy anterior” (Menéndez Pidal, 1924: 64, nota 1).

³ “Cervantes es refractario al arte vulgar” (Castro 1925: 49).

del Verde Gabán, cuando, al despedirse, le dice a su anfitrión que antes de llegar a las justas de Zaragoza “había de entrar en la cueva de Montesinos, de quien tantas y tan admirables cosas en aquellos contornos se contaban” (II, 18, 851). Don Quijote asume con ello, también, el mismo reto que llevó a cabo en la aventura de los leones (II, 17, 835-836), como algo consustancial a su oficio caballeresco, aunque, desde el punto de vista épico y literario, lo que hace es imitar los trabajos de Hércules, los mismos de los que hizo alarde el Caballero del Bosque (II, 14, 800-802) en flagrante remedo humorístico del modelo antonomástico de héroe de la Antigüedad (Andino 2019: 90-96).

Tales hazañas volcadas hacia la recuperación y reiteración del perfil aventurero de la primera parte se centran intencionadamente en el conflicto del personaje con la realidad y sus apariencias. Pero en lugar de explayarse, como su imitador Avellaneda, en la evocación repetitiva de romances y libros de caballerías, ensambla los mimbres de su estructura y decoración legendaria con material literario del mundo clásico más o menos explícito. En su tarea de escritor no cesa Cervantes jamás de reelaborar el buen hacer y la buena letra de los patrones y textos grecolatinos, sin importarle mezclarlos esta vez con otros de ascendencia caballeresca.

Pues, en efecto, los episodios del encantamiento de la dama y de la bajada a la cueva manchega, antes que otra cosa, versan específicamente sobre la duda del conocimiento de la realidad y la alteración de esta a través del engaño de los sentidos. Coincide, pues, con el mismo planteamiento gnoseológico que años más tarde hará René Descartes (1596-1650), donde aparece igualmente disociada la percepción personal respecto a los objetos mismos de la realidad; lo que el filósofo francés distinguirá y denominará con los términos *res cogitans* y *res extensa*, respectivamente. Además, alterando y tergiversando la comprensión y el entendimiento cabal de la realidad que se extiende fuera de la mente humana, don Quijote imagina a los encantadores y el autor del *Discurso del método* identifica al Genio Maligno.

Todo ello constituye ahora un elemento esencial en el concepto y actividad del personaje con la peculiaridad de que cuanto ocurre a su alrededor sucede al margen de su propia consciencia y voluntad de discernimiento⁴. No aparece tampoco por ningún lado ya el loco descerebrado que pulula en calles y fiestas de la época. Ninguna de las aventuras que le sobrevienen hasta el momento (la carreta de los cómicos, el caballero del Bosque, el caballero del Verde Gabán, las bodas de Camacho) muestra

⁴ “Él [Cervantes] no construye ciencia nueva, como Galileo o Descartes, porque su genio es de otra índole; pero conscientemente lleva a su obra, como elementos creadores, los supuestos primarios de la cultura de su tiempo” (Castro 1925: 46-47).

a alguien poseído por la ira, desencajado y fuera de sí. Todo lo contrario. La sensatez con que afronta cada nueva situación goza de una *aurea mediocritas* aristotélica. Hasta el episodio de los leones con su desenlace cómico del baño de requesones de Sancho son sólo avatares que la vida dispone y que don Quijote asume estoicamente, sin estridencias. Más que al flujo trepidante de la acción, la inserción de los grandes felinos en la historia se debe a un adorno necesario para no perder nervio narrativo. Cervantes suele optar en esta segunda entrega por el diálogo sereno, incluso, el monólogo magistral, porque todo lo existente sólo es abarcable humanamente a través de la palabra, el único imperio del que toda persona puede sentirse dueña de sí misma y del mundo. Más allá nada es posible: en la vida cada cual está expuesto a que el azar o el destino implacable lo lleven o arrastren como le sucede al propio protagonista.

Ante la división de historia y poesía que Aristóteles establecía, una ligada a lo contingente y otra a lo universal, en el *Quijote* de 1615 Cervantes elige la supremacía de la segunda y ahonda en esa dirección. No se conforma ya con escribir un libro de entretenimiento, divertido y ameno. A imagen y semejanza de su esforzada dedicación literaria eleva a sus personajes por encima de lo efímero y anecdótico, más allá de lo trivial, encumbrándolos ética y alegóricamente como arquetipos señeros de auténtica humanidad. De modo sutil, la grandeza de sus imágenes de ficción revela simultáneamente la cima sublime del propio autor. Literatura y vida se abrazan y pertenecen, mutuamente, la una y la otra a Cervantes. Su biografía, al menos la que pueda coincidir con la del hijo del caballero de Verde Gabán (Andino 2016: 13-14), está llena de apasionadas e intensas lecturas, igual que su personaje principal. Así como la letra de imprenta describe y le permite al autor configurar el mundo de un modo especial, don Quijote revive también ese mismo rol de lector infatigable que lleva como efecto colateral tener una visión alterada de todo lo que ocurre en su existencia. Por eso en esta segunda parte el alcaláino no se detiene ni redundando en dicha deformación del entendimiento, sino que *la justifica*. El caballero andante de la Mancha ya no es un simple loco al uso, porque su locura es ahora la de cualquier ser humano que se enfrenta al mundo desnudo, apenas armado con los signos lingüísticos que representan e interiorizan en la mente la implacable acción que sucede en el exterior, mostrándose siempre indefenso e ingenuo ante una realidad mayor, más fuerte y desconocida que siempre acaba superándole.

3. Ningún capítulo del *Quijote* de 1615 es apócrifo

El capítulo XXIII de la segunda parte trata “De las admirables cosas que el estremado don Quijote contó que había visto en la profunda cueva de Montesinos,

cuya imposibilidad y grandeza hace que se tenga esta aventura por apócrifa”.

Desde que se dispuso a acometer la continuación de la historia, es la segunda vez, a manera de serio aviso, que Cervantes introduce la posibilidad de que lo que pueda ponerse a la vista sea *apócrifo*, falso, no auténtico; lo que hoy en día se nombra bajo el anglófono *fake*. Lo advierte como si con esa llamada de atención quisiera poner al lector en estado de vigilante alerta ante otros relatos apócrifos que pudieran circular más allá de las páginas de la propia y veraz narración que está leyendo. La advertencia, dada la ironía a la que nos tiene acostumbrados el autor, puede interpretarse en muchos sentidos. ¿Tendría en mente las desviaciones que tanto el vulgo como la posible versión manuscrita de Avellaneda, puesta en circulación antes de la publicada en imprenta en 1614, habrían hecho de sus protagonistas? ¿Querría, en realidad, en modo irónico e inverso, puntualizar y enfatizar machaconamente la diferencia y distancia literaria existente entre su obra original y auténtica y las degradadas copias?⁵

La vez anterior que utilizó este vocablo fue en el capítulo V de esta segunda entrega a causa de la altura intelectual que parecía revestir las intervenciones espontáneas de Sancho Panza:

Llegando a escribir el traductor desta historia este quinto capítulo, dice que le tiene por apócrifo, porque en él habla Sancho Panza con otro estilo del que se podía prometer de su corto ingenio y dice cosas tan sutiles, que no tiene por posible que él las supiese, pero que no quiso dejar de traducirlo, por cumplir con lo que a su oficio debía. (II, 5, 723)

Pero, en realidad, en lugar de querer hacerse perdonar el despropósito literario, supuestamente inapropiado para con el *modus loquendi* del Sancho de la primera parte, más bien lo que Cervantes parece pretender es resaltar y dejar claro que contra lo que el vulgo y el falsificador de su título pudiera presentar, su “*Quijote* auténtico hace uso de material clásico de primera” (Andino 2021: 79-92). Además, “esta inverosimilitud la aceptó el novelista. Quiso que Sancho participara en cierta medida de la cultura que da o confirma el libro, quiso que al campesino iletrado le tocara algo de la gracia que dispensa la cultura libresca” (Chevalier 1989: 72).

Combina así el alcaína la mimesis de la realidad o verosimilitud aristotélica (ARIST. *Po.* 1451a35), por un lado, con la imitación horaciana de patrones literarios (HOR. *ars* 58-59), por otro.

⁵ “El afán preceptista y antivulgar tenía raíces muy hondas en su pensamiento [...] La preocupación de cómo debían ser las cosas en él es obsesionante” (Castro 1925: 55).

Al capítulo actual, en cambio, lo tilda de apócrifo porque pudiera ser que el contenido de la aventura en la cueva de Montesinos contradiga la regla de la verosimilitud prescrita por la *Poética* de Aristóteles. Pero, como podremos comprobar, lo que hace es resaltar las buenas maneras con que resuelve la situación narrativa a pesar de emplear materiales medievales viciados y tan opuestos a los cánones de la literatura clásica. Además, el supuesto historiador de origen árabe se apresura a achacarlo todo a la fantasía onírica de un don Quijote durmiente y con la voluntad alterada por sus lecturas caballerescas. Por tanto, en ambos capítulos, V y XXIII, donde dice que se aparta de lo verosímil y de lo verídico, muy al contrario de lo que manifiesta, quedan perfectamente a salvo las doctrinas de Horacio y de Aristóteles.

4. La cueva de Montesinos, una recreación libresca

Muchos autores y muchas referencias cita Francisco Rico (Cervantes 2004: 518-519, vol. 2, Notas complementarias, 892.6) respecto a la paternidad inspiradora del descenso de don Quijote a la cueva de Montesinos. Pero la línea argumental, reminiscencia mitológica de los trabajos de Hércules, ya viene trazada por los anteriores capítulos⁶ y responde a la evolución lógica de la acción que sucede paralelamente tanto en la *Eneida* como en la *Odisea*: la bajada a los Infiernos del héroe. Don Quijote “se dirige a la cueva de Montesinos, es decir, viaja hacia el Infierno, como Ulises aconsejado por Circe, o Eneas por Heleno” (Marasso 1947: 97).

⁶ En los capítulos IX y X tiene lugar la visita al Toboso y encantamiento de Dulcinea, inspirado el primero en la noche última de Troya del libro II de la *Eneida*, y el segundo, en la transformación de Penélope (Homero, *Odisea* XVIII, 186-196). En el capítulo XI la carreta de cómicos de las Cortes de la Muerte recrearía la entrada a los infiernos del libro VI virgiliano; en el XII relata la llegada del Caballero del Bosque, transformado en un moderno rey Turno, antagonista épico de Eneas. Del XII al XV el enfrentamiento y triunfo de don Quijote sobre el Caballero del Bosque, semejante a la victoria de Eneas sobre su rival en feroz batalla por la mano de Lavinia, estaría transferido argumentalmente del libro XII de la *Eneida*. Entre los capítulos XVI y XVIII se desarrolla el encuentro con el caballero del Verde Gabán, en clave de entrevista alegórica y paralela a la de Eneas con su padre Anquises en los Infiernos (*Eneida*, libro VI), el episodio de los leones, tomado del libro VIII del poema épico a modo de espejo deformado por la parodia, y, por último, la invitación de caballero y escudero a la casa de don Diego de Miranda y la charla con el hijo de este, el joven escritor don Lorenzo, se situaría en el mismo ambiente de hospitalidad que recibe Eneas del rey Evandro en los versos del libro VIII. En el capítulo XIX el duelo entre el bachiller y el licenciado sería émulo del combate de cesto entre el joven Dares y el maduro Entelo (*Eneida*, libro V) y en el capítulo XX el libro VII de Virgilio sería utilizado igualmente para ilustrar los preparativos de las bodas de Camacho.

Aunque por el hecho de acceder a través de un profundísimo sueño se puede también emparentar con el *De re publica*, de Cicerón. Reafirma la identificación de la hazaña quijotesca con ambas fuentes, épica y filosófica, el cómputo total de las nueve lagunas de Ruidera, siete hijas y dos sobrinas, y el número análogo de nueve vueltas que tiene el lago Estigio o las nueve esferas del *Sueño de Escipión*. Incluso el mito de la caverna de Platón aparece reciclado en una nueva versión, como es habitual en Cervantes, de manera inversa: la verdad se halla en la cueva, y la mentira e incredulidad de lo contemplado por don Quijote en los que se mantienen atados a la realidad exterior, como es el caso de Sancho, conocedor privilegiado del engaño del encantamiento de Dulcinea:

—¡Oh, santo Dios! —dijo a este tiempo dando una gran voz Sancho—, ¿es posible que tal hay en el mundo y que tengan en él tanta fuerza los encantadores y encantamientos, que hayan trocado el buen juicio de mi señor en una tan disparatada locura? ¡Oh señor, señor, por quien Dios es, que vuestra merced mire por sí y vuelva por su honra, y no dé crédito a esas vaciedades que le tienen menguado y descabalado el sentido!

—Como me quieres bien, Sancho, hablas desa manera —dijo don Quijote—, y como no estás experimentado en las cosas del mundo, todas las cosas que tienen algo de dificultad te parecen imposibles; pero andaré el tiempo, como otra vez he dicho, y yo te contaré algunas de las que allá abajo he visto, que te harán creer las que aquí he contado, cuya verdad ni admite réplica ni disputa. (II, 23, 904)

Clemencín⁷ menciona precedentes literarios de cuevas, como las de los libros de caballerías, pero todas ellas son deudoras de la famosa gruta de Cumas de la *Eneida*. Caminar por aquella “oscura región” sin duda evoca de nuevo⁸ a Eneas por los senderos oscuros en su viaje a los Infiernos. La nueva versión cervantina es narrada en primera persona: “Esta concavidad y espacio vi yo a tiempo cuando ya iba cansado y mohíno de verme, pendiente y colgado de la sogá, caminar por aquella oscura región abajo sin llevar cierto ni determinado camino, y, así, determiné entrarme en ella y descansar un poco” (II, 23, 892).

⁷ “Los autores de poemas y de libros caballerescos beneficiaron también esta mina: la cueva de Melisa en el *Orlando* de Ariosto, la de Ardano en la *Angélica* de Lope de Vega, la de Fitón en la *Araucana* de Ercilla, la Aqueroncia en el *Telémaco* de Feneión, fueron remedos de la gruta de la Sibila de Cumas en la *Eneida*” (Cervantes 1913: 299, nota 1).

⁸ El mismo recurso expresivo utilizó en la aventura de los batanes (I, 20, 227).

Virgilio, *Eneida* VI, 269-272 (VERG. *Aen.* 6, 269-272):
Iban los dos por la región oscura,
reino del gran Plutón, vacío de cuerpos,
cercados de tinieblas y negra sombra. (1982: 207)

La entrada en el sueño se asemeja al modo en que también Escipión se dispone a descubrir una realidad más trascendental y sublime: “Y estando en este pensamiento y confusión, de repente y sin procurarlo, me salteó un sueño profundísimo” (II, 23, 893). Cicerón, *Sobre la República* VI (“Sueño de Escipión”), 10 (CIC. *rep.* 6, 10): “Finalmente, al retirarnos a la cama, estando yo cansado de la jornada y de haber trasnochado, me cogió el sueño más profundo de lo que solía”.

Al abrir los ojos y despertar, don Quijote vuelve⁹ a utilizar la descripción del *locus amoenus* aplicado a los Campos Elíseos¹⁰, poniendo en parangón la naturaleza y la imaginación humana, al uso aristotélico, como hiciera ya en la primera parte (I, 50, 623), cuando detallaba él mismo cómo solía ser el escenario de los libros de caballerías: “y cuando menos lo pensaba, sin saber cómo ni cómo no, desperté dél y me hallé en la mitad del más bello, ameno y deleitoso prado que puede criar la naturaleza, ni imaginar la más discreta imaginación humana” (II, 23, 893).

Clemencín (*apud* Cervantes 1913: 302, nota 1) señala la posible vinculación de la descripción del suntuoso palacio o alcázar, “cuyos muros y paredes parecían de transparente y claro cristal fabricados” (II, 23, 893), con los muros y paredes del mismo material del palacio que halló Belianís de Grecia en la cueva encantada en el capítulo II, libro II, de su historia. Sin embargo, le pasa desapercibida la posible deuda con los *Relatos verídicos* de Luciano, fondo de biblioteca más que probable del Estudio erasmista de López de Hoyos en Madrid, donde estudió el alcaláino.

Refrenda el vínculo lucianesco el hecho de que se transparente en la exposición de don Quijote el mismo paisaje de la ciudad de los Dichosos, decorada de piedras, maderas preciosas y muros cristalinos por la retórica pluma del sofista griego, testimoniando así la *crisis* literaria o *contaminatio* de fuentes que hace Cervantes en todo su relato¹¹.

⁹ Similar circunstancia describe el propio don Quijote al canónigo a imitación de las descripciones insertas en los libros de caballerías (I, 50, 623).

¹⁰ Virgilio, *Eneida* V, 731-735; VI, 535-543; VI, 637-641; VI, 739-747. También, Claudiano, *El rapto de Proserpina* II, 282; Tibulo, *Elegías* I, 3, 57-64; y Ovidio, *Amores* II, 6, 49-52 (Andino 2008: 280).

¹¹ “Indudablemente, el proceso mismo de construcción de un texto literario en la época de Cervantes se articulaba en el ejercicio de la ‘imitación compuesta’, es decir, del juego de *contaminatio* de varias fuentes” (Schwart 2005: 7).

—No con menor lo cuento yo —respondió don Quijote—, y así, digo que el venerable Montesinos me metió en el cristalino palacio, donde en una sala baja, fresquísima sobremodo y toda de alabastro, estaba un sepulcro de mármol con gran maestría fabricado, sobre el cual vi a un caballero tendido de largo a largo, no de bronce, ni de mármol, ni de jaspe hecho, como los suele haber en otros sepulcros, sino de pura carne y de puros huesos. (II, 23, 895)

Luciano, *Relatos verídicos* 2, 11 (Lvc. VH, 2, 11):

La ciudad propiamente dicha es toda de oro, y el muro que la circunda de esmeralda. Hay siete puertas, todas de una sola pieza de madera de cinamomo. Los cimientos de la ciudad y el suelo de intramuros es de marfil. Hay templos de todos los dioses, edificadas con berilo, y enormes altares en ellos, de una sola piedra de amatista, sobre los cuales realizan sus hecatombes. En torno a la ciudad corre un río de la mirra más excelente, de cien codos regios de ancho y cinco de profundidad, de suerte que puede nadarse en él cómodamente. Por baños tienen grandes casas de cristal, caldeadas con brasas de cinamomo; en vez de agua hay rocío caliente en las bañeras. (2002: 80)

El encuentro con el cadáver de Durandarte hace pensar a Arturo Marasso¹² en otro descenso muy parecido con reencuentro de cadáver inclusive: el de la historia del antepasado de Giges que aparece en *La República* de Platón. Lo más interesante de esta posible conexión es el contexto ético que de paso trae a colación la narración de Platón, la moraleja de que *el que es honrado lo será siempre por su firme disposición*. Tal divisa coincide con el carácter ascético y contenido que Cervantes viene atribuyendo a don Quijote en esta segunda parte. “Los buenos lo son contra su voluntad, porque no pueden ser malos”, encabeza el relato de Platón; por eso el alcaláino le hace pasar por una experiencia que evoca y reafirma su natural condición. Su extraordinario relato de la cueva de Montesinos no es más ingenuo que auténtico, muy opuesto y distinto a la artificiosa invención que tramó su escudero a la salida del Toboso. También el mito platónico ofrece un espacio para explicar por qué todo el mundo tiende a cometer injusticias, como hizo Sancho Panza al encantar fraudulentamente a

¹² “El mito del anillo de Giges de *La República* (359c-360d) de Platón tiene parecido también con estos descensos a una caverna; el hombre tendido, al parecer sin vida, del que Giges tomó el maravilloso anillo, guarda innegable semejanza con el cuerpo de Durandarte en la cueva de Montesinos” (Marasso 1947: 200).

Dulcinea: “porque todo hombre cree que resulta mucho más ventajosa personalmente la injusticia que la justicia”. El episodio del discípulo de Sócrates enmarca de forma alegórica las líneas éticas que separan a ambos personajes, tan humanos como arquetípicos.

Platón, *La República*, II, 3, (Pl. R. 359c-360d):

Para darnos mejor cuenta de cómo los buenos lo son contra su voluntad, porque no pueden ser malos, bastará con imaginar que hacemos lo siguiente: demos a todos, justos e injustos, licencia para hacer lo que se les antoje y después sigámosles para ver adónde llevan a cada cual sus apetitos. Entonces sorprenderemos en flagrante al justo recorriendo los mismos caminos que el injusto, impulsado por el interés propio, finalidad que todo ser está dispuesto por naturaleza a perseguir como un bien, aunque la ley desvíe por fuerza esta tendencia y la encamine al respeto de la igualdad. Esta licencia de que yo hablo podrían llegar a gozarla, mejor que de ningún otro modo, si se les dotase de un poder como el que cuentan tuvo en tiempos el antepasado del lidio Giges. Dicen que era un pastor que estaba al servicio del entonces rey de Lidia. Sobrevino una vez un gran temporal y terremoto; abrióse la tierra y apareció una grieta en el mismo lugar en que él apacentaba. Asombrado ante el espectáculo, descendió por la hendidura y vio allí, entre otras muchas maravillas que la fábula relata, un caballo de bronce, hueco, con portañuelas, por una de las cuales se agachó a mirar y vio que dentro había un cadáver, de talla al parecer más que humana, que no llevaba sobre sí más que una sortija de oro en la mano; quitóse la el pastor y salióse. Cuando, según costumbre, se reunieron los pastores con el fin de informar al rey, como todos los meses, acerca de los ganados, acudió también él con su sortija en el dedo. Estando, pues, sentado entre los demás, dio la casualidad de que volviera la sortija, dejando el engaste de cara a la palma de la mano; e inmediatamente cesaron de verle quienes le rodeaban y con gran sorpresa suya, comenzaron a hablar de él como de una persona ausente. Tocó nuevamente el anillo, volvió hacia fuera el engaste y una vez vuelto tornó a ser visible. Al darse cuenta de ello, repitió el intento para comprobar si efectivamente tenía la joya aquel poder, y otra vez ocurrió lo mismo: al volver hacia dentro el engaste, desaparecía su dueño, y cuando lo volvía hacia fuera, le veían de nuevo. Hecha ya esta observación, procuró al punto formar parte de los enviados que habían de informar al rey; llegó a Palacio, sedujo a su esposa, atacó y mató con su ayuda al soberano y se apoderó del reino. Pues bien, si hubiera dos sortijas

como aquella de las cuales llevase una puesta el justo y otra el injusto, es opinión común que no habría persona de convicciones tan firmes como para perseverar en la justicia y abstenerse en absoluto de tocar lo de los demás, cuando nada le impedía dirigirse al mercado y tomar de allí sin miedo alguno cuanto quisiera, entrar en las casas ajenas y fornicar con quien se le antojara, matar o libertar personas a su arbitrio, obrar, en fin, como un dios rodeado de mortales. En nada diferirían, pues, los comportamientos del uno y del otro, que seguirían exactamente el mismo camino. Pues bien, he ahí lo que podría considerarse una buena demostración de que nadie es justo de grado, sino por fuerza y hallándose persuadido de que la justicia no es buena para él personalmente; puesto que, en cuanto uno cree que va a poder cometer una injusticia, la comete. Y esto porque todo hombre cree que resulta mucho más ventajosa personalmente la injusticia que la justicia. “Y tiene razón al creerlo así”, dirá el defensor de la teoría que expongo. Es más: si hubiese quien, estando dotado de semejante talismán, se negara a cometer jamás injusticia y a poner mano en los bienes ajenos, le tendrían, observando su conducta, por el ser más miserable y estúpido del mundo; aunque no por ello dejarían de ensalzarle en sus conversaciones, ocultándose así mutuamente sus sentimientos por temor de ser cada cual objeto de alguna injusticia. (1997: 47-48)

Esa misma convicción ética del personaje también es la causa de que el reencuentro en la cueva con su encantada Dulcinea vaya provocando en el lector una actitud más cómplice y empática con el protagonista. La realidad, cruelmente manipulada por la socarronería de Sancho, va haciendo daño en el soñador caballero andante. La equivocación de afrontar la vida desde una visión perturbada por las lecturas ya no es de él, sino del mundo que le rodea. Los pecados, el error, la maldad residen en el mundo. Tales disfunciones o desvíos de lo que debería ser, él las detecta y las prefigura y asimila a través del encantamiento. No sería de extrañar que el mito filosófico de la caverna de Platón (Pl. R. 514a-517c y 518b-d) le hubiera suministrado al alcaíno el patrón ideológico de fondo. En definitiva, esa era la propuesta del gran filósofo ateniense: andamos todos a tientas, los sentidos nos engañan, y vivimos *encantados*, hechizados por una realidad que no es auténtica o, al menos, como creemos de antemano que es. Desde la interpretación que propone el discípulo de Sócrates puede definirse perfectamente la causa de nuestro mal. Cervantes, a través de don Quijote, juega con esa misma contradicción entre la realidad y la apariencia, muy propia del siglo de Descartes, que, sin duda, bebe de las mismas fuentes bibliográficas.

El episodio, además, permite introducir más elementos con sabor a mito, a mundo literario, a estética clásica. Se alude de pasada al oro del Tajo, ya mencionado en otros capítulos¹³ y que aparece en las obras de autores de la talla de Ovidio o del hispanorromano Marcial: “Pero, con todo esto, por dondequiera que va muestra su tristeza y melancolía, y no se precia de criar en sus aguas peces regalados y de estima, sino burdos y desabridos, bien diferentes de los del Tajo dorado” (II, 23, 897).

Ovidio, *Metamorfosis* II, 250-253 (Ov. *met.* 2, 250-253):
Se abraza el Alfeo, las riberas del Esperquío arden,
y brota entre los fuegos el oro que el Tajo arrastra en su corriente,
y las aves fluviales que frecuentaban en gran número con su canto
las riberas Meonias, se achicharraron en mitad del Caístro¹⁴.

Ovidio, *Amores* I, XV, 33-34 (Ov. *am.* 1, 15, 33-34):
Títiro, las mieses y las hazañas de Eneas se leerán¹⁵
mientras Roma sea la capital del mundo vencido con honor;
Mientras existan las pasiones y las flechas del arco de Cupido
se aprenderán tus versos, primoroso Tibulo¹⁶.
Dejen paso a los poemas los reyes y los triunfos de los reyes,
deje paso también la productiva ribera del aurífero Tajo!

Marcial, *Epigramas* I, 49, 15-16 (MART. 1, 49, 15-16):
Resguardado bajo las sombras de los árboles
aliviarás los calores de los veranos sin nubes en el dorado Tajo.

La presentación de Belerma y sus sirvientas repitiendo el ritual que hacían habitualmente en vida pudo estar inspirada en la manera con la que cuenta Ovidio que se desplazan las ingravidas almas en el más allá:

Oyéronse en esto grandes alaridos y llantos, acompañados de profundos gemidos y angustiados sollozos; volví la cabeza, y vi por las paredes de cristal que por otra sala pasaba una procesión de dos hileras de

13 El amigo del autor lo cita como adorno oficioso a lo escrito (I, Prólogo, 16), y don Quijote lo recoge, también, en la relación de ejércitos del episodio de las ovejas: “Los que tersan y pulen sus rostros con el licor del siempre rico y dorado Tajo” (I, 18, 209-210).

14 Río que discurre por Lidia, región que recibía también el nombre de Meonia.

15 Se refiere a las tres obras que escribió Virgilio: *Bucólicas*, *Geórgicas* y *Eneida*.

16 Poeta latino citado por el caballero del Verde Gabán entre las lecturas habituales de su hijo (II, 16, 824-825).

hermosísimas doncellas [...]. Díjome Montesinos como toda aquella gente de la procesión eran sirvientes de Durandarte y de Belerma, que allí con sus dos señores estaban encantados, y que la última, que traía el corazón entre el lienzo y en las manos, era la señora Belerma, la cual con sus doncellas cuatro días en la semana hacían aquella procesión y cantaban o, por mejor decir, lloraban endechas sobre el cuerpo y sobre el lastimado corazón de su primo. (II, 23, 898)

Ovidio, *Metamorfosis* IV, 443-445 (Ov. *met.* 4, 443-446):

Vagan pálidas, sin cuerpo y sin huesos, las sombras,
y una parte frecuentan el foro, otra los aposentos del subterráneo tirano,
otra algunas actividades, remedos de su antigua vida.

Las palabras de Montesinos resuenan con el mismo saber científico de Aristóteles, cuando habla del decaimiento y palidez del rostro de las mujeres bajo la menstruación:

Y no toma ocasión su amarillez y sus ojeras de estar con el mal mensil ordinario en las mujeres, porque ha muchos meses y aun años que no le tiene ni asoma por sus puertas, sino del dolor que siente su corazón por el que de continuo tiene en las manos, que le renueva y trae a la memoria la desgracia de su mal logrado amante. (II, 23, 899)

Aristóteles, *De la reproducción de los animales* I, 19 (ARIST. *GA.* 727a20):

Son especialmente manifiestas las menstruaciones en las mujeres, ya que entre los animales es la mujer la que echa una secreción mayor. Por eso, es muy evidente que siempre está pálida, tiene las venas poco visibles, y su inferioridad corporal respecto a los varones es clara. (1994: 107)

Las metamorfosis de las hijas y sobrinas de Ruidera parecen remedar las transformaciones de otros tantos personajes mitológicos descritos por Ovidio:

Solamente faltan Ruidera y sus hijas y sobrinas, las cuales llorando, por compasión que debió de tener Merlín dellas [sic], las convirtió en otras tantas lagunas, que ahora en el mundo de los vivos y en la provincia de la Mancha las llaman las lagunas de Ruidera; las siete son de los reyes de España, y las dos sobrinas, de los caballeros de una orden santísima que llaman de San Juan. (II, 23, 897)

Ovidio, *Metamorfosis* IX, 659-665 (Ov. *met.* 9, 659-665):
A continuación, como manan las gotas de resina de la corteza cortada,
o el pegajoso alquitrán de la preñada tierra,
y como ante la llegada del favonio, de sopro suave,
se vuelve a ablandar con el sol la borrasca que se instaló con el frío,
así la hija de Febo, Biblis, consumida en lágrimas
se convierte en manantial, que ahora también por los aquellos valles
obtiene el nombre de su dueña, y mana al pie de una negra encina.

Como ya hemos mencionado, el que haya coincidencia en número de nueve las lagunas de Ruidera con las vueltas del lago Estigio que tienen bajo cárcel a los suicidas, lleva a Arturo Marasso¹⁷ a identificar la cueva de Montesinos con la bajada a los Infernos, tal como aparece en el libro VI de la *Eneida*.

Virgilio, *Eneida* VI, 434-439 (VERG. *Aen.* 6, 434-439):
El segundo lugar tienen los tristes
que sin merecer muerte ni otra pena
ya fueron homicidas de sí mismos
y el vital dulce espíritu aburriendo,
sus almas, cual vil cosa, a mal echaron.
¡Ay, cuánto más querrían ya en la vida
mortal de que los tristes se privaron
pasar duros trabajos y pobreza!
Mas ya el orden fatal se lo prohíbe;
ya el lago innavegable, la triste agua
de Estige que los cerca nueve veces
los encadena allí en perpetua cárcel. (1982: 215-216)

Sin embargo, creemos que otro referente posible es el *Sueño de Escipión*, donde nueve son, también, las esferas celestes que se avistan desde la Vía Láctea.

Cicerón, *Sobre la República* VI (“Sueño de Escipión”) 17:
Por favor, —dijo el Africano— ¿Hasta cuándo tu mente estará clavada en

¹⁷ “Estas aguas de la cueva de Montesinos son aguas infernales: Leteo o Estigia. Son tristes las aguas del lago Estigio (*Eneida* VI, 438), el Guadiana ‘muestra su tristeza y melancolía’; nueve son las lagunas de Ruidera, nueve las vueltas del lago Estigio. Cervantes, con su inagotable capacidad de invención, transforma la cueva de Montesinos, las lagunas de la Ruidera y el Guadiana en el Infierno de su poema” (Marasso 1947: 111).

el suelo? ¿No ves a qué templos has arribado? Todos están conectados en nueve círculos, o mejor, esferas, de las cuales hay una exterior celestial que ciñe a todas las restantes, el supremo dios encarnado que encierra y abarca a las demás; en ella están fijados los circuitos de las estrellas que giran siempre eternos.

Introduce don Quijote, a continuación, la frase, que se ha extendido con éxito popular de boca en boca hasta la actualidad, rescatada a su vez de los manuales retóricos de la Antigüedad: “Cepos quedos¹⁸ —dije yo entonces—, señor don Montesinos: cuente vuesa merced su historia como debe, que ya sabe que toda comparación es odiosa¹⁹, y, así, no hay para qué comparar a nadie con nadie” (II, 23, 899).

Retórica a Herenio II, 28, 45 (*RHET Her.* 2, 28, 45):

Asimismo, al comparar dos cosas resulta incorrecto destacar una, y no hacer mención de la otra o debatirlas con demasiado descuido [...]. Igualmente al hacer una comparación es incorrecto creerse en la necesidad de reprobar una cosa por alabar otra.

Cicerón, *La invención retórica* I, 50, 94 (*Cic. inv.* 1, 50, 94):

C o n t r a p r o d u c e n t e es lo que por algún lado perjudica a la misma causa, como, por ejemplo, [...] si se comparan dos cosas, de tal manera que considera que no ensalza a una si no es hundiendo a la otra, o si se alaba a una sin hacer mención de la otra.

El encuentro con Dulcinea encantada, “saltando y brincando como cabra”, tan opuesto a la candorosa visión de las Gracias cantadas por Píndaro (*Olímpica* XIV, 1-3)²⁰, naturalmente, se percibe en clave de humor, siendo su posible modelo el encuentro de Eneas con la sombra de Dido en los Infiernos (Marasso 1947: 116):

¹⁸ Equivalente a nuestro coloquial “¡Quietos parados!”

¹⁹ Lo dijo ya don Quijote en su respuesta al barbero por el cuento del loco que creía ser el dios Neptuno: “Y ¿es posible que vuestra merced no sabe que *las comparaciones* que se hacen de ingenio a ingenio, de valor a valor, de hermosura a hermosura y de linaje a linaje *son siempre odiosas* y mal recibidas [sic]?” (II, 1, 689; énfasis mío). Pero la referencia más próxima a Cervantes es la que recoge *Celestina* en la voz del criado Sempronio con idéntica sintaxis (“Toda comparación es odiosa” [Rojas 2011: 208]), muy probablemente tomada a su vez del *Índice de las obras latinas* de Petrarca, *Principalium sententiarum ex libris Francisci Petrarcbae collectarum summaria Annotatio*, publicada en el año 1497 (Deyermond 2008: 18): *comparationes non carent odio* (“las comparaciones no están desprovistas de odio”).

²⁰ “¡Vosotras, que las ondas del Cefiso obtuvisteis / del destino y que habitáis el paraje de hermosos corceles, / oh Gracias, dignas de ser celebradas en cantos” (Píndaro 2006: 96).

Pero ¿qué dirás cuando te diga yo ahora como, entre otras infinitas cosas y maravillas que me mostró Montesinos, las cuales despacio y a sus tiempos te las iré contando en el discurso de nuestro viaje, por no ser todas deste lugar, me mostró tres labradoras que por aquellos amenísimos campos iban saltando y brincando como cabras, y apenas las hube visto, cuando conocí ser la una la sin par Dulcinea del Toboso, y las otras dos aquellas mismas labradoras que venían con ella, que hallamos a la salida del Toboso? (II, 23, 901)

Virgilio, *Eneida* VI, 440-455 (VERG. *Aen.* 6, 440-455):

No lejos de este seno están tendidos
por largo trecho los “Llorosos Campos”,
así los dicen, do en secretas sendas
escondidos están los miserables
a quien del duro amor la brava llama
consumió e hizo el corazón ceniza.
Una ancha selva de sombrosos mirtos
los cubre y cerca en torno y nunca pierden,
aun con morir, las ansias amorosas.
Aquí a Fedra halló; aquí vio a Procris
y a Erífíle, mostrando con semblante
triste del cruel hijo las heridas;
a Evadne y a Pasifae y, a par de ellas,
a Laodamia y Ceneo, un tiempo macho,
ya hembra, por el Hado en su primero
femenil sexo vuelta y transformada.
Entre las cuales la fenisa Dido,
con fresca llaga muerta y recién ida,
por la espaciosa selva andaba errando;
de la cual luego que el troyano Eneas
se vio cerca y por la oscura sombra
la conoció, cual tal vez suele alguno
ver o pensar que ve por entre espesas
nubes la nueva Luna que, al principio
del mes, con débil luz sus cuernos muestra,
tiernamente lloró y con amoroso
semblante y blando afecto así le dijo. (1982: 216-217)

La misma reacción se da en las dos protagonistas femeninas a las palabras de sus respectivos amantes, el caballero manchego y el héroe troyano:

Habléla, pero no me respondió palabra, antes me volvió las espaldas y se fue huyendo con tanta priesa, que no la alcanzara una jara. Quise seguirla, y lo hiciera si no me aconsejara Montesinos que no me cansase en ello, porque sería en balde, y más porque se llegaba la hora donde me convenía volver a salir de la sima. (II, 23, 902)

Virgilio, *Eneida* VI, 467-478 (VERG. *Aen.* 6, 467-478):

Con tal razonamiento el pío Eneas
procuraba ablandar y tornar manso
el corazón de Dido airado y fiero
y serenarle los ceñudos ojos,
lágrimas provocando en sí y en ella.
Mas Dido, el rostro vuelto a la otra parte,
los ojos tiene fijos en la tierra
y no se mueve más ni muda rostro,
por las razones del contrito Eneas,
que un duro pedernal o un pario mármol.
Quitóse, en fin, ante él con presto paso,
y con rostro indignado y enemigo
se fue huyendo de él a un bosque umbroso,
do su primer marido, el buen Siqueo,
en conyugal amor le corresponde
y con igual pasión la satisface.
Eneas, del triste caso lastimado,
llorando va tras de ella largo trecho,
muriendo de dolor de ver que se iba.
Déjala, en fin, y desde allí prosigue
con diligencia su fatal jornada
y con su guía arriba a los postreros
y ocultos campos donde los insignes
en guerra tienen sempiterno asiento. (1982: 217-218)

Finalmente, hasta las palabras que don Quijote encomienda a la labradora acompañante para que sirva de mensajera de su señora Dulcinea son el espejo paródico de la alocución que Eneas hace a Dido:

Decid, amiga mía, a vuesa señora que a mí me pesa en el alma de sus trabajos, y que quisiera ser un Fúcar para remediarlos, y que le hago saber que yo no puedo ni debo tener salud careciendo de su agradable vista y

discreta conversación, y que le suplico cuan encarecidamente puedo sea servida su merced de dejarse ver y tratar deste [sic] su cautivo servidor y asendereado caballero. Diréisle también que cuando menos se lo piense oirá decir como yo he hecho un juramento y voto a modo de aquel que hizo el marqués de Mantua de vengar a su sobrino Baldovinos, cuando le halló para espirar en mitad de la montiña, que fue de no comer pan a manteles, con las otras zarandajas que allí añadió, hasta vengarle; y así le haré yo de no sosegar y de andar las siete partidas del mundo, con más puntualidad que las anduvo el infante don Pedro de Portugal, hasta desencantarla. (II, 23, 903)

Virgilio, *Eneida* VI, 456-466 (VERG. *Aen.* 6, 456-466):

¿Qué fue verdad, desventurada Dido?

lo que me dijo el triste mensajero,
que habías del alto mundo ya salido
y dado el tierno pecho al hierro fiero?

¡Ay, que mi corazón endurecido
fue causa de tu caso lastimero!

Por los dioses y estrellas, reina, juro
y por la fe, si la hay, del reino oscuro
que forzado dejé tu compañía

y que quedarme no me fue posible;
mas el divino edicto que me envía
por esta inculta playa y reino horrible
querer me hizo lo que aborrecía;
y juro que jamás me fue creíble
que había yo, cuitado, de causarte
dolor tan crudo y fiero por dejarte.

Suplícote no huyas mi presencia;
mira a quien huyes, firma el pie ligero,
cata que ordena la fatal sentencia
que sea este coloquio el postrimero. (1982: 217)

Todo lo narrado en este capítulo, por tanto, es un crisol de escenas rescatadas de diversas lecturas y un ejemplo por tanto de la fusión literaria en la que Cervantes se muestra tantas veces diestro. Se cruzan el mito de los trabajos de Hércules con el de la caverna y del anillo que procuraba la invisibilidad de Platón, la bajada a los Infernos de la *Eneida* y el *Sueño de Escipión* de Cicerón, unidos por la misma atmósfera que rezuman los libros de caballería, como muy bien apunta Diego Clemencín:

En las *Sergas de Esplandián* se cuenta un sueño que tiene algunos puntos de semejanza con el de D. Quijote. Dícese allí [en el capítulo XCIX] que yendo a cazar el autor de las *Sergas*, cayó en un pozo de gran hondura y de inmemorial tiempo hecho, donde se le apareció la sabia Urganda, que le condujo por la cueva adelante hasta un hermoso alcázar, donde á través de una pared de cristal se registraban muchas riquezas. Allí estaban encantados Amadís y Oriana, Esplandián y Leonorina, Carmela, la doncella de Esplandián, y otros muchos y muchas, que andando el tiempo habían de ser desencantados. D. Quijote también bajó á una cueva profunda, se encontró con Montesinos, quien le condujo á un palacio de cristal donde estaban encantadas la Reina Ginebra, la dueña Quinaña y otras muchas personas de los pasados y presentes siglos, de las cuales vió D. Quijote por las transparentes paredes del edificio a Belerma, sus sirvientes y los de Durandarte, y á Dulcinea y sus doncellas. El cronista de Esplandián se durmió en el pozo, como D. Quijote en la cueva, y despertándose hallóse al lado del cazador que le acompañaba antes de su caída, como sucedió también a D. Quijote con su escudero. Preguntó el historiador al despertar qué tanto había durado la aventura, y su compañero el cazador le respondió que tres horas. D. Quijote preguntó también al abrir los ojos cuánto tiempo había pasado desde que bajó, y Sancho le dijo que poco más de una hora. En uno y otro caso hubo sima profunda, palacio de cristal, visión de personajes conocidos, encantados que habían de ser desencantados, sueño, y pregunta al despertar de cuánto había durado la estancia. (*apud* Cervantes 1913: 318, nota 2)

Cervantes es un autor clásico antonomástico, como los de antaño de Grecia y Roma, que sigue sin desmayo las pautas de los modelos a imitar. Por eso puede ser perfectamente escrutable y analizable en muchas partes de su creación literaria. Construye el relato apoyándose en otros libros y muestra a cualquiera que pretenda seguir sus pasos de escritor cómo han de manejarse las fuentes adecuadas para generar el efecto deseado de forma fresca y natural. Además, como sucediera ya en la primera parte con los molinos de viento, la aventura de los batanes o la de los ejércitos de ovejas, el acabado final supera y oscurece los modelos grecolatinos precedentes (Andino 2019-2020), quedando aquellos versionados por una prosa luminosa en lengua española, capaz de generar modernos mitos que reemplazan a los anteriores grecolatinos. Y todo ello lo hace ateniéndose a las reglas del arte, a los dictados de verosimilitud de Aristóteles y de composición guiada de Horacio.

Clemencín explica la combinación de todos estos elementos de una manera sencilla y clara.

Los épicos antiguos hicieron intervenir a los dioses en los casos a que no alcanzaba lo humano; en los libros caballerescos se asignaron estas funciones a los encantadores y nigromantes; Cervantes suplió estos medios por el del sueño, que salva absolutamente lo inverosímil, porque nada lo es pasando entre sueños. (*apud* Cervantes 1913: 322, nota 3, párrafo 1).

5. Alusiones clásicas versus alucinaciones caballerescas

El capítulo XXIII, “Donde se cuentan mil zarandajas tan impertinentes como necesarias al verdadero entendimiento desta grande historia”, presenta los efectos colaterales de la hazaña de la cueva de Montesinos, primero, en el comentario del historiador Cide Hamete Benengeli; y, después, en el juicio positivo que le merece al primo humanista la experiencia de don Quijote para poder incluir en sus escritos el origen mitológico del Guadiana, fruto de metamorfosis humanas, y poner fecha de antigüedad al juego de naipes. Todas las “zarandajas” o curiosidades diletantes de biblioteca constituyen en el episodio materia literaria, arte por el arte, con objeto de mezclar y camuflar la aparente incongruencia de los temas con la realidad del fantástico relato de don Quijote. Cervantes lo deja bien claro en los dos creadores que trae a colación: el escritor-autor de la historia y el escritor-personaje que acompaña a nuestros protagonistas.

El primero, preocupado por el cumplimiento del dictado aristotélico, deja en manos del lector la credibilidad del descenso de don Quijote a la cueva de Montesinos, aunque no la aleja ni un ápice de la verosimilitud al asociarlo al desvío mental en el que se encontraba el personaje en estos momentos²¹.

²¹ Diego Clemencín se toma al pie de la letra la nota de Cervantes y le reprocha lo que precisamente Cervantes ha conseguido: que se dé por bueno un relato inverosímil de un personaje que no estaba del todo en sus cabales. “Esta misma retractación hecha a la hora de la muerte [de Alonso Quijano] arguye una falta de veracidad que contradice el carácter honrado y sincero que se asignó á nuestro hidalgo. La nota de Cervantes no fue feliz; su mismo objeto de subsanar lo inverosímil de los incidentes de la cueva de Montesinos es vano, porque siendo soñados, sobran, como ya insinuamos arriba, todas las salvas y excusas acerca de su inverosimilitud. Norabuena que D. Quijote los tuviese por ciertos, tanto porque después de dormirse allá bajo soñó que había despertado, como por el mal estado de su cerebro; pero el lector no puede dudar de que todo fue sueño, cuando ve el trabajo que después de sacarlo de la cueva costó el despertarle, siendo preciso para ello volverle y revolverle, sacudirle y menearle, como se refirió en el capítulo XXII” (*apud* Cervantes 1913: 324, nota 1).

Tú, lector, pues eres prudente, juzga lo que te pareciere, que yo no debo, ni puedo más, puesto que se tiene por cierto que al tiempo de su fin y muerte dicen que se retrató della, y dijo que él la había inventado por parecerle que convenía y cuadraba bien con las aventuras que había leído en sus historias. (II, 24, 905)

Con el segundo, el primo del licenciado, don Quijote trata el asunto de las dedicatorias de las obras escritas a los grandes de España y trae al caso el concepto positivo de envidia horaciana como aliciente positivo para destacar y ser mejores²², que el propio Cervantes consigna, también, en el “prólogo al lector” en esta segunda entrega como contrapunto a la fea envidia que le había espetado Avellaneda en el suyo (Andino 2022: 70-73): “Un príncipe conozco yo que puede suplir la falta de los demás, con tantas ventajas, que si me atreviere a decírlas, quizá despertara la invidia en más de cuatro generosos pechos” (II, 24, 906). Pues la emulación en el mundo clásico solía ir ligada al afán de *sobresalir en excelencia*, siempre en buena lid, cuando se está en competición con otros de la misma talla:

Horacio, *Odas* III, 16, 13-15 (HOR. *carm.* 16, 13-15):
Hendió puertas
de ciudades el Macedón y minó con regalos
a sus competidores²³ de la realeza.

Por lo demás, es un episodio de tránsito en el que sólo destaca, desde el punto de la posible deuda con las fuentes clásicas, la alusión a Julio César y a Terencio: la primera, exacta; la segunda, turbia, volviendo a nublar deliberadamente el dudoso conocimiento del mundo clásico de don Quijote. Ambas citas tienen la intención de colocar dos datos histórico-literarios, la opinión del insigne general romano y el apotegma de un autor de comedias. Mas, en el segundo caso, está sacado probablemente de Horacio, a quien, teniéndolo permanentemente en cabecera, Cervantes utiliza a veces de forma recta o sesgada.

La alusión a Julio César viene encadenada dentro de una nueva digresión sobre las letras y las armas. Clemencín (*apud* Cervantes 1913: 332, nota 3), ha sabido ubicar la anécdota en Suetonio y su uso posterior en Petrarca y Erasmo (Cervantes 2004: 528

²² Así entiende también la envidia Josef de Valdivieso en su Aprobación: “Es obra muy digna de su grande ingenio, honra y lustre de nuestra nación, admiración y invidia de las extrañas” (II, Aprobaciones, 667).

²³ Traducción literal: “reyes rivales” (*aemulos reges*).

Notas complementarias, 911.34, vol. II). Pues, en efecto, la expresión de don Quijote (“la impensada, la de repente”) es una traducción casi literal del texto original del historiador latino Suetonio (*repentinum inopinatumque*). Sin embargo, entre las lecturas del alcaláino pudo estar también la versión de Plutarco. Nos parece un indicio de haberla manejado el hecho de que aparezca un tercer rasgo en la definición (“la no esperada”, es decir, “la no prevista”) que bien pudo haber extraído del biógrafo griego: “Preguntáronle a Julio César, aquel valeroso emperador romano, cuál era la mejor muerte: respondió que la impensada, la de repente y no prevista” (II, 24, 911).

Suetonio, *Vida de los doce Césares, Julio César* 87 (SVET. *Iul.* 87):

Más o menos entre todos quedó claramente la idea de que le alcanzó la muerte casi tal como la había deseado expresamente. Pues, no sólo en una ocasión, después de leer en Jenofonte que Ciro durante su última enfermedad había dado algunas instrucciones sobre su propio funeral, mostró su rechazo a un tipo de muerte tan lenta y había formulado el deseo de que la suya fuera repentina y rápida; sino también en la víspera de que lo mataran, en la conversación surgida después de la cena en casa de Marco Lépido sobre cuál era el final de la vida más agradable, él había preferido el repentino e impensado.

Plutarco, *Vidas paralelas (César)* LXIII:

El día antes lo tuvo a cenar Marco Lépido, y estando escribiendo unas cartas, como lo tenía de costumbre, recayó la conversación sobre cuál era la mejor muerte, y César, anticipándose a todos, dijo: “la no esperada”. (1979: 383-384)

Como puede colegirse, tal exactitud respecto a un supuesto manejo de las dos fuentes que aportan el dato histórico, no se corresponde con la falta de rigor a la hora de citar inapropiadamente a Terencio, a no ser que lo haga de manera deliberada, para seguir presentando a su protagonista atolondrado e incapaz de digerir y gestionar tanta erudición. Arturo Marasso (1947: 154) supone una equivocación de imprenta por Tirteo; y Clemencín (*apud* Cervantes 1913: 333, nota 1) un fallo de memoria de Cervantes. En realidad, la fuente, la misma que le valió en el prólogo al lector de esta segunda entrega (Andino 2022: 69), es una suma de Aristóteles, en la primera parte de la frase, y de Horacio, en la segunda, tras comprimir la referencia expresa al “soldado valeroso” en el verso que alude al generoso sacrificio del soldado en defensa de su patria (*dulce et decorum pro patria mori*); pero sería demasiada seriedad

y acierto filológico en un texto que pretende conjurar el humor también entre los lectores cultos:

Que puesto caso que os maten en la primera facción y refriega, o ya de un tiro de artillería, o volado de una mina, ¿qué importa? Todo es morir, y acabóse la obra; y según Terencio, más bien parece el soldado muerto en la batalla que vivo y salvo en la huida; y tanto alcanza de fama el buen soldado cuanto tiene de obediencia a sus capitanes y a los que mandar le pueden. (II, 24, 911)

Aristóteles, *Ética Nicomaquea*, III, 6 (ARIST. EN. 1115a25-1115b):

Parece, pues, que ni aun en todo género de muerte se muestra el hombre valeroso, como en el morir en la mar, o de enfermedad. ¿En cuál, pues?: en el más honroso, cual es el morir en la batalla, pues se muere en el mayor y más honroso peligro. Lo cual se muestra claro por las honras que a los tales les hacen las ciudades, y asimismo los reyes y monarcas. De manera que, propiamente hablando, aquél se dirá hombre valeroso, que en la honrosa muerte y en las cosas que a ella le son cercanas no se muestra temeroso, cuales son las cosas de la guerra. Aunque, con todo eso, el hombre valeroso, así en la mar como en las enfermedades, no mostrará cobardía. (2001: 65)

Aristóteles, *Ética Nicomaquea*, III, 8, (ARIST. EN. 1116b20):

Hácense, pues, cobardes los soldados cuando el peligro es excesivo y se ven ser inferiores en número y en bagaje, y ellos son los primeros al huir. Mas la gente de la tierra muestra rostro y muere allí, como le acaeció a Hermeo en el pueblo Corone a de Beocia. Porque la gente de la tierra, teniéndolo por afrenta el huir, quieren más morir que con tal vergüenza salvarse. Pero los soldados, al principio, cuando pretenden que son más poderosos, acometen; mas después, entendiendo lo que pasa, huyen, temiendo más la muerte que la vergüenza. (2001: 68)

Horacio, *Odas* III, 2, 12-15 (HOR. *carm.* 3, 2, 12-15):

Dulce y honroso es morir por la patria;
la muerte también persigue al hombre que huye,
y no perdona de una juventud cobarde
que se ponga de rodillas o le dé su asustada espalda.

Menciona a continuación don Quijote también qué olor le corresponde llevar al soldado; lo que le lleva a Clemencín (*apud* Cervantes 1913: 333, nota 2) a recordar

una anécdota de Vespasiano recogida por Suetonio, que ilustra esa misma idea junto con la honra del soldado ganada para la vejez, quizá como equiparable reivindicación del propio Cervantes. “Sólo le faltó poner estropeado o manco en vez de estropeado o cojo”, añade Clemencín (*apud* Cervantes 1913: 334, nota 1).

Y advertid, hijo, que al soldado mejor le está el oler a pólvora que a algalia, y que si la vejez os coge en este honroso ejercicio, aunque sea lleno de heridas y estropeado o cojo, a lo menos no os podrá coger sin honra, y tal, que no os la podrá menoscabar la pobreza. (II, 24, 911)

Suetonio, *Vida de los doce Césares, Vespasiano* 8 (SVET. *Vesp.* 8):

Y para no pasar por alto ocasión de corregir la disciplina, una vez que un jovenzuelo oliendo a unguento se le acercó para darle las gracias por haber conseguido una prefectura, mostró su rechazo con un giro de la cabeza y le increpó con voz severísima: “Habría preferido que hubieras apestado a ajo”.

La brillante sensatez desplegada en esta plática por don Quijote, vista y valorada por el propio Sancho Panza, notario en primera fila de “los disparates imposibles de la cueva de Montesinos” es reafirmada singularmente por el narrador cuando acierta a decir que “llegaron a la venta a tiempo que anochecía, y no sin gusto de Sancho por ver que su señor la juzgó por verdadera venta, y no por castillo, como solía” (II, 24, 912). Francisco Rico reconoce que es la primera vez que don Quijote no toma una venta por castillo y lo achaca a la experiencia de la cueva o como contrapunto al personaje compulsivo y vehemente, siempre fuera de sus casillas de Avellaneda²⁴. “De hecho en esta segunda parte el protagonista casi nunca se deja engañar por la apariencia de las cosas” (Cervantes 2004: 912, nota 40).

²⁴ Así ocurre, siguiendo el patrón del *Quijote* de 1604, cada vez que el personaje apócrifo se topa con una venta: en el capítulo IV: “—Dejemos eso —replicó don Quijote—, porque delante de nosotros tenemos ya uno de los mejores castillos que a duras penas se podrán hallar en todos los países altos y bajos y estados de Milán y Lombardía —esto dijo por una venta que un cuarto de legua lejos se divisaba” (Avellaneda 2014: 45); y en el capítulo XXVI: “Adelantose luego don Quijote un poco, y como viese, llegando cerca de la venta, siete o ocho personas vestidas de diferente mezcla, volvió luego, turbado, las riendas a Rocinante, y llegándose a los de su compañía, les dijo:

—Todo el mundo, señores, calle; y ojo a la puerta del castillo y a los vestiglos que en ella hay” (Avellaneda 2014: 223).

Queda así bastante clara, también, la voluntad de Cervantes de alejar al protagonista del monigote loco y absurdo con el que el vulgo y el impostor de 1614 habían simplificado grotescamente su papel en la historia. El alcaláino no deja a su personaje en manos de la simple locura caballerescas en el episodio de la cueva de Montesinos, sino que lo mantiene siempre bajo un estrecho control *bibliográfico* con el que contrapone verdades universales a fantasías oníricas caballerescas. “Si la lectura de las novelas de caballerías le instala en un mundo de apariencias, henchido de encantadores y encantamientos, su formación clásica le hace asirse fuertemente a la razón” (Barnés 2008: 109), pues hasta la imposible verosimilitud del fantástico relato de don Quijote sobre la cueva de Montesinos tiene un aval digno y suficiente bajo la autoridad del propio Aristóteles:

Aristóteles, *Poética* XXV (ARIST. *Po.* 1461b10):

Con respecto a la poesía es preferible una cosa imposible pero convincente, a algo posible pero que no convenza. Acaso sea imposible que haya personas tales como las pintaba Zeuxis; tanto mejor, pues el modelo debe ser superado por la obra. Las cosas irracionales deben justificarse con la tradición popular, pues a veces no hay falta de lógica, ya que es verosímil que a veces ocurra algo inverosímil. (1985: 321)

Es con ese tira y afloja de cordura y locura con el que Cervantes construye un monumento inmarcesible de las letras, en donde con ideas y argumentos filosóficos del ámbito griego y latino proyecta la imagen de humanidad del personaje, a la que se han asomado, identificándose, millones de lectores en el mundo.

El carácter generoso y honesto que muestra don Quijote, junto con la necesidad que rodea el mundo inconsciente de los sueños, elemento cultural muy en consonancia con la época barroca que vive el autor, presta por completo verosimilitud a la experiencia onírica de la cueva de Montesinos.

El logro de Cervantes en esta como en tantas ocasiones fue haber sabido filtrar, conjuntar y resolver los antecedentes literarios para dar a la luz un episodio único y especial, tal como lo resume Clemencín perfectamente: “Y de todos estos elementos, aglomerando lo natural, lo histórico, lo ridículo y lo caballeresco, formó la aventura más feliz y más poética del *Quijote*” (*apud* Cervantes 1913: 322, nota 3, párrafo 3).

Bibliografía

- ANDINO SÁNCHEZ, Antonio de Padua (2008). *Las fuentes grecolatinas en el Quijote*. Tesis doctoral, Universidad de Granada. <http://hera.ugr.es/tesisugr/17662163.pdf> [15/05/2023].
- ANDINO SÁNCHEZ, Antonio de Padua (2016). “Luciano de Samósata, Cervantes y Don Quijote”. *Colindancias: Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central*, 7, 9-32. <https://colindancias.uvt.ro/index.php/dj/article/view/241> [12/05/2023].
- ANDINO SÁNCHEZ, Antonio de Padua (2019). “Cervantes y la textura clásica del episodio del Caballero del Bosque”. *Colindancias. Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central*, 10, 81-104. <https://colindancias.uvt.ro/index.php/dj/article/view/19/6>. [10/05/2023].
- ANDINO SÁNCHEZ, Antonio de Padua (2019-2020). “Cervantes y el éxito de la primera parte del *Quijote*”. *Abenámbar*, III, 1-20. <https://www.fundacionramonmenendezpidal.org/revista/index.php/Abenamar/article/view/30/59>. [10/05/2023].
- ANDINO SÁNCHEZ, Antonio de Padua (2020). “Los dos primeros capítulos de la Segunda Parte del *Quijote*: la cultura clásica al servicio de la tarea narrativa”. *Colindancias: Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central*, 11, 123-150. <https://colindancias.uvt.ro/index.php/dj/article/view/246/185>. [10/05/2023].
- ANDINO SÁNCHEZ, Antonio de Padua (2021). “La impronta del Mundo Clásico en la caracterización de Don Quijote, Sancho y Teresa Panza: Capítulos v y vi de la Segunda Parte”. *Colindancias: Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central*, 12, 77-107. <https://colindancias.uvt.ro/index.php/dj/article/view/313/235>. [10/05/2023].
- ANDINO SÁNCHEZ, Antonio de Padua (2022). “Cervantes versus Avellaneda: la erudición humanista por respuesta”. *Abenámbar*, V, 53-85. <https://www.fundacionramonmenendezpidal.org/revista/index.php/Abenamar/article/view/48/95>. [10/05/2023].
- ARISTÓTELES (1985). *Poética*. Traducción de José Alsina Clota. Barcelona: Bosch.
- ARISTÓTELES (1994). *Reproducción de los animales*. Introducción, traducción y notas de Esther Sánchez. Madrid: Gredos.
- ARISTÓTELES (2001). *Los diez libros De las Éticas o Morales de Aristóteles, escritas a su hijo Nicómaco*, traducidos fiel y originalmente del mismo texto griego en lengua vulgar castellana, por Pedro Simón Abril [1535-1595], profesor de letras humanas y filosofía, y dirigidos a la S. C. R. M. del rey don Felipe, nuestro señor; los cuales, así para saberse cada uno regir a sí mismo, como para entender todo género de policía, son muy importantes. Albacete: Servicio de Publicaciones de la Diputación de Albacete (www.dipualba.es/publicaciones). <https://web.dipualba.es/wpcontent/uploads/2021/11/EticaAris.pdf> [21/05/2023].

- BARNÉS VÁZQUEZ, Antonio (2008). “Yo he leído en Virgilio”. *Análisis sincrónico de la tradición clásica en el “Quijote”*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/1969>. [13/05/2023].
- CABANILLAS CÁRDENAS, Carlos F. (2006). “La popularización de don Quijote en el siglo XVII”. *Romanské forum*, 1(21), 23-40. https://www.academia.edu/3583191/De_personaje_literario_a_figura_c%C3%B3mica_la_popularizaci%C3%B3n_de_Don_Quijote_en_el_siglo_XVII. [21/05/2023]
- CASTRO QUESADA, Américo (1925). “El pensamiento de Cervantes”. *Revista de Filología Española —Anejo VI*. Madrid: Imprenta de la Librería y casa editorial Hernando (s.a.). Publicada en internet por Biblioteca Digital de Castilla y León. http://bibliotecadigital.jcyl.es/cervantes_/i18n/catalogo_imagenes/grupo.cmd?path=10167558. [18/05/2023]
- CERVANTES SAAVEDRA, Miguel de (1913). *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*. Comentado por D. Diego Clemencín. Nueva edición anotada por Miguel de Toro Gómez. Tomo tercero. París: Sociedad de ediciones literarias y artísticas. Biblioteca Digital Hispánica. Biblioteca Nacional de España, 4 vols. <http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000200436&page=1>. [11/05/2023].
- CERVANTES SAAVEDRA, Miguel de (2004). *Don Quijote de la Mancha*. Edición del Instituto Cervantes 1605-2005, dirigida por Francisco Rico, 2 vols. Barcelona: Galaxia Gutenberg – Círculo de Lectores.
- CICERO, M. Tullivs. *De re publica*. Liber VI (*Scipionis Somnium*). Texto original en latín, *The Latin Library*. <https://www.thelatinlibrary.com/cicero/repub6.shtml>. [28/05/2023].
- CICERO, M. Tullivs. *De inventione*. Texto original en latín, *The Latin Library*. <http://www.thelatinlibrary.com/cicero/inventione.shtml>. [28/05/2023].
- CHEVALIER, Maxime (1989). “Sancho Panza y la cultura escrita”. En Dian FOX, Harry SIEBER y Robert Ter HORST (Eds.), *Studies in Honor of Bruce W. Wardropper*. Newark: Juan de la Cuesta, 67-73.
- DEYERMOND, Alan (2008). “El índice de las obras latinas de Petrarca como una fuente de la Celestina”. *Medievalia*, 40, 17-23.
- HORATIVS FLACCVS, Quintvs (1984). *Opera (Obras), recognovit brevique adnotatione critica instruxit*, Eduardus C. Wickham. *Editio altera curante* Heathcote W. Garrod. Oxford: Oxford University.
- HORATIVS FLACCVS, Quintvs (2003). *Sátiras – Epístolas – Arte Poética*. Edición bilingüe y prólogo de Horacio Silvestre. Madrid: Cátedra.
- LUCIANO DE SAMÓSATA (2002). *Obras*, vol. I. Traducción y notas Andrés Espinosa Alarcón. Madrid: Gredos.
- MARCIAL, Marco Valerio. *Epigrammata, liber primus*. Texto original en latín, *The Latin Library*. <https://www.thelatinlibrary.com/martial/mart1.shtml>. [28/05/2023].

- MARASSO ROCCA, Arturo. *Cervantes*. Buenos Aires: Academia Argentina de las Letras, 1947. Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/cervantes-1/html/ff86c3be-82b1-11df-acc7-002185ce6064_4.html. [12/05/2023].
- MENÉNDEZ PIDAL, Ramón (1924). *Un aspecto en la elaboración del “Quijote”*, 2ª ed. aumentada. Madrid: Cuadernos literarios.
- OVIDIVS NASO, Pvbliivs. *Amores, liber primvs*. Texto original en latín, *The Latin Library*. <https://www.thelatinlibrary.com/ovid/ovid.amor1.shtml>. [30/05/2023].
- OVIDIVS NASO, Pvbliivs. *Metamorphoses*. Texto original en latín, en *Hesperides*. http://webs.hesperides.es/Ovidio_files/Ovidio-Metamorfosis-bilingue.pdf. [22/05/2023].
- PÍNDARO (2006). *Odas y fragmentos*. Traducción y notas de Alfonso Ortega. Barcelona: RBA.
- PLATÓN (1997). *La República*. Traducción, notas y estudio preliminar de José Manuel Pabón y Manuel Fernández-Galiano. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- PLUTARCO (1979). *Vidas Paralelas*, vol. III. Traducción directa del griego por Antonio Ranz Romanillos, revisada, corregida y anotada. Barcelona: Iberia.
- QVINTILIANVS, Marcvs Fabivs. *Institutio Oratoria*. Texto original en latín, *The Latin Library*. <http://www.thelatinlibrary.com/quintilian.html>. [27/05/2023].
- RHETORICA AD HERENNIUM. Texto original en latín, *PHI Latin Texts*. <https://latin.packhum.org/loc/474/73/0#0>. [30/05/2023].
- RILEY, Edward C. (1997). “Tradición e innovación en la novelística cervantina”. *Cervantes: Bulletin of the Cervantes Society of America*, 17(1), 46-61.
- ROJAS, Fernando de (2011). *La Celestina*. Edición y estudio de Francisco J. Lobera *et al*. Madrid: Real Academia Española / ESPASA Círculo de Lectores.
- SUETONIO TRANQUILO, C. (1990). *Vida de los Doce Césares*, vol. I (libros I y II). Edición bilingüe. Texto traducido por Mariano Bassols de Climent. Madrid: C.S.I.C.
- SUETONIO TRANQUILO, C. (1990). *Vida de los Doce Césares*, vol. IV (libros VII y VIII). Edición bilingüe. Texto traducido por Mariano Bassols de Climent. Madrid: C.S.I.C.
- SCHWART, Lía (2005). “El Quijote y los clásicos grecolatinos en la obra crítica de Arturo Marasso”. *Olivar: Revista de literatura y cultura españolas*, 6, 43-58. <http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3370/pr.3370.pdf> [10/05/2023].
- VIRGILIO MARÓN, Publio (1982). *La Eneida*. Edición, introducción y notas de Virgilio Bejarano. Traducción en verso de Gregorio Hernández de Velasco (Toledo, 1555). Barcelona: Planeta.

Andrei Din

Universidad Babeş-Bolyai

Antonio de Guevara y la construcción del arquetipo de “príncipe modelo”, definido en el *Relox de príncipes*

Antonio de Guevara and the Construction of the “Ideal Prince” Archetype, as Outlined in the *Dial of Princes*

Recibido: 31.07.2023 / **Aceptado:** 22.01.2024

Resumen: En el presente artículo, lo que pretendemos es mostrar cómo Antonio de Guevara entendía la noción o el arquetipo del “príncipe modelo” y, a la vez, reconsiderar críticamente la motivación del autor a la hora de escribir la obra que nos ocupa, el *Relox de príncipes*, que, esencialmente, es una biografía cargada de ficción del emperador y filósofo Marco Aurelio. En su discurso narrativo, el franciscano hace uso del credo cristiano y de la herencia cultural grecolatina para presentar una visión política que legitimaba el poder del monarca. Sin embargo, el príncipe tenía que reunir una serie de criterios para poder ser digno de su cargo, como, por ejemplo, ser virtuoso en todos los aspectos de su vida diaria —pero aún más en lo que concierne al gobierno de la república—, velar por

Abstract: In the present paper, our aim is to show how Antonio de Guevara understood the notion or archetype of the “ideal prince”. Concurrently, we intend to undertake a critical reevaluation of the author’s underlying motivation in composing his notable work, *Dial of Princes*, which is, fundamentally, a fictional biography of the emperor and philosopher Marcus Aurelius. In his narrative discourse, the Franciscan makes use of the Christian creed and the cultural heritage of the Greco-Roman world to present a political vision that legitimated the monarch’s power. However, the ruler had to meet certain criteria to be worth of his position, such as being virtuous in every aspect of his daily life — but more so in what concerns the governance of

su pueblo, ser piadoso y juzgar con buen criterio. Asimismo, el príncipe modelo debe buscar siempre la paz y evitar la guerra o la conquista. Para poder lograr este objetivo, debe seguir el consejo de gente sabia y no tomar decisiones que contradigan la moral.

Palabras clave: Antonio de Guevara, Humanismo, *Relox de príncipes, specula principum*, “príncipe modelo”.

the republic —, caring for his people, being pious and judging properly. Besides, the ideal prince must always seek peace and avoid war or conquest. To achieve this goal, he should follow the counsel of wise people and not make decisions that would contradict morality.

Keywords: Antonio de Guevara, Humanism, *Dial of Princes, specula principum*, “ideal prince”.

Antonio de Guevara, un humanista “de postín”

Antonio de Guevara (1480-1545) fue, es, y quizás seguirá siendo, un autor controvertido. Criticado y amado en su época, menospreciado por algunos críticos del siglo pasado, y olvidado en cierta manera por el canon actual, el franciscano, independientemente del tiempo histórico, no deja indiferente a ninguno de sus lectores. En este artículo nos proponemos llamar la atención sobre la figura de este escritor poco conocido fuera del ámbito de los especialistas del Renacimiento y valorar su obra *El relox de los príncipes* en su calidad de portadora de un claro mensaje ético que resulta ilustrativo para el humanismo español del siglo XVI.

Antonio de Guevara nace en el seno de una familia noble del norte de España, llega con doce años a la corte de Madrid, que en aquel momento no podía sino ser un epicentro de plétora cultural, y a la edad de 25, hallándose en la situación de elegir entre una de las opciones principales que la época proponía en vista de la noble aspiración de medrar —Iglesia, mar o Casa Real¹—, opta por entrar en la orden franciscana, hecho que, viendo retrospectivamente su vida, fue una decisión “acertada”, ya que en esta etapa consolidó significativamente sus conocimientos filosóficos y teológicos, además de formarse y llegar a ser ducho en el arte de la oratoria. Después, formará parte del consejo del emperador Carlos I y, también, a lo largo de su vida, se le encomendará la noble misión de ser obispo en varias diócesis.

Además de tener una vida activa en cuestiones administrativas, sociales y religiosas, una preocupación fundamental que le acompañó a lo largo de su existencia fue la literatura y el arte de escribir. A pesar de no haber tenido el privilegio de formarse en un medio universitario, sus conocimientos y su visión sobre cuestiones concernientes al ser humano y al mundo le recomiendan como un humanista “de

¹ Dentro de la riqueza conceptual del refranero español, hallamos un proverbio que nos parece representativo: *Iglesia, mar, o Casa Real, quien quiere medrar*.

postín”, aunque, eso sí, *sui generis*, atípico, como ya se ha señalado en otra parte (Din 2018: 221-227).

Su “etapa literaria” coincidió con su madurez y su senectud, ya que las obras del franciscano vieron la luz entre 1528 y 1545. Así, títulos emblemáticos como *Libro áureo de Marco Aurelio*, *Relox de príncipes*, *Década de Césares*, *Aviso de privados y doctrina de cortesanos*, *Menosprecio de corte y alabanza de aldea*, *Arte de marear*, *Epístolas familiares*, *Oratorio de religiosos* y *Monte calvario* suman la producción artística de un autor español que, en su época, fue uno de los más leídos de Europa.

Ciertamente, cada una de estas obras merecería ser estudiada en detalle, no obstante, en el presente trabajo nos limitaremos a hablar sobre las ideas que trazan las características del príncipe modelo, contenidas en una obra en particular, el famoso *Relox de príncipes*. Hemos elegido esta porque consideramos que es un claro ejemplo del humanismo del franciscano, pues contiene una serie de los elementos de los que hacían uso muchos humanistas de renombre, incluido el mismo Erasmo. A modo de inciso, creemos que es relevante señalar el hecho de que esta obra se haya escrito en castellano y no en latín —porque Guevara tenía buen conocimiento de esta lengua clásica—, teniendo en cuenta sus características y su temática. De todos modos, se trata de una obra parenética, con una *praxis* narrativa que nos recuerda la oratoria clásica, dedicada a un monarca, y que contiene citas y referencias a grandes “autoridades” como Agustín de Hipona, Aristóteles, Aulo Gelio, Cicerón, Isidoro de Sevilla, Platón, Plinio, Plutarco o Séneca, entre otros.

La construcción de un arquetipo: el “príncipe modelo” del *Relox de príncipes*

Antes de adentrarnos en el universo conceptual de esta obra, es necesario mencionar varias cuestiones que consideramos oportunas para entender mejor la creación artística del franciscano.

Este tratado es, como decíamos, de índole parenética; encubierto por un aura de ficción, narra la biografía ficticia del emperador Marco Aurelio, que nos es presentado como monarca ideal y hombre virtuoso en sus quehaceres diarios. Así, por boca del emperador, Antonio de Guevara se vale de artificios literarios, aforismos e historias varias que pretenden justificar o argumentar el “mensaje” o la “visión” de la obra en su conjunto.

El *Relox* contiene una visión política y social que refleja la complejidad de toda una vida y toda una época. Antonio de Guevara tenía vínculos con la Iglesia y con el mundo aristocrático español del siglo XVI. Fue obispo de varias diócesis, predicador

de la corte, historiógrafo y, además, tuvo una estrecha relación con Carlos I. Fue, sin duda, un hombre de su tiempo y debe ser entendido dentro del marco de su contexto histórico, con todo lo que ello conlleva. Es necesario precisar todo esto para no errar sustancialmente a la hora de comprender las ideas contenidas en su obra. Ya que estudiamos al franciscano y a su universo conceptual *a posteriori*, el tachar de “adecuado” o “inadecuado” lo que postula, con relación a nuestro entendimiento actual sobre el mundo, sería, a nuestro juicio, juzgar fuera de contexto y, por tanto, indebidamente.

Fray Antonio, allá por 1517 o 1518, al intuir en lo que el joven príncipe Carlos de Habsburgo podría convertirse, decide apoyarlo en su ascensión política y, en paralelo, empieza a entrever un proyecto literario que escribirá en honor y para el provecho del que llegará a ser Carlos I de España (Redondo 1976: 466). Se trata, como decíamos, de una obra de índole *specula principum*, que tenía previsto dedicar al mismísimo emperador para ayudarlo a convertirse en un monarca ejemplar². Y, de hecho, consiguió que la obra llegase a ser leída por Carlos I. Eso sí, en qué medida influyó el *Relox* en el comportamiento del emperador es algo sobre lo que solo podemos especular.

El *Relox* verá la luz de la imprenta en 1529, en la ciudad de Valladolid, y llegará a ser todo un éxito editorial, tanto dentro del territorio español como en Europa. La aseveración no es exagerada, ya que sabemos que, durante los siglos XVI y XVII, en las grandes urbes de Europa circulaba asiduamente la obra del franciscano, llegando a ser uno de los autores más leídos del continente (Vosters 2009: 21). Prueba de ello es que la obra se tradujo al francés, inglés, alemán, italiano, polaco, húngaro, neerlandés, rumano y, además, latín.

El hecho de que se tradujera al latín es de suma importancia, ya que esto garantizaba, si tenemos en cuenta los rigores del canon de la época, la pertenencia de la obra a la “literatura selecta”. El erudito alemán Johannes Wankelius es el que se encarga de llevar a cabo esta ardua tarea, y además con creces, ya que no solo traduce la obra primorosamente, sino que también se encarga de elaborar una “edición crítica” de la misma. En la edición en latín, al margen del texto, existen

² Habría que hacer mención de que la primera obra a la que nos referimos es el *Libro áureo de Marco Aurelio*, estrechamente emparentada con el *Relox de príncipes*. A pesar de que una gran parte de la primera se integró en la segunda, no deben confundirse, ya que son dos obras diferentes, tanto temática como estructuralmente. El presente trabajo no nos permite ahondar en esta cuestión. Sin embargo, lo que podemos mencionar es que Guevara consideraba el *Relox* como variante “definitiva” del proyecto literario que planteaba con el *Libro áureo*.

unas anotaciones que pretenden remitir a los lectores a las obras y a los autores que Antonio de Guevara menciona directa o indirectamente en diversas ocasiones a lo largo de la obra —y no son pocas las citas o referencias del franciscano—³.

A la hora de dar explicaciones sobre el *Relox*, Guevara se vale de un pretexto que no les era ajeno a los humanistas, el del “manuscrito encontrado”: declara (GRP 1994: 79-80) que es un simple traductor, aunque, como se comprueba, el contenido es el resultado de su ingenio combinado con lo que había podido hallar de otras fuentes, como es el caso de la *Historia Augusta*, de Julio Capitolino (Redondo 1976: 468), ya que la obra original del emperador Marco Aurelio se publicó más tarde —1558-1559—. Lo cierto es que se sirve de dicho pretexto para dar vida a un tratado moral y político que tenía por fin poner en primer plano un mensaje, una visión —o, como diría Ortega y Gasset, “una perspectiva”—. Este mensaje estaba destinado, en primer término, al monarca o, en fin, a un círculo restringido de lectores; se trata de otro proceder típico de los humanistas (Brotton 2003: 71), porque de hecho las enseñanzas que contenía podían servir a cualquiera que leyese la obra.

A la hora de valorar el “mensaje” de la obra, es preciso hacer hincapié, en primer lugar, en el hecho de que fray Antonio defiende una concepción que postula una organización social que esté bajo el mando de una monarquía de derecho divino. Ya que lo concerniente a este tema era una preocupación de actualidad en su época, nos es referenciada, al respecto, la famosa metáfora del “cuerpo místico”, de la que otros como Francisco Suárez o Francisco de Vitoria también hicieron uso (Pérez 2001: 192): “Y porque pintemos el cuerpo mystico que es el Imperio a manera de un hombre vivo, has de saber que la cabeça, que es sobre todos, es el príncipe que lo manda todo...” (GRP 1994: 282).

Así, el caudillo, señor o príncipe, asociándose con la cabeza del cuerpo místico y siendo considerado representante del poder divino en la tierra, era el único que tenía el derecho y el deber de ocupar el cargo en cuestión, puesto que, según Guevara, es bueno que en una república haya solo un príncipe que mande (238-245). Esta concepción del monarca con poder (casi) absoluto es la que postula el franciscano, con el matiz de que el poder del señor debe limitarse para que no haya posibilidad alguna de que caiga en la tentación de hacer mal uso del mismo. Antonio de Guevara considera que las leyes morales y de sentido común, derivadas de la sabiduría cristiana y estoica, tienen prioridad absoluta frente a las leyes institucionales (*cf.* Pérez 1980: 288). Así, estas leyes morales, que responderían a una ética universalmente válida, tienen por fin delimitar la potestad del monarca.

³ Emilio Blanco, en su edición del *Relox*, señala más de 400. Véase GRP, XLIV y siguientes.

Los príncipes y grandes señores no tomen vanagloria diciendo que son señores de la tierra, que a la verdad de todo lo criado sólo Dios es el señor verdadero, que el hombre mísero no tiene más en ello del uso [...] todas las cosas crió Dios para que sirviessen al hombre, con tal condición que el hombre sirviessa a Dios. (GRP 1994: 257)

[...] porque las leyes no son sino yugos so los quales aren los malos, y también son alas con que buelen y sean libres los buenos. (499)

En cuanto al príncipe modelo se refiere, es imperativo que este vele por su pueblo, que sea bondadoso, piadoso, que se gane el corazón de sus súbditos y que escuche sus querellas; además, que juzgue con criterio y sin otorgar favor a nadie, pero siendo clemente cuando la situación lo requiera (281, 301-304). Eso sí, la justicia no debe ser tratada de manera anodina, ya que es un pilar del buen orden social: “[...] porque, dezir y afirmar que puede conservarse un pueblo sin justicia es dezir y afirmar que puede vivir un pez fuera del agua” (687). Es significativa al respecto esta cita, donde se indican claramente los límites del poder del monarca:

Deven asimismo los príncipes tener muy gran vigilancia en que con pequeños y con grandes, con ricos y con pobres, tenga ygual la justicia, pues no ay ley divina ni humana que les dé facultad para correomperla; porque si un príncipe no puede sin razón disponer de una hazienda, mucho menos podrá hazer mercedes de la justicia. No le negaremos a un príncipe sino que es señor de los animales, de los peces, de las aves, de los mineros, de los montes, de los ciervos y de los campos; finalmente, que es señor de la mar y de la tierra; pero no le confessaremos que es señor de la justicia; porque no ay otro señor verdadero de la justicia si no es Dios, que es la misma justicia. (695)

El tratado de Guevara pone también de relieve los límites de la perfección moral, puesto que, por más motivado que esté de cumplir con las más nobles exigencias de comportamiento, cualquier ser humano puede fácilmente errar. En los príncipes, de los que se espera que sean un modelo, los errores resultan más peligrosos y en consecuencia, según la recomendación del franciscano, es menester que el señor se rodee de sabios que puedan aconsejarlo y guiarlo en su misión: “Una de las cosas que hizo gloriosos a los siglos antiguos y de inmortal memoria a los gobernadores dellos fue los príncipes ser diligentes en buscar sabios para traer consigo y los reynos ser obedientes en cumplir lo por ellos aconsejado” (361).

Es uno de los temas más recurrentes a lo largo de la obra e incluso presenta máximo interés por ser un recurso del que se habían servido otros eruditos del gremio humanista. De hecho, era una práctica habitual entre estos intelectuales el querer llegar a situarse en un círculo social privilegiado, restringido, aristocrático. Si tenemos esto en cuenta, no es disparatado pensar que fray Antonio quería sugerir a Carlos I que él mismo podía ser un buen candidato como consejero real o incluso como tutor para sus hijos. Así podría explicarse el porqué de la obra, especialmente si tenemos en cuenta el momento en el que fue concebida.

Otro tema principal del *Relox* es la máxima que promueve la idea de que los príncipes —y las repúblicas en su conjunto— deben ser amigos de la paz⁴, y que la guerra debe evitarse si no es para una defensa legítima.

Más vale desear breve guerra por larga paz, que no breve paz por larga guerra. [...] El buen christianomás obligación tiene a conservar la paz que Christo tanto le encomienda, que no a inventar una guerra para vengar su injuria propia [...] por ninguna cosa temporal avían de consentir sangre humana derramar. [...] Finalmente digo, ruego, exorto y amonesto a todos los príncipes y grandes señores que amen la paz, procuren la paz, conserven la paz y bivan en paz; porque en la paz ellos serán ricos y sus pueblos bienaventurados. (756-757)

En fin, según el franciscano, queda terminantemente prohibido valerse de la guerra para esclavizar a otros pueblos o acumular riquezas. Eso sí, en cuanto a esto último debe hacerse un inciso: fray Antonio entiende que la acumulación de riquezas y la avaricia, que pueden perjudicar tanto al príncipe como a su república, llegan a ser un problema si el vicio subyuga a la virtud; es decir, Antonio de Guevara no critica necesariamente la acumulación de riquezas en sí, sino el cómo se obtenga y con qué fin se use dicha riqueza (814-824).

Otro tema importante es el que aborda la conducta del soberano en el seno familiar, donde el monarca debe comportarse igualmente de una manera mesurada⁵. En la familia debe haber armonía, ya que de esto depende la educación de los hijos y la paz a nivel comunitario. El marido debe ser empático, respetuoso, debe socorrer a su esposa cuando se requiera, debe ser honrado y, en fin, un ejemplo y un modelo

⁴ Es un tema recurrente en la obra guevariana. Véanse, especialmente, del *Libro Tercero*, los capítulos XII y XIII.

⁵ A lo largo del *Libro Segundo* tratará los asuntos de esta índole.

para sus hijos. No obstante —y teniendo en cuenta la mentalidad de la época—, no nos sorprende que a la mujer se le asocie el papel tradicional en la sociedad, como también postulaban en sus obras Erasmo⁶ o Vives⁷; y que se le recomiende llevar a cabo sus obligaciones conyugales, según dictaba la tradición. Sin embargo, fray Antonio se pronuncia a favor de que la mujer se eduque, aprenda y salga del cautiverio de la ignorancia, ya que, en cuanto a capacidad se refiere, se equipara al hombre. En este sentido, no nos pueden parecer sino merecedores de futuras investigaciones los consejos que instan a la mujer a obtener conocimiento y sabiduría (569-590), porque así podríamos entender mejor los matices de la mentalidad de la época en cuestión.

Por otra parte, el franciscano insistirá en el hecho de que no se debe dar demasiada importancia a lo que ofrece este mundo, ya que todo lo que nos brinda es un “manifiesto engaño”⁸. Teniendo en cuenta que “en este mísero mundo no ay salud perpetua, no ay riqueza perpetua, no ay alegría perpetua, no ay vida perpetua” (906), Guevara aduce que el príncipe debería prestar más atención a lo que concierne la vida venidera, donde todo lo efímero y lo falaz da paso a lo puro, lo verdadero y lo eterno. Ergo, todo esto viene a subrayar la importancia de que el príncipe no caiga en la tentación de vivir una vida dionisiaca, sino más bien que busque en todo momento pensar y obrar según la virtud dicte.

Dicho todo esto, entendemos que el franciscano recomienda que el príncipe sea equilibrado en todos sus quehaceres, que sea amigo de la paz y que busque obtener la nobleza mediante hechos y virtud. Observamos, además, que el concepto de gobernante ideal que promueve el franciscano se distancia del que postula, por ejemplo, Macchiavello en *Il príncipe*, que también es obra de referencia en cuanto a *specula principum* se refiere. El español defiende que la actividad dentro de la república debe tener por guía los preceptos morales, la “nobleza espiritual y moral”, y no los intereses estrictamente políticos o personales. Como ya señaló en su día Augustin Redondo, fray Antonio de Guevara entiende que la nobleza no se otorga —por privilegio de nacimiento—, sino que se obtiene —en función de cómo viva la persona en cuestión— (1976: 617-622). El “estado de nobleza” debe entenderse en relación con el paradigma de la interiorización y realización del honor y de la honra, binomio que marcó profundamente cada estrato de la sociedad española de la época (Bennassar 2003: 167-184).

⁶ *Encomium matrimonii*, 1518 o *Institutio christiani matrimonii*, 1526.

⁷ *De institutione foeminae christianae*, 1524.

⁸ Véanse, en este sentido, *Libro Tercero*, los capítulos XXXIX-XL.

A la hora de leer el *Relox de príncipes* hallamos, al margen de los matices y aspectos ideológicos conexos, varias ideas que nos atreveríamos a decir que son esenciales:

1. el hombre y la sociedad en la que vive deben seguir y someterse, primeramente, a las leyes morales que promueve el credo cristiano —que coinciden en muchas ocasiones con la filosofía estoica—;
2. en una república es imperativo que haya un solo gobernante;
3. este “gobernante ideal” debe reunir una serie de criterios, que forman un arquetipo: debe ser medido y virtuoso en todos sus quehaceres, y debe cerciorarse de que haya justicia, paz y armonía dentro de su república, asumiendo el papel de “pastor del pueblo”; y, para que pueda llevar a cabo con creces su misión, el príncipe ideal debe seguir, asiduamente, el consejo de los sabios, de los que debe rodearse en todo momento.

Estas ideas, quizás, nos llevan a pensar que Antonio de Guevara puede ser considerado un utopista⁹, ya que su visión es, por un lado, una crítica a la sociedad de su tiempo y, a la vez, un modelo de organización social idealizada, bajo el mandato de un príncipe modelo. Y todo esto auspiciado por leyes “universalmente válidas”, heredadas de la sabiduría del mundo de la Antigüedad Clásica en ósmosis con el modelo de vida cristiano, sendas perspectivas presentando una “hipótesis” sobre el orden social del momento. El mensajero o pregonero de esta visión utópica es el sabio emperador Marco Aurelio, personaje que asume el papel principal de difundir, por medio de un tratado político y moral, máximas sobre conceptos como *memento mori*, *tempus fugit* o *contemptus mundi*. Lo hace con la autoridad, elocuencia y familiaridad debidas, que logran acercar al lector a todo un mundo cultural que le es presentado en términos diferentes.

Cabe mencionar que fray Antonio vio en la figura de Marco Aurelio el candidato perfecto para su *praxis* literaria. Fue, además de un gran emperador, un filósofo importante, que exhortaba a todo el mundo a vivir una vida digna, equilibrada y virtuosa. Nuevamente, en conformidad con la concepción del monarca ejemplar. Así, el lector interesado podía sentirse inspirado y tomar ejemplo, valiéndose del conocimiento del emperador para el desarrollo de su propio ingenio.

Sin embargo, nos podríamos preguntar: ¿por qué elige Antonio de Guevara a un “pagano” como modelo, habiendo tenido tantas otras alternativas? Quizás el franciscano quería mostrar que la moralidad cristiana y la herencia cultural clásica

⁹ La utopía, tal como lo evidencian entre otros Alexandre Cioranescu (1972) y Corin Braga (2010), es un género que aparece precisamente en el Renacimiento y la lectura de *El relox de los príncipes* desde esta perspectiva consideramos que es novedosa y fructífera.

eran, hasta cierto punto, compatibles. Nótese que varios de los principios estoicos de Marco Aurelio, como por ejemplo el autocontrol, la compasión, la humildad, la rectitud y la virtud, coincidían con la doctrina cristiana. Así, el franciscano pudo concebir un sincretismo que resultaba de la convergencia del substrato “pagano” y el cristiano. Y, hecho importante, este “sistema conciliador” contenía una sabiduría perfectamente válida para el lector español (o europeo) del siglo XVI. En consecuencia, hallamos que lo importante para Guevara no era que Marco Aurelio hubiese sido un “pagano”, sino el poder del ejemplo, su manera de vivir y entender la vida y, además, sus virtudes, que eran dignas de seguir por cualquier cristiano.

Ciertamente, la ideología del franciscano legitimaba el poder establecido. Sin embargo, debe tenerse en cuenta el determinismo histórico que hace inseparable el binomio autor-contexto para comprender el porqué de esta “perspectiva” sobre el orden social. La pertinencia de este tema halla su lugar dentro del contexto histórico que nos ocupa y de los eventos que lo marcaron. En este sentido, no debemos olvidar la Guerra de las Comunidades o, incluso más tarde, durante el siglo XVII, a raíz de la Guerra de los Treinta Años, el hecho de que acaecen varias insurrecciones o levantamientos frente al poder establecido, intentándose un cambio de paradigma en cuanto a autoridad estatal se refiere, lo cual generó disensiones a nivel sociopolítico. Por tanto, las cuestiones de esta índole eran tema de actualidad en los tiempos de Guevara. Lo interesante es que muchos de estos debates sobre los paradigmas sociales y políticos de la época estaban sujetos a una ética que no solo se basaba en la mística, sino también en la filosofía práctica; así se explica que temas sujetos al buen gobierno o al arquetipo de príncipe modelo respondieran a un sistema de normas que implicaba el uso de la razón (*cf.* Cioba 2013: 62).

Por otra parte, y sin llegar a negar rotundamente las convicciones sinceras de Antonio de Guevara, que podría haber creído que la legitimación del poder monárquico era, desde el punto de vista ideológico, el camino a seguir, advertimos sobre un posible interés de Guevara con vistas a formar parte del *establishment*, lo que habría podido motivar un “sesgo político”. Es decir, nos preguntamos qué cosas de las que el franciscano postulaba eran realmente creencias suyas y qué cuestiones eran propaganda política o religiosa que podrían haberse escrito para “encajar” dentro del marco ideológico del poder establecido. Si Guevara hubiese sido contrario al sistema y lo hubiese criticado, difícilmente su obra habría llegado a popularizarse como acabó haciéndolo, ya que probablemente se habría censurado y, en consecuencia, fray Antonio no habría ascendido tanto en su carrera política y literaria.

De hecho, si tenemos en cuenta que los espejos de príncipes servían el doble propósito de educar y controlar (Sâmbrian 2018: 944) y, a la vez, otorgaban reconocimiento al autor, consideramos que Antonio de Guevara aprovecha, en su cometido, el momento idóneo, el *Kairós*.

A modo de conclusión

Dentro del género literario *specula principum* encontramos una obra que todavía nos sorprende por su particularidad. Antonio de Guevara nos presenta un *Relox de príncipes* en castellano, y no en latín, como quizás era de esperar, y propone una noción arquetípica de “príncipe modelo” adaptada al motivo bíblico del “pastor del pueblo”, aunque con ciertos matices que merecen ser tenidos en cuenta para poder comprender mejor el universo conceptual guevariano y, además, la ideología de la época del franciscano. Uno de ellos, interesante y merecedor de futuras investigaciones —teniendo en cuenta la mentalidad de la época—, es el que tiene por objetivo concienciar al príncipe —y a cualquier lector— a que piense en la mujer desde un enfoque diferente: ya que ella tiene la misma capacidad que el hombre en cuanto a ingenio se refiere, es recomendable que esta se eduque y salga de la ignorancia.

Advertimos, por otra parte, una motivación política y personal que llevó a que, en 1517-1518, el joven humanista Antonio de Guevara quizás pensara que, apostando por el príncipe Carlos y apoyándolo, podría llegar a formar parte de la clase dominante y, por qué no, llevar a cabo un proyecto literario ambicioso. Esto podría haber determinado que escribiera en conformidad con las “expectativas” del mundo literario y áulico de su época, y no lo que realmente pensaba. Independientemente del caso, nos atreveríamos a decir que acertó, ya que tuvo una “carrera profesional” exitosa.

No debemos olvidar que muchos de los consejos que tienen por objetivo guiar al príncipe se pueden y se deben entender teniendo en cuenta el contexto histórico y las circunstancias particulares del autor. Creemos, además, que no es disparatado aseverar que varias ideas o máximas de la obra del franciscano pueden ser extrapolables a otros contextos históricos. Es el caso de ideas que consideramos válidas a pesar del paso del tiempo, y que evocan, por ejemplo, el valor de la libertad humana, la búsqueda de la sabiduría, de la virtud y del buen juicio; o, por otra parte, la importancia de denunciar y condenar las rapiñas, los abusos de poder y el sufrimiento causado por cualquier tipo de opresión, guerra o arrebatos de libertad.

Bibliografia

- BENASSAR, Bartolomé (2003). *L'Homme espagnol*. Bruxelles: Éditions Complexe.
- BRAGA, Corin (2010). *Du paradis perdu à l'antiutopie aux XVI^e-XVIII^e siècles*. Paris: Éditions Classiques Garnier.
- BROTON, Jerry (2003). *El bazar del Renacimiento: sobre la influencia de Oriente en la cultura occidental*. Traducción de Carme Castells. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- CIOBA, Mianda (2013). *Ficciones de la identidad a finales del medievo hispánico*. București: Editura Universității din București.
- CIORANESCU, Alexandre (1972). *L'avenir du passé: utopie et littérature*. Paris: Éditions Gallimard.
- DIN, Andrei Iulian (2018). “El «olvidado» Antonio de Guevara y su *Relox de príncipes*. Revaluación de su importancia dentro de la historia de la literatura”. En Monica FEKETE, Sanda-Valeria MORARU y Andreea-Flavia BUGIAC (Coords.), *Romania Contexta: Autorité/auctorialité en discours. Autorità/autorialità nel discorso. Autoridad/autorialidad en el discurso. Autoridade/autoría no discurso*, vol. I. Cluj-Napoca: Editura Academia Română & Centrul de Studii Transilvane, 221-227.
- GRP = DE GUEVARA, Antonio (1994). *Relox de príncipes*. Estudio y edición de Emilio Blanco. Madrid: ABL Editor.
- PÉREZ, Joseph (2001). “L'idéologie de l'État”. En Christian HERMANN (Coord.), *Le premier âge de l'État en Espagne (1450-1700)*. Paris: CNRS Éditions, 191-216.
- PÉREZ, Joseph (1980). “Une nouvelle lecture d'Antonio de Guevara”. *Bulletin Hispanique*, 1-2, 280-289.
- REDONDO, Augustin (1976). *Antonio de Guevara (1480?-1545) et l'Espagne de son temps: de la carrière officielle aux œuvres politico-morales*. Genève: Librairie Droz.
- SÂMBRIAN, Oana Andreia (2018). “El príncipe público y el príncipe privado de Neagoe Basarab y Antonio de Guevara: la doble dimensión didáctica de los espejos de príncipes”. *Journal of Romanian Literary Studies*, 13, 942-952.
- VOSTERS, Simon A. (2009). *Antonio de Guevara y Europa*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

GLOSSOPHILLOS



Răzvan Bran

Universidad de Bucarest

Las unidades fraseológicas en *Sin noticias de Gurb* de Eduardo Mendoza y sus equivalencias en las traducciones al italiano, al francés y al rumano

Phraseological units in Eduardo Mendoza's *Sin noticias de Gurb* and Their Equivalence in Italian, French and Romanian

Recibido: 06.11.2023 / **Aceptado:** 06.12.2023

Resumen: Nuestro artículo pretende analizar los fraseologismos presentes en la novela española *Sin noticias de Gurb*, de Eduardo Mendoza, y sus equivalentes transléxicos entre idiomas romances (italiano, francés y rumano). Nos interesan los grados de equivalencia para identificar las congruencias y las diferencias fraseológicas que hay entre las cuatro lenguas romances en cuestión. Además, atendiendo a los grados de equivalencia identificados por Corpas Pastor (2003) en el proceso traductológico, nuestro trabajo propondrá también una matización de dicha tipología. Los análisis

Abstract: This article aims to analyse the phraseologisms in the Spanish novel *Sin noticias de Gurb* by Eduardo Mendoza and their equivalence in three Romance languages (Italian, French and Romanian). We shall focus on the degrees of equivalence in order to identify the phraseological similarities and differences between the four Romance languages under analysis. Furthermore, taking into account the degrees of equivalence identified by Corpas Pastor (2003) in the translation process, our study also tries to set out a more detailed approach of this typology. The quantitative and quali-

cuantitativo y cualitativo revelan que en la mayoría de los casos las UF españolas tienen correspondientes fraseológicos en los demás tres idiomas, que admiten una equivalencia traductora total o parcial. Por otra parte, son menos frecuentes las equivalencias nulas, las paráfrasis, los falsos amigos y otros tipos de errores. Por ende, el estudio pone de relieve no solo las congruencias en la fraseología románica, sino también la expresividad y la corrección de las tres versiones analizadas.

Palabras clave: *Sin noticias de Gurb*, unidades fraseológicas, lenguas romances, equivalencia, traducción.

tative analyses reveal that in most cases the Spanish UFs have phraseological counterparts in the other three languages and, therefore, they admit a total or partial equivalence in translation. On the other hand, null equivalence, paraphrases, false friends, and other types of errors occur less frequently. In conclusion, the present study highlights not only the similarities in the Romance phraseology, but also the expressiveness and correctness of the three versions.

Keywords: *Sin noticias de Gurb*, phraseological units, Romance languages, equivalence, translation.

1. Introducción. Objetivos, justificación, corpus

El acervo fraseológico refleja la relación intrínseca que se establece entre la lengua y un amplio y complejo conjunto de experiencias culturales, lo cual engendra la opacidad idiomática que las unidades fraseológicas (en adelante UF) engloban, en un grado mayor o menor, en su semantismo. Por ello, la traducción de la fraseología puede llegar a ser un aspecto problemático, un verdadero reto para la persona que se proponga trasladar los contenidos de un idioma a otro (Corpas Pastor 2003: 201).

En el presente estudio llevamos a cabo un análisis contrastivo del acervo fraseológico de cuatro idiomas romances, a saber, el español, el italiano, el francés y el rumano, desde una perspectiva traductológica. En concreto, basándonos en una muestra literaria contrastiva, analizaremos los grados de equivalencia fraseológica e interlingüística que se establecen entre los idiomas mencionados para identificar los posibles símiles, solapamientos y divergencias estructurales, semánticos y fraseológicos. Nos interesarán igualmente los recursos traductológicos de los cuales disponen los idiomas citados, así como las estrategias empleadas por los traductores para rendir la idiomatidad de las lenguas romances.

El corpus del análisis está conformado por (i) la novela española *Sin noticias de Gurb* de Eduardo Mendoza (1990) y (ii) tres versiones suyas, en italiano (1992), francés (1994) y rumano (2008). Se ha seleccionado este texto literario por algunas de sus particularidades lingüísticas y estilísticas, que iremos observando a continuación. La novela es una manifiesta crítica social, en la que, en forma de diario personal, un alienígena relata la búsqueda de su compañero Gurb, perdido en el planeta Tierra.

El texto se caracteriza por una alternancia de registros estilísticos: formal/culto, por un lado, e informal/coloquial, a veces, vulgar, por otro. Por medio de estas alternancias, el autor muestra una intencionalidad satírica. Además, el humorismo y la ironía se expresan mediante una diversidad de mecanismos lingüísticos y literarios; la falta de competencia pragmática y el uso inadecuado de registros por el personaje-narrador-diarista gesta asociaciones léxico-semánticas insólitas, confusiones semánticas e interpretaciones literales de algunas expresiones. Es más, las situaciones comunicativas (pragmáticas) en que se desenvuelve el personaje-narrador facilitan las confusiones. Como peculiaridad de la novela, destacamos el uso de abundantes fraseologismos, aspecto imprescindible del habla cotidiana, coloquial, que le permite al autor no solo proporcionarle a su texto un marcado carácter oral, sino también manipular de manera creativa la idiomática de las unidades fraseológicas. Dicha manipulación creativa tiene efectos estilísticos y cómicos, puesto que la desautomatización de las UF posibilita la gestación de situaciones satíricas, burlescas, que critican ciertos comportamientos y que, en definitiva, provocan la risa. Como se trata de un alienígena, la interpretación literal de las UF, altamente explicable, denota no solo cierta inadecuación lingüística (sobre todo pragmática y estilística), sino también una artificialidad e ingenuidad casi infantil.

En una primera etapa, procederemos a la identificación de los fraseologismos presentes en el texto original (IO) y las tres versiones. Luego, intentaremos clasificar las equivalencias de las UF encontradas, clasificación que nos permitirá extraer conclusiones de corte más general acerca de las congruencias que hay entre los idiomas analizados. En este trabajo, nos limitaremos a analizar solo las locuciones verbales (LV), la categoría de fraseologismos más amplia y, por ello, más representativa.

2. Fundamentos teóricos y aclaraciones metodológicas

Como nuestra labor se enmarca tanto en el seno de la fraseología como en el de la traducción¹, conviene aclarar algunos conceptos teóricos a los que recurriremos a lo largo del análisis. Primero, nos referiremos al concepto de locución verbal, como tipo específico de fraseologismos o unidades fraseológicas, definidas por Gloria Corpas Pastor como “unidades léxicas formadas por más de dos palabras gráficas en su límite inferior, cuyo límite superior se sitúa en el nivel de la oración compuesta”

¹ Últimamente, se nota un creciente interés en el estudio contrastivo de la fraseología, desde el ángulo de la traductología. Cabe citar aquí, entre otros, los trabajos de Bran (2020, 2022), Enăchescu (2023a, 2023b) y Ene (2015).

(1996: 20)². Las locuciones se definen, en la opinión de la misma autora, como unidades pluriverbales del sistema de la lengua, que presentan “fijación interna, unidad de significado y fijación externa pasemática. Estas unidades no constituyen enunciados completos, y, generalmente, funcionan como elementos oracionales” (88). Las locuciones verbales serán, entonces, un tipo de locución, conmutables por un verbo, que pueden funcionar como un solo núcleo verbal o predicado.

Tras delimitar los conceptos de unidad fraseológica/ fraseologismo y locución verbal, lo cual nos permitirá acotar el corpus del estudio, procederemos a esbozar los grados de equivalencia y los procedimientos traductológicos. Según Corpas Pastor, la tipología de las equivalencias del binomio fraseológico refleja “la existencia de un *continuum* que va desde la identidad total o equivalencia plena hasta la ausencia de equivalencia. Entre ambos extremos abundan los casos de equivalencia parcial, causada por incongruencias de carácter semántico, figurativo y connotativo” (2003: 281).

En la siguiente tabla, presentamos sintéticamente los cuatro tipos de equivalencia traductora de las UF, identificados y descritos por Corpas Pastor.

Equivalencia	TO	TM	Congruencia	
			Semántica	Formal
Total	UF	UF	+	±
Parcial	UF	lexema	+	–
Nula	UF	paráfrasis	+	–
Aparente	UF	error	–	+

Tabla 1. La tipología de las equivalencias propuesta por Corpas Pastor

Primero, la autora identifica la equivalencia total/plena, que implica la identidad de dos UF en idiomas distintos. Concretamente, las dos UF presentan el mismo significado denotativo y connotativo, expresivo, emocional, estilístico, así como la misma base metafórica. Todo esto supone similares connotaciones, carga pragmática

² Atendiendo a esta definición, hemos descartado una serie de construcciones verbales como, por ejemplo, verbo + preposición (*dar con, tener por, tomar por, dar por*) y las colocaciones complejas, integradas por un verbo soporte + locución adverbial/adjetival (*abrir de par en par, cerrar a cal y canto, estar/ponerse de moda, tener conciencia, traer sin cuidado, ir a la deriva, ir en serio*).

e implicaturas conversacionales idénticas. Además, conllevan las mismas restricciones diacríticas, diafásicas y diatópicas y se caracterizan por la misma distribución y frecuencia de uso. Dicha equivalencia se da más bien en el caso de las locuciones denominativas y terminológicas o de conceptos internacionales que pertenecen a los dominios científico, deportivo, cine, etc. En tales situaciones, las UF se pueden traducir mutuamente mediante la técnica de la sustitución.

Un segundo tipo de equivalencia translémica es la parcial, definida como una equivalencia no fraseológica: a una UF le corresponde sistemáticamente una unidad o un sintagma en la lengua meta (LM), generalmente de significado literal o compositivo; puede que, en ocasiones, se retenga cierta carga figurativa, pero no evoca la misma imagen cultural subyacente. Muchas veces, las UF exhiben distintas imágenes implicadas propiciadas por la metáfora, metonimia, comparación, símil, etc. Sin embargo, las dos UF poseen el mismo valor funcional y son comunicativamente equivalentes. En el proceso traductológico, se pueden rendir por sustitución, pero no es infrecuente que la equivalencia parcial origine infratraducción o supratraducción, si no es compensada contextualmente, mediante el uso de glosas o notas explicativas.

A la equivalencia total se opone la nula, el otro extremo del mismo *continuum*, cuando la UF carece de un equivalente en la LM. Se trata de los denominados “lexical gaps”, es decir, conceptos que no se lexicalizan en la LM por razones de orden lingüístico, cultural, histórico, etc. Para trasladar el significado (denotativo) de la UF, la técnica empleada es la paráfrasis, y no la sustitución, lo cual, generalmente, conduce a la pérdida de las connotaciones correspondientes.

Por último, mencionaremos la equivalencia aparente, o sea, los falsos amigos, que se asemejan formalmente, pero tienen significado completamente distinto. Es posible que tal situación origine errores en el proceso de traducción.

A la luz de lo reseñado anteriormente, opinamos que los grados de equivalencia identificados por Corpas Pastor se podrían matizar aún más. Partiendo de la misma tipología y atendiendo al criterio fraseológico, proponemos la siguiente tipología de las equivalencias translémicas, expuesta, a grandes rasgos, también en Bran (2022):

(i) la total/plena, que se define por la identidad plena de una UF con un equivalente en la LM; dicha identidad es tanto formal como semántica, estilística y pragmática;

(ii) la parcial: cuando se da solo una identidad semántica entre dos UF; por tanto, no hay identidad formal;

(iii) la nula: cuando a una UF le corresponde en la LM un lexema o se puede rendir solo por medio de la paráfrasis;

(iv) la aparente (los falsos amigos): se trata de un aparente binomio fraseológico, puesto que las dos UF, a pesar de una estructura similar, poseen significados y funciones diastráticas y diafásicas distintas.

La tabla que va a continuación sintetiza esta propuesta de equivalencias fraseológicas en la traducción:

Equivalencia	TO	TM	Congruencia	
			Semántica	Formal
Total	UF	UF	+	+
Parcial	UF	UF	+	-
Nula	UF	lexema/ paráfrasis	+	-
Aparente	UF	error	-	+

Tabla 2. Una tipología matizada de los grados de equivalencia

Como resulta de las dos tablas, consideraremos, a diferencia de Corpas Pastor, que solo la identidad UF = UF constituye una equivalencia total. Por otra parte, la sustitución por un lexema o la paráfrasis serán, en nuestra opinión, un tipo de equivalencia fraseológica nula, puesto que en ambos casos la variante resultante pierde el carácter fraseológico.

En el presente trabajo, tendremos en cuenta esta misma tipología de las equivalencias, que iremos ilustrando con contextos procedentes de la novela de Mendoza y sus versiones anteriormente mencionadas.

3. Los grados de equivalencia translémica y fraseológica

3.1. Análisis cualitativo de las traducciones al italiano, al francés y al rumano

Como la fraseología es uno de los aspectos más idiosincráticos de una comunidad lingüístico-cultural, la búsqueda de equivalencias y correspondencias se convierte, muchas veces, en un auténtico reto para el que intente verter los contenidos del TO en el TM. En este apartado, nos ocuparemos del análisis propiamente dicho de las locuciones verbales presentes en el TO y sus equivalentes translémicos.

En el texto original se han encontrado un número de 89 locuciones verbales, de entre las cuales 74 tienen ocurrencia única mientras que las 15 restantes tienen ocurrencias múltiples. La siguiente tabla recoge las UF halladas en el corpus y sus ocurrencias:

UF con ocurrencia única	UF con ocurrencias múltiples
<p><i>perder la cabeza, echar un vistazo, dar lo mismo, darle igual, dar vueltas, hacer sábado, ponérsele los pelos de punta, prender fuego, venirle a la cabeza, dar palmas, hacer memoria, poner en el conocimiento, salirle la alcachofa, dormir la mona, poner en la calle, echarse una siesta, darse de alta, conciliar el sueño, darle un vuelco el corazón, estar más bueno que el pan, dar un paseo, no vender una escoba, llevar trazas, echar el cierre, devanarse los sesos, correr el riesgo, dar las gracias, dar al traste, salirse con la suya, tener en cuenta, darse buena prisa, entrarle el dengue, sacar de quicio, venir a cuento, armarse un lío, estar por los huesos, echarse a perder, hacer memoria, caberle duda, darle alcance, venirle a la mente, darle caña, dar cabezadas, caerse redondo, arrastrar los pies, darse de bruces, echar en falta, dejar lugar a dudas, caerle la cara de vergüenza, ponerse morado, dar la lata, meterle varas en las ruedas, dormir a pierna suelta, dejar que desear, caer en saco roto, darle la gana, sacar brillo, tener que ver, traer a colación, dar unos tientos, caerle el alma a los pies, hacerle gracia, poner a punto...</i></p>	<p><i>echar un trago (2x), hacerse cargo (2x), dar los buenos días (2x), llevar a cabo (2x), pasar revista (2x), pegar fuego (2x), poner en marcha (2x), poner al corriente (2x), poner la mente en blanco (2x), no pegar ojo (3x), dar una vuelta (4x), tener monos en la cara (4x), darse cuenta (5x), fruncir el ceño (7x).</i></p>

Tabla 3. Ocurrencia de las locuciones verbales en *Sin noticias de Gurb*

Resultan 117 contextos fraseológicos distintos para cada versión, contextos que iremos analizando en lo que sigue, atendiendo al tipo de equivalencia. Cabe decir que, por razones de espacio, no podremos comentar todos los binomios fraseológicos encontrados en el corpus, así que nuestro análisis cualitativo se centrará solo en los casos más representativos.

3.1.1. Equivalencias totales

Como era de esperar, en las versiones analizadas se ha identificado una serie de binomios fraseológicos que exhiben una equivalencia translébrica total o plena. Así,

a una UF del texto original le corresponde un equivalente fraseológico, idéntico o muy similar desde el punto de vista estructural, semántico y funcional. Para ilustrar este tipo de equivalencia, citaremos dos fragmentos que contienen sendas UF españolas y su equivalente italiano (1b), (2b), francés (1c), (2c) y rumano (1d), (2d).

(1)	a.	<i>Cuando hemos pasado revista a cincuenta y dos señoritas y rezado una oración por el eterno descanso de sus almas, decido darle un billete de cinco mil pesetas al conserje.</i>
	b.	<i>Dopo aver passato in rivista cinquantadue signorine e recitato una preghiera per l'eterno riposo delle anime loro, decido di dare al portiere un biglietto da cinquemila pesetas.</i>
	c.	<i>Après avoir passé en revue cinquante-deux demoiselles et dit une prière pour le repos éternel de l'âme de chacune, je décide de donner un billet de cinq mille pesetas au portier.</i>
	c.	<i>După ce am trecut în revistă cincizeci și două de domnișoare și-am făcut o rugăciune pentru odihna sufletelor lor, mă hotărâsc să-i dau portarului o bancnotă de cinci mii de pesete.</i>
(2)	a.	<i>[...] me presento y pongo al corriente de las vicisitudes que han dado conmigo en aquel lugar iniquo.</i>
	b.	<i>[...] mi presento, mettendolo al corrente delle vicissitudini che mi hanno condotto in quel luogo iniquo.</i>
	c.	<i>[...] je me présente et que je mets au courant des vicissitudes qui m'ont amené en ce lieu d'infamie.</i>
	d.	<i>[...] mă prezint și-l pun la curent cu vicisitudinile care m-au condus în acel loc groaznic.</i>

De acuerdo con la teoría de Corpas Pastor (2003: 279), podríamos concluir que las UF *pasar revista* y *poner al corriente* son unos europeísmos (cf. cat. *passar revista*, port. *passar em revista*, ing. *carry out a review*), que coinciden desde el punto de vista estructural y semántico.

3.1.2. Equivalencias parciales

A nuestro juicio, la equivalencia transléctica parcial consiste en rendir una UF por otra equivalente semántica y funcionalmente, pero cuyas estructura e imagen figurativa idiomática son distintas. En esto discrepamos de la opinión formulada por Corpas Pastor, quien incluye tales equivalencias en las totales. Valgan, como muestra, los siguientes binomios fraseológicos extraídos del corpus:

(3)	a.	<i>Abandono la nave y convertido en somormujo echo un vistazo a la región desde el aire.</i>
	b.	<i>Abbandono la nave e trasformato in smergo dò un'occhiata alla zona dall'alto.</i>
(4)	a.	<i>Aprovechando que no pasa ningún autobús, pongo la mente en blanco [...].</i>
	b.	<i>Je profite d'un moment où ne passent pas d'autobus pour faire le vide dans mon esprit [...].</i>
(5)	a.	<i>El saludable mensaje que lleva implícito mi tos cae en saco roto [...].</i>
	b.	<i>Le message salubre que lui délivre implicitement ma toux tombe dans le vide [...].</i>
(6)	a.	<i>Lo mismo ocurre con la nevera: pasa ratos tranquila, pero de pronto, sin previo aviso, le entra un dengue que me saca de quicio.</i>
	b.	<i>La fel pățesc și cu frigiderul: stă cât stă liniștit și dintr-odată, fără să-ți fi dat vreun semn, îl apucă un tremurat care mă calcă pe nervi.</i>
(7)	a.	<i>Si tenemos en cuenta que soy intelecto puro, es una barbaridad.</i>
	b.	<i>Având în vedere că sunt intelect în stare pură, e o nenorocire.</i>

Los ejemplos que van a continuación ponen de manifiesto el mismo tipo de equivalencia fraseológica, entre el español y todas las demás LM analizadas:

(8)	a.	<i>Le aclaro que no me río de él, sino de una bobada que me ha venido a la cabeza de repente, sin saber cómo ni por qué.</i>
	b.	<i>Gli chiarisco che non rido di lui, ma di una sciocchezza che mi è tornata in mente di colpo, senza sapere come e perché.</i>
	c.	<i>Je lui explique que ce n'est pas lui qui me fait rire mais une blague qui m'est passée tout d'un coup par la tête sans que je sache pourquoi.</i>
	d.	<i>Îi spun că nu râd de el, ci de o prostie care mi-a trecut prin cap fără să știu cum, nici de ce.</i>
(9)	a.	<i>El señor comisario me notifica que mis compañeros de farra han prestado declaración mientras yo dormía la mona [...].</i>
	b.	<i>Il signor commissario mi notifica che i miei compagni di bagordi sono stati interrogati mentre io dormivo come un sasso [...].</i>
	c.	<i>Le commissaire me notifie que mes compagnons de goguette ont fait leur déposition pendant que je cuvais ma cuite [...].</i>
	d.	<i>Domnul comisar mă anunță că tovarășii mei de pabar au dat declarații în timp ce eu dormeam dus [...].</i>

Tal como se desprende de los fragmentos (3-9), las variantes por las que optan los traductores funcionan en cuanto que fraseologismos en la LM, de ahí que, además de la identidad semántica, se caractericen por equivalencia funcional, pragmática y estilística. Sin embargo, los equivalentes no presentan, en las dos lenguas (LO y LM), el mismo patrón formal³. Semánticamente, la mayoría de las UF conservan la base figurativa evocadora de la UF española: esp. *echar un vistazo* vs. it. *dare un'occhiata*; esp. *caer en saco roto* vs. fr. *tomber dans le vide*; esp. *poner la mente en blanco* vs. fr. *faire le vide dans mon esprit*. A la gestación de una imagen metafórica similar contribuyen igualmente los elementos léxicos que integran la UF, a saber, los verbos soporte que poseen significado idéntico ('poner', 'caer', 'dormir') o equivalente. En (8), por ejemplo, las UF contienen en su estructura un verbo de movimiento: esp. *venir*, it. *tornare* ('volver'), fr. *passer* ('pasar'), rum. *a trece* ('pasar') + lexema que significa 'cabeza' / 'mente'.

Algunas veces, la estructura de las UF va ligeramente alterada por el autor, pero tal cambio formal no se refleja siempre en la traducción. Veamos unos cuantos ejemplos de UF alteradas, por la inserción de algunos elementos léxicos con valor enfatizador.

(10)	a.	<i>Se me ponen todos los pelos de punta y no hay quien los domene: parezco un puerco espín.</i>
	b.	<i>Mi vengono i capelli ritti e non riesco a domarli: sembro un porcospino.</i>
	c.	<i>Elle hérisse tous mes poils et mes cheveux, et je n'arrive pas à les ramener à leur état antérieur : je ressemble à un porc-épic.</i>
	d.	<i>Mi s-a făcut părul măciucă, arăt ca un arici.</i>
(11)	a.	<i>Incluso creo que he dado un par de cabezadas involuntariamente, porque delante de mí la barra presenta varias abolladuras.</i>
	b.	<i>Credo anche di aver dato un paio di testate involontariamente, perché davanti a me il bancone del bar presenta alcune ammaccature.</i>
	c.	<i>Je crois même que j'ai dû involontairement laisser tomber ma tête à plusieurs reprises sur le bar, car celui-ci présente plusieurs ondulations suspectes.</i>
	d.	<i>Cred chiar că, fără să vreau, am dat cu capul de teighea de câteva ori, pentru că prezintă denivelări.</i>

³ Destacamos que los equivalentes francés (8c) y rumano (8d) de la UF esp. *venirle a la cabeza* coinciden tanto formal como semánticamente: fr. *passer par la tête* vs. rum. *a-i trece prin cap*.

3.1.3. Las UF desautomatizadas

Antes de pasar a las equivalencias nulas, estimamos oportuno presentar algunos casos de UF desautomatizadas. La desautomatización fraseológica, que consiste en la ruptura de la solidaridad recíproca de los elementos integrantes y la subversión del carácter institucionalizado de la UF, se obtiene mediante un abanico de procedimientos formales, esto es, “supresiones, adiciones y quebramiento de las normas de combinación” (Zuluaga 1997: 637). Huelga decir que tal manipulación voluntaria de la estructura y/o del significado fosilizado de la UF, cuyo resultado puede convertirse en “materia prima para nuevas creaciones lingüísticas” (Timofeeva 2009: 249), ejerce un caudal de funciones pragmáticas y estilísticas. Cabe subrayar, sin embargo, que la alteración tiene que seguir remitiendo a la UF (institucionalizada), porque, de otra forma, no se podría conseguir el efecto deseado. Concretamente, en *Sin noticias de Gurb*, hay situaciones en las que el carácter automatizado de la UF está alterado por el autor de la novela, como recurso creativo y humorístico. Primero, valga como ejemplo la locución verbal esp. *devanarse los sesos* de (12), cuyo significado idiomático (‘fatigarse meditando mucho en algo’, según el DLE) queda desinstitucionalizado por el comentario que va entre paréntesis. Así, la lexía *sesos* adquiere, en este contexto, el significado recto, concreto, de ‘cerebro’, uso desautomatizado que se refleja en las tres versiones analizadas (12). Dicho de otra forma, asistimos a una manipulación creativa externa, que conlleva la actualización simultánea de los significados fraseológico y literal.

(12)	a.	<i>Por más que me devano los sesos (que no tengo), no doy con la forma idónea de abordarla.</i>
	b.	<i>Per quanto mi sprema le meningi (che non possiedo) non trovo la maniera idonea di abordarla.</i>
	c.	<i>J’ai beau me creuser la cervelle (que je n’ai pas), je n’arrive pas à trouver la manière adéquate de l’aborder.</i>
	d.	<i>Oricât mi-aș frământa creierii (deși nu am așa ceva), nu știu cum să intru în vorbă cu ea.</i>

De igual forma, quedan alteradas otras UF, pero esta vez el efecto cómico resulta de un caudal de factores. Mendoza decide utilizar algunas UF, pese a su marcado carácter diasistémico [+vulgar], para potenciar la oralidad del texto. Sin embargo, opta por censurarlas y, por lo tanto, desautomatizarlas, lo cual engendra situaciones pragmáticas con efectos humorísticos. Veamos unos ejemplos de tales LV desinstitucionalizadas, que presentan una estructura formal modificada.

(13)	a.	<i>Y entonces voy yo y le arreo una (ininteligible) en toda la boca al tío que la ha faltao o quizá se la arreo a otro, pero me da igual, y les digo a todos que a mi novia no la falta nadie.</i>
	b.	<i>E io mi avvicino è gli mollo (incomprensibile) sulla faccia al tipo che le ha mancato di rispetto o forse la mollo a un altro, ma fa lo stesso, e dico a tutti che alla mia fidanzata non le manca niente.</i>
	c.	<i>Sur quoi je fonce sur le type qui l'a insultée, je lui balance en pleine gueule un (inintelligible), à moins que ce ne soit sur un autre mais je m'en fous, et j'informe toute la compagnie que je ne laisserai personne manquer de respect à ma fiancée.</i>
	d.	<i>Și-atunci mă duc și-i (cuvânt neinteligibil) una în plină figură tipului care a insultat-o. Se prea poate să fi nimerit pe altcineva, dar mi-e totuna. Le zic tuturor să nu se lege de logodnica mea.</i>
(14)	a.	<i>Sí, al principio, sí, pero a la temporada siguiente se pone de moda otro local y te tienes que meter el diseño por donde tú ya sabes.</i>
	b.	<i>Sì, all'inizio, poi nella stagione seguente diventa di moda un altro locale e il design devi mettertelo in quel posto.</i>
	c.	<i>Oui, au début, mais dès la saison suivante la mode se déplace, et ta décoration top niveau, tu n'as plus qu'à te la mettre où tu sais.</i>
	d.	<i>Da, la început, dar, dacă mai târziu e la modă un alt fel de local, ști unde poți să-ți bagi designul.</i>

De los ejemplos anteriores, queda patente la alteración estructural de la UF y, por consiguiente, de sus equivalentes transléxicos, con el (aparente) objetivo de censurar la UF en cuestión, por su carácter vulgar. No obstante, lejos de ocultar o de suavizar el vocablo malsonante, “la censura pone la palabra soez bajo un foco especial de atención” (Morabito 2022: 217). El autor recurre a dos estrategias de autocensura; por un lado, en (13), omite unos elementos de la UF, sustituyendo la palabra vitanda por la leyenda “(ininteligible)”⁴; por otra, en (14), recurre a eufemismos, parafraseando y ocultando, de esta manera, la palabra malsonante.

Otra UF coloquial extraída del corpus es *estar (alguien) más bueno que el pan*⁵, cuya base figurativa la constituye una comparación prototípica relativa. Similar a la locución

⁴ De esta manera, la desautomatización hace que el texto se parezca a un informe oficial, con fórmulas burocráticas típicas.

⁵ Dicha UF presenta también las variantes formales: *estar como un pan (de bigo)*, *estar más bueno que el pan*, *estar para mojar pan*, o *estar de toma pan y moja*, con el significado ‘ser muy guapo o atractivo’ (DEA, s.v. *pan*).

ser más bueno que el pan, y su variante *ser bueno como el pan*, que se utiliza para hablar de una persona bondadosa, el coloquialismo citado, con una metáfora subyacente similar, se refiere a una persona atractiva físicamente. En (15), observamos que el traductor francés opta por la UF equivalente desde el punto de vista semántico y funcional a la UF del TO (según el TLFi), que refleja una imagen metafórica parecida, de corte gastronómico. Por otro lado, en las versiones italiana y rumana, hallamos UF desautomatizadas, puesto que las LV it. *essere buono come il pane* y rum. *a fi bun ca pâinea caldă* (lit. ‘ser bueno como el pan caliente’) se usan para hablar del carácter pacífico y de la magnanimidad de una persona. Así, al emplearse en este contexto, para referirse a una persona atractiva física y sexualmente, dichas UF y comparaciones resultan sorprendentes y cómicas para el lector italiano o rumano.

(15)	a.	<i>Regreso a Barcelona. Realmente, las chicas que van en el metro están más buenas que el pan.</i>
	b.	<i>Rientro a Barcellona. Davvero, le ragazze che vanno in metropolitana sono buone come il pane.</i>
	c.	<i>Je rentre à Barcelone. Vraiment, les filles qui prennent le métro sont à croquer.</i>
	d.	<i>Mă întorc la Barcelona. Fetele care merg cu metrourl sunt bune ca pâinea caldă.</i>

3.1.4. Equivalencias nulas

El tercer tipo de equivalencia translémica, la nula, consiste, a nuestro juicio, en rendir una UF mediante una unidad monoverbal, por tanto, no fraseológica: UF ≠ lexema. El ejemplo recogido bajo (16) pone de relieve este caso de equivalencia cero.

(16)	a.	<i>Le doy las gracias. Nos despedimos. Cierra la puerta.</i>
	b.	<i>La ringrazio. Ci salutiamo. Chiude la porta.</i>
	c.	<i>Je la remercie. Nous nous disons au revoir. Elle ferme la porte.</i>
	d.	<i>Îi mulțumesc. Ne luăm rămas-bun. Închide ușa.</i>

Se nota que los tres traductores rinden el contenido semántico de la UF española por un lexema, o sea, los verbos it. *ringraziare*, fr. *remercier*, rum. *a mulțumi*. A diferencia del español, en las demás tres lenguas que nos ocupan, para mostrar gratitud y dar las gracias, se utiliza un verbo (unidad léxica monoverbal), no el fraseologismo.

Huelga decir que, a pesar de la equivalencia semántica y pragmática, en las tres traducciones se pierden las peculiaridades fraseológicas del TO. Así, podríamos afirmar que las variantes traductológicas ilustradas bajo (17-19) resultan menos expresivas, por la pérdida de la idiomática de las UF esp. *correr el riesgo* y *poner en marcha*. Es más, en rumano, *poner en marcha* tiene un equivalente fraseológico, *a da drumul*, que exhibe una imagen metafórica similar y se usa con mucha frecuencia en relación con aparatos. En este caso, sí que podríamos hablar de infratraducción, puesto que el equivalente rumano no refleja suficientemente el carácter figurativo de la UF española. No obstante, en un contexto distinto, la locución *poner en marcha* se traduce o bien por un lexema, en la versión rumana (18d), o bien por la UF correspondiente del italiano (18b) o del francés (18c). Opinamos que las diversas opciones por una equivalencia total (UF = UF) o parcial (UF = lexema) se podrían explicar por el contexto léxico-semántico más amplio. En (17) la locución verbal se utiliza en relación con un aparato electrodoméstico, mientras que en (18) se refiere a un vehículo, o sea, una aeronave.

(17).	a.	<i>Ayer, sin ir más lejos, con sólo poner en marcha el minipimer, me rompí el fémur en tres trozos.</i>
	b.	<i>Ieri, senza andare troppo indietro, solo ad azionare la radiosveglia, mi sono rotto il femore in tre pezzi.</i>
	c.	<i>Hier, sans chercher plus loin, je me suis cassé le fémur en trois morceaux rien qu'en voulant actionner le programmeur.</i>
	d.	<i>Ieri, ca să nu mă întorc prea departe în timp, n-am făcut decât să pornesc robotul de bucătărie și mi-am rupt femurul în trei locuri.</i>
(18).	a.	<i>Aunque se arreglara ella sola, tampoco la sabría poner en marcha; y menos aún conducirla.</i>
	b.	<i>E anche se si aggiustasse da sola, non saprei metterla in moto, e meno ancora guidarla.</i>
	c.	<i>D'ailleurs, même s'il se réparait tout seul, je ne saurais pas davantage le mettre en marche ; et encore moins le conduire.</i>
	d.	<i>Chiar dacă s-ar repara singură, n-aș ști s-o pornesc, cu atât mai puțin s-o pilotez.</i>
(19).	a.	<i>[...] se corre el riesgo de no acertar el gusto de la persona a la que se desea obsequiar.</i>
	b.	<i>[...] on risque de ne pas connaître les goûts de la personne à qui l'on désire faire un cadeau.</i>

Consideramos que en (20), pese al uso de un lexema, no solo se transmite el mismo contenido semántico ('hartarse de comida'), sino que también se conserva la expresividad de la UF esp. *ponerse morado*: it. *abbuffarsi*, rum. *a se umfla* ('inflarse de comida', 'hincharse', 'llenarse')⁶.

(20)	a.	<i>Mientras me pongo morado de churros, le pregunto si ha sido él el causante de mis recientes desgracias.</i>
	b.	<i>Mentre mi abboffo di frittelle, gli chiedo se è stato lui la causa delle mie recenti disgrazie.</i>
	c.	<i>În timp ce mă umflu cu churros, îl întreb dacă el a fost cauza recentelor mele nezațuri.</i>

3.1.5. Paráfrasis y errores de equivalencia

Cuando entre la LO y la LM no hay congruencia fraseológica, debido a un rosario de factores culturales e históricos, en la transferencia de las representaciones conceptuales englobadas en la UF se tiene que acudir a la paráfrasis. En lo que sigue señalaremos unas situaciones de equivalencia cero entre el español y las demás lenguas analizadas aquí. En (21), verbigracia, la versión rumana presenta un caso de paráfrasis de la LV esp. *dar la lata* por el verbo *a fi* + adjetivo *foarte enervant* ('ser muy fastidioso'), lo cual denota una pérdida de la expresividad. En el ejemplo citado bajo (22), observamos que la UF *dar al traste (con algo)* se traduce al italiano por un lexema y al rumano por una paráfrasis; en ambas situaciones, los equivalentes propuestos por los traductores propician infratraducción, habida cuenta de que se pierde no solo el carácter fraseológico, sino también la expresividad de la UF española.

(21)	a.	<i>En cambio, la comunicación telepática se oye a través de la tele, y no veas la lata que da, dice.</i>
	b.	<i>În schimb comunicarea prin telepatie se aude la televizor, și e foarte enervant, zice vecinul.</i>
(22)	a.	<i>Los niños sirven para muy poca cosa. Antiguamente se los utilizaba para sacar carbón de las minas, pero el progreso ha dado al traste con esta función.</i>
	b.	<i>I bambini servono a ben poco. Anticamente li si utilizzava per estrarre carbone dalle miniere, ma il progresso ha abolito questa funzione.</i>
	c.	<i>Copiii nu-s de cine știe ce folos. Înainte erau folosiți pentru a scoate cărbunii din mină, dar progresul a dus la eliminarea acestei funcții.</i>

⁶ Véase también el estudio más amplio de Bran y Enăchescu (2023), sobre los fraseologismos españoles, franceses y rumanos que indican exageración, intensidad, cantidad y exceso en el consumo de alimentos y bebidas.

Amén de la paráfrasis en cuanto recurso traductor, señalaremos una equivalencia aparente, un falso amigo que ha ocasionado un error en la versión rumana. Es el caso de la UF esp. *caérsele la cara de vergüenza* (‘sentirse muy avergonzado’, según el DLE), traducida al rumano literalmente, por *a-i cădea fața de rușine* (23d).

(23)	a.	<i>Comparo (para mis adentros) este piso con el mío y se me cae la cara de vergüenza.</i>
	b.	<i>Paragono (dentro di me) il suo appartamento con il mio e divento rosso di vergogna.</i>
	c.	<i>Je compare (dans mon for intérieur) cet appartement avec le mien et j'enrougis de honte.</i>
	d.	<i>Compar (în sinea mea) apartamentul lui cu al meu și-mi cade fața de rușine.</i>

El rumano dispone de la UF coloquial *a-i cădea fața*, que presenta un patrón estructural similar, pero que se emplea para denotar una sorpresa, generalmente, desagradable. Por consiguiente, de este binomio translémico resulta que la UF española se ha traducido indebidamente por una UF no equivalente semánticamente. En este contexto, los equivalentes rumanos más acertados serían *a-i crăpa obrazul de rușine* o *a intra în pământ de rușine* (según el DFRP y el MDER).

En (24c), observamos que la versión francesa también contiene un error de traducción. La UF esp. *estar por los huesos (de alguien)* (‘estar colado’, ‘estar locamente enamorado’) se traslada al francés por una paráfrasis que denota impaciencia y que, por tanto, no rinde el contenido del TO. En (25b) la traductora rumana propone como equivalente *a încurca-o* (‘liarla’) para la UF esp. *armar un lío* (‘provocar, causar una situación de confusión, ruido, alboroto’, según el DLE).

(24)	a.	<i>Estoy por tus huesos.</i>
	b.	<i>Sono pazzo di te.</i>
	c.	<i>Je t’attends avec impatience.</i>
	d.	<i>Sunt îndrăgostit lulea.</i>
(25)	a.	<i>Luego no sé qué hacer con la bola en las manos, me armo un lío, me pongo perdido y acabo tirando lo que queda de helado a una papelería.</i>
	b.	<i>Apoi nu știu ce să fac cu bila din mâini. Am încurcat-o. Dispar și arunc ce-a rămas din înghețată într-un coș de gunoi.</i>

3.1.6. Las omisiones

Consideramos igual de interesantes las situaciones en que el traductor decide no rendir en el TM las UF existentes en el TO. Para ilustrar tales omisiones, proponemos unos cuantos ejemplos procedentes del corpus investigado:

(26)	a.	<i>Hasta la hora de comer, bajo tiempo inspeccionando algunas obras que se llevan a cabo en solares céntricos.</i>
	b.	<i>Până la ora mesei, inspectez niște lucrări Ø din centrul orașului.</i>
(27)	a.	<i>Decido no salir y aprovechar la mañana para asear un poco la nave. Llevo una hora haciendo sábado y no puedo más.</i>
	b.	<i>Decido di non uscire e approfitto della mattinata per ripulire. È un'ora che faccio i mestieri e non ne posso più.</i>
	c.	<i>Je décide de ne pas sortir et d'employer la matinée à faire un peu de ménage dans le vaisseau. Ø Cela fait une heure que je me démène et je n'en peux plus.</i>
	d.	<i>Mă hotărăsc să nu ies și să-mi petrec dimineața făcând ordine. Ø A trecut o oră și deja nu mai pot.</i>

En (26b), se opta por no traducir la LV esp. *llevar a cabo*, lo cual, a nuestro juicio, hace que la versión rumana resulte más natural. En (27), tanto en la versión francesa como en la rumana se omite la UF *hacer sábado*; solo el traductor italiano ofrece un equivalente. Además de que el significado idiomático no existe en las demás lenguas, dicha omisión se podría explicar por el contexto léxico-semántico, en el que se emplea también el verbo esp. *asear*, con un semantismo similar al de la UF: 'limpiar, adecentar'. Es posible que a los traductores se les haya parecido menos natural rendir la UF española y repetir, de esa forma, la carga semántica de un verbo anterior. Opinamos que, desde el punto de vista traductológico, en los dos ejemplos la omisión de la UF ocasiona infratraducción y esto incide negativamente en la expresividad del TM, especialmente en (27c-d).

3.2. Análisis cuantitativo

Tras el análisis cualitativo emprendido en los apartados anteriores, habríamos de proporcionar unos datos cuantitativos comparativos. La tabla que sigue presenta los grados de equivalencias fraseológicas y translémicas que se establecen entre el español y cada uno de los tres idiomas investigados.

Grados de equivalencia	Versión francesa	Versión italiana	Versión rumana
Equivalencias totales	9	14	13
Equivalencias parciales	62	56	45
Equivalencias nulas	43	43	51
Errores	2	1	2
Omisiones	1	3	6

Tabla 4. Análisis cuantitativo y comparativo de las equivalencias

Resulta que prevalecen las equivalencias parciales, cuyo sumatorio con las totales representa un porcentaje significativo de todos los contextos reseñados. El número superior de equivalencias parciales indica el hecho de que las lenguas romances poseen un amplio y diverso acervo fraseológico, que les permite a los hablantes comunicar de manera expresiva, en contextos pragmáticos diversos. Asimismo, la riqueza fraseológica posibilita la traducción de varios contenidos idiomáticos y metafóricos sin que la expresividad del TO quede afectada.

4. Consideraciones a manera de conclusión

Los fraseologismos, “piedra angular de la traducción ya que son responsables de la idiomática y la naturalidad de la misma” (Corpas Pastor 2003: 185), llegan a ser uno de los aspectos más problemáticos de la traducción y, por esta misma razón, son un tema central del ámbito traductológico. Así, el análisis de las equivalencias fraseológicas, objetivo principal de nuestro trabajo, podría arrojar luz sobre las similitudes, los solapamientos y las diferencias que hay entre las lenguas románicas y que facilitan o dificultan el proceso de traducción.

Dada la especificidad de la novela analizada, el uso de la fraseología le permite al autor conferir al discurso textual un alto grado de oralidad y coloquialidad. Igualmente, entre otras funciones, las UF de las que Eduardo Mendoza echa mano indican diversos registros estilísticos y caracterizan de forma implícita las relaciones sociales que entablan los interlocutores.

Desde el punto de vista traductológico, nuestro análisis contrastivo ha revelado la consecución por parte de los tres traductores no solo de rendir el

contenido semántico del texto, sino también de conservar el registro estilístico, el carácter idiomático y expresivo. A esto sumamos la preocupación por trasladar los efectos ocasionados por la desautomatización de algunos fraseologismos del TO. Las equivalencias totales y parciales son preeminentes, mientras que los casos de infratraducción, los errores y las omisiones son poco frecuentes. Hemos notado que, en ocasiones, la misma UF española se traduce o bien por una equivalencia total (una o dos variantes distintas), o bien por una equivalencia parcial o paráfrasis. Por tanto, las versiones resultantes destacan por corrección lingüística y traductológica, expresividad y adecuación pragmática. Asimismo, las versiones analizadas ponen de relieve que los tres traductores han logrado rendir la complejidad de las relaciones léxico-semánticas, pragmáticas y discursivas contraídas por la UF en el contexto del TO. Huelga mencionar una vez más la dificultad de encontrar equivalencias fraseológicas, pero hay que subrayar que una traducción que no sea del todo fiel no se debe exclusivamente a la complejidad interna y a la idiosincrasia de la fraseología. Amén del anisomorfismo interlingüístico, los fallos traductológicos se deben también a cuestiones de otra índole, como, verbigracia, la posible falta de competencia lingüística, fraseológica y cultural del traductor.

Si tenemos en cuenta el aspecto de la equivalencia fraseológica interlingüística, cabe decir que el análisis cuantitativo ha puesto de manifiesto una alta congruencia entre los tres idiomas, que consiste en paralelismos estructurales, símiles idiomáticos y coincidencia de imágenes metafóricas, identidad semántica y funcional. Otra cuestión interesante la representan las equivalencias (totales, parciales o nulas) o los anisomorfismos, los falsos amigos y los denominados “lexical gaps” que se dan entre las versiones italiana, francesa y/o rumana. Examinaremos este aspecto en un trabajo futuro.

El autor de la novela analizada somete a la desautomatización algunos fraseologismos, como recurso satírico y humorístico. Aunque, aparentemente, tiene el fin de suavizar unas palabras malsonantes, en realidad, dicha desinstitucionalización llama la atención del lector y enfatiza las mismas palabras ocultas. Esta manipulación creativa de las UF se nota también en la traducción, lo cual tiene efectos cómicos y estilísticos especiales.

En suma, la traducción de la fraseología se presta a la indagación pormenorizada desde una perspectiva contrastiva, siendo de gran utilidad tanto práctica como teórica, en campos como la lexicología, la lexicografía, la semántica, la enseñanza-aprendizaje de idiomas.

Bibliografía

Fuentes primarias

- MENDOZA, Eduardo (1990). *Sin noticias de Gurb*. Barcelona: Seix Barral.
- MENDOZA, Eduardo (1992). *Nessunanotiziã di Gurb*. Traducción al italiano por Gianni Guadalupi. Milano: Feltrinelli.
- MENDOZA, Eduardo (1994). *Sans nouvelles de Gurb*. Traducción al francés por François Maspero. Paris: Éditions du Seuil.
- MENDOZA, Eduardo (2008). *Nicio veste de la Gurb*. Traducción al rumano por Florentina Hojbotă. București: Humanitas.

Diccionarios

- CALCIU, Alexandru; SAMHARAZDE, Zaira (2005). *Dicționar spaniol-român*. București: Univers Enciclopedic.
- MDER = BUCĂ, Marin (2017). *Marele dicționar de expresii românești*. București: Meteor Press.
- BUITRAGO, Alberto (2012). *Diccionario de dichos y frases hechas*. Madrid: Espasa Libros, S.L..
- DE MAURO, Tullio. *Il nuovo De Mauro*. Paravia. <https://dizionario.internazionale.it> [15/08/2023].
- DEA = SECO, Manuel; ANDRÉS, Olimpia; RAMOS, Gabino. *Diccionario del español actual*. <https://www.fbbva.es/diccionario> [10/09/2023].
- DLE = REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., <https://dle.rae.es> [20/10/2023].
- DFRP = NEAGU, Valeria; NECHEȘ, Maria Gabriela; ȘANDRU MEHEDINȚI, Tudora. (2008). *Dicționar frazeologic spaniol-român*. București: Univers Enciclopedic.
- TLFi = *Trésor de la langue Française informatisé*. Lorraine: ATILF - CNRS & Université de Lorraine. <http://www.atilf.fr/tlfi> [20/11/2023].

Estudios lingüísticos

- BRAN, Răzvan (2020). “Las unidades fraseológicas en perspectiva contrastiva. La traducción española de *Frumoasele străine* (M. Cărtărescu)”. *Quaestiones Romanicae* VIII, vol. 1, Szeged: Szeged University Press, 532-538.
- BRAN, Răzvan (2022). “Equivalencia y expresividad de las unidades fraseológicas en dos traducciones rumanas de *El otoño del patriarca* de Gabriel García Márquez”. En Cosimo DE GIOVANNI (Ed.), *Fraseología e paremiología tralingua e discorso*. Roma: Aracne, 455-468.
- BRAN, Răzvan; ENĂCHESCU, Mihai (2023). “Exceso y abuso en los fraseologismos relacionados con la comida y la bebida en español, francés y rumano”. En Cristiana PAPAĦAGI, Sanda-Valeria MORARU y Veronica MANOLE (Coords.), *Romania*

- contexta III. Exceso y abuso en las lenguas románicas*, vol. II. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 119-130.
- CORPAS PASTOR, Gloria (1996). *Manual de la fraseología española*. Madrid: Gredos.
- CORPAS PASTOR, Gloria (2003). *Diez años de investigación en fraseología: análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos*. Madrid: Iberoamericana.
- ENĂCHESCU, Mihai (2023a). “Vigencia de la lengua de Galdós en el siglo XXI: análisis de las locuciones en *Electra*”. *Talia. Revista de estudios teatrales*, 5, 83-88.
- ENĂCHESCU, Mihai (2023b). “Dificultades de la traducción al rumano de *La de San Quintín*: culturemas y fraseologismos”. En Victoria GALVÁN GONZÁLEZ (Coord.), *Coda a un centenario. Galdós, miradas y perspectivas*. Las Palmas de Gran Canaria: Casa-Museo Pérez Galdós, 465-488.
- ENE, Daniela Lucia (2015). *Tradittore, traduttore. Incursiune în teoria și practica traducerii unităților frazeologice*. Iași: Casa Editorială Demiurg.
- MORABITO, Stefano (2022). “Fraseologismos autocensurados como recurso humorístico en *Sin noticias de Gurb* y su traducción al italiano”. *Paremia*, 32, 215-226.
- TIMOFEEVA, Larissa (2009). “La desautomatización fraseológica: un recurso para crear y divertir”. En Juan Luis JIMÉNEZ RUIZ y Larissa TIMOFEEVA (Eds.), *Estudios de lingüística: investigaciones lingüísticas en el siglo XXI*. Universidad de Alicante: Departamento de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura, 249-271.
- ZULUAGA, Alberto. “Sobre las funciones de los fraseologismos en textos literarios”. *Paremia*, 6, 631-640. https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/006/098_zuluaga.pdf [10/05/2023].

Alina-Viorela Prelipcean

Universidad Ștefan cel Mare de Suceava

La avaricia y la pobreza: reflejos lingüísticos. Vista comparativa entre el español y el rumano

Parsimony and Poverty: Linguistic Reflections. A Spanish – Romanian Comparative View

Recibido: 18.12.2023 / **Aceptado:** 22.01.2024

Resumen: Las metáforas, así como las frases hechas y los modismos que matizan el lenguaje verbal, han sido los medios de expresión favoritos para ilustrar las opiniones, actitudes y, sobre todo, las preocupaciones del hablante. La vida del hombre moderno gira tanto en torno a sus medios económicos que, desde la invención del dinero como medio de comercio —que vino a sustituir al trueque—, este se ha convertido en algo de gran interés para los individuos. El dinero y todo lo relacionado con el aspecto material de la existencia humana han sido añadidos al gran repertorio de expresiones idiomáticas en el ámbito de las lenguas, estas fórmulas familiares adaptándose a la realidad de cada época como una forma accesible y expresiva

Abstract: Metaphors, as well as sayings and idioms which add colour to language, have been the favourite means of expression to illustrate the speaker's opinions, attitudes and, above all, their preoccupations. The modern human life revolves around his economic means so much so that, since the invention of money as a means of trade, which came to substitute the barter, it has become something of great interest to individuals. Money and everything associated with the material side of the human existence have not been left aside, but added to the great repertoire of idiomatic expressions in the field of languages, with these familiar formulas

de decir verdades generales. Las frases hechas, como los modismos, transmiten verdaderas lecciones de historia, ya que conservan impresiones de distintas épocas, revelando diferentes influencias. Por lo tanto, este estudio comparativo entre las dos lenguas afines (el rumano y el español) se propone estudiar las similitudes con respecto a las mentalidades, así como diferentes formas de percibir la realidad extralingüística. Nuestro artículo pretende presentar y explicar, en un enfoque comparativo-contrastivo, un corpus de lexemas y expresiones idiomáticas extraído de las dos lenguas, circunscrito al campo léxico del *dinero*; la selección del corpus está basada en el valor moral/ético de sus elementos, tal como este se refleja en las expresiones relacionadas con la avaricia y la pobreza.

Palabras clave: expresiones idiomáticas, frases hechas, dinero, existencia humana, estudio comparativo.

being adapted to the reality of each epoch as an approachable and expressive way of telling general truths. Set phrases, such as idioms, convey true history lessons as they preserve images of other bygone times, revealing different influences. Thus, a comparative study between the two related languages (Romanian and Spanish) becomes interesting, as it reveals common mindsets as well as different ways of perceiving the extra-linguistic reality. Our paper aims at presenting and explaining, in a contrastive-comparative approach, a corpus of lexemes and idioms excerpted from the two languages, circumscribed to the lexical field of *money*; the selection of the corpus was based on the moral/ethical value of its elements.

Keywords: idiomatic expressions, set phrases, money, human existence, comparative study.

“Poderoso caballero es Don Dinero”
(Francisco de Quevedo)

1. Introducción

Una sociedad se cimienta sobre unos valores relacionados con una vivencia determinada y una preocupación mayor de las personas de todos los tiempos ha sido el interés por la parte material, el hecho de ganar o, por lo menos, de no perder dinero. A lo largo de la historia, el dinero se ha convertido en un verdadero símbolo que recoge realidades de la vida diaria, situaciones que siempre intentamos conceptualizar mediante metáforas cotidianas, así como literarias, a través de evocaciones de palabras, con el fin de desarrollar una competencia intercultural, de descifrar experiencias vitales.

Tanto el refranero popular, como también los modismos vienen como un apoyo destinado a desarrollar el conocimiento y el contraste de culturas, siendo prueba de la infinita sabiduría de un pueblo.

Los modismos son palabras ya empleadas por otros hablantes en similares contextos, son viejas formas que nos ayudan a describir una situación y a influir en el oyente mediante exageraciones, ironías o comparaciones. Con ellos

se recurre a un acto de habla conocido anteriormente que nos proporciona la secuencia lingüística exacta para incluirla en nuestro discurso como una fórmula. (Prieto 2006: 5)

El discurso repetido, en todas sus formas, desde las perífrasis hasta los dichos y los refranes (Coseriu 1981: 300-302), representa uno de los retos más difíciles en el proceso de aprendizaje de idiomas, debido a la opacidad de dichas construcciones, consecuencia tanto de su sintaxis, como del uso figurado de algunos términos. El mismo uso metafórico causa, a veces, la opacidad de ciertos lexemas para los hablantes no nativos, por lo tanto, es necesario saber descubrir el verdadero significado de estos tipos de estructuras, el mensaje y la alusión contenidos en ellas.

2. Reflejos lingüísticos de la relación con el dinero

En este artículo nos proponemos investigar, en un enfoque comparativo-contrastivo, un corpus rumano y español de lexemas y fraseologismos relacionados con la actitud subjetiva de la gente frente al caudal.

La sociedad de hoy en día suele condenar los extremos, por consecuencia estos han dado lugar a varios motivos de indagación y análisis, incluso en el campo del lenguaje; en concreto, para nuestro tema, si la generosidad y la templanza son vistas como cualidades, cualquier exageración en un sentido u otro es sancionada por la moral del pueblo, lo que se refleja en formas léxicas y fraseológicas.

Para la tipología del tacaño, o sea, de alguien que padece ansiedad cada vez que precisa gastar dinero, surgieron a lo largo del tiempo construcciones para subrayar de manera más plástica las características correspondientes. A continuación, presentaremos algunas formas lingüísticas relacionadas con la tacañería, el ahorro y la pobreza, en español y en rumano, enfatizando los elementos específicos del rumano, quizá menos conocidos en otros espacios culturales.

2.a. La templanza y el ahorro

Como suele pasar, la expresión lingüística de los vicios goza de inventarios más amplios y plásticos que la expresión de las cualidades. De una persona que tiene un comportamiento exagerado hacia el ahorro, que escatima su dinero exageradamente, se dice que *entalega*, *abúcha*, que es *un rácano*, *un agarrado* o *un roñoso*. En rumano se dice de una persona así que *strânge bani la cioraþ* (lit. ‘amontona dinero en el calcetín’) o que *pune la saltea / sarsana* (lit. ‘atesora en el colchón’ / ‘fardel’). Las expresiones anteriores son bastante transparentes, ya que son copias de la realidad (Dumistrăcel

2011: 108), sin embargo, una expresión como *a-și mânca de sub unghii* (lit. ‘comer desde debajo de sus uñas’) podría presentar un grado más alto de opacidad.

En la literatura rumana hay una figura emblemática del hombre tacaño o avaro, descrito a nivel expresivo como *mână strânsă* (lit. ‘mano apretada’), *strâns la pungă* (lit. ‘apretado de bolso’), *zgarciob* (formación expresiva derivada de *zgarciit*, ‘tacaño’), *zgarie-brânză* (lit. ‘rascaquesos’). Se trata del famoso Hagi Tudose¹, apodo con el cual se suelen llamar, por antonomasia, a las personas poco generosas, que acumulan riquezas por el placer que esa posesión les produce. Con el mismo sentido se puede decir en español de alguien que *es rata*, que *es de la Virgen del puño* o que *es más agarrado que un chotis*, todas estas expresiones perteneciendo al registro popular. Igualmente, uno puede llamar a alguien muy tacaño *bolsa de hierro*, *persona que tiene la mano manca*, *indiano de hilo negro*, *puño en rostro*. A la persona *avariciosa* o *pesetera* se le puede llamar en rumano *mațe-fripte* (lit. ‘tripas fritas’, con respecto, probablemente, a la dieta basada en las opciones más baratas) o *mojic* (del ruso *муژیк*, que designaba a los pueblerinos rusos); con un sentido parecido, la persona que se guía por el afán de acumular bienes materiales es el hombre *codicioso* o el *ruin*, *ávido*, que siente un deseo exagerado de poseer dinero o cosas; en rumano, los equivalentes pueden ser formaciones neológicas (*arghirofil*, con etimología griega, o *avid*, *materialist*, que no necesitan la traducción) o de épocas anteriores, como *lacom [de bani]*, de origen eslavo, *hapsân*, con etimología húngara, o *brăpăreț*, un derivado del verbo de origen latino *răpi*, ‘raptar’, ‘capturar’, ‘cautivar’.

Por fin, existen personas que, en su deseo de no gastar mucho dinero, se contentan con comprar cosas baratas y, a menudo, de mala calidad. Se trata de gente caracterizada por el adjetivo *cutre*, que tiene como equivalentes el rum. *calic*, voz de origen ucraniano cuyo sentido original es el de ‘pobre’, o el rum. *cărpănos*, de etimología incierta. Hay una expresión imperativa bastante conocida que se suele utilizar en contextos informales para indicar que alguien debe pagar algo (ya sea una ronda de copas entre amigos, una deuda, un regalo), pero no parece muy motivado para hacerlo: *aflojar la mosca*. En rumano notamos las expresiones *a se scormoni la buzunar* (lit. ‘escarbar su bolsillo’) y *a deznodă punga / băierile pungii* (lit. ‘desanudar la bolsa’ / ‘las asas de la bolsa’); luego, con respecto a la persona que titubea constantemente ante la posibilidad de pagar la cuenta común se utiliza la expresión coloquial *a avea arici la buzunare* (lit. ‘tener velcro en el bolsillo’). En rumano hay

¹ Personaje que aparece en la novela corta rumana *Hagi Tudose* de Barbu Ștefănescu Delavrancea.

incluso un verbo para denominar la acción de regatear con el propósito de reducir un gasto o evitarlo por completo (rum. *a se țigăni*, derivado de *țigan*, ‘gitano’), formulado como un insulto, como un estereotipo negativo hacia el pueblo gitano, conocido por su talento de negociador. “El refranero español recoge algunos dichos que reflejan los mismos clichés: *El pan como hermanos y el dinero como gitanos*” (Seiciuc 2010: 107), lo que alude a la convicción de que los conocidos no devuelven los préstamos, en la mayoría de los casos. Se trata, pues, de varios contextos que subrayan de manera muy plástica algunas características de las personas que prefieren vivir la vida *sin soltar un cuarto* (rum. *fără a cheltui un ban*) o, dicho de otro modo, *de gorra* (rum. *pe buzunarul / cheltuiala altuia*, lit. ‘por el bolsillo’ / ‘el gasto de otro’). Como dice el refranero popular: *No hay más pariente ni más hermano que un peso en la mano; Sin bolsa llena ni rubia ni morena* o *El dinero es tu mejor amigo, No hay compañero como el dinero* (rum. *Cel mai bun prieten al omului e banul / punga*, ‘El mejor amigo del hombre es el dinero / la bolsa’).

Lejos de las corrientes modernas de la correctitud política, algunas expresiones tradicionales conservadas en las dos lenguas aportan, además de las referencias concretas a ciertas nacionalidades o religiones, connotaciones negativas derivadas de los clichés y prejuicios arraigados en la mentalidad del pueblo:

El antisemitismo popular, fundado en las diferencias religiosas y en las de costumbres y alimentado por el antisemitismo oficial eclesiástico, se concreta en numerosas expresiones idiomáticas en las lenguas románicas. En primer lugar, la misma palabra *judío* (y sus correspondientes romances) se ha convertido en un insulto en sí, llegando a significar “avaro, usurero, tacaño”. Quedan todavía algunos nombres e insultos específicos como, por ejemplo, esp. *judihuelo, judezno*, [...] rum. *jidă*, etc. (106)

Por lo tanto, este tipo de expresiones y frases hechas apunta hacia la supuesta avaricia de los judíos (rum. *nu fi jidă*, lit. ‘no seas judío’). Más o menos lo mismo logra transmitir la expresión *ser escocés* (rum. *a fi scoțian*), puesto que figura un individuo que, según la mentalidad xenofóbica tradicional, asocia la acción de gastar dinero al mismo sufrimiento.

Hay algunos adjetivos antitéticos, que expresan la idea opuesta (rum. *mână-spartă, chelnuitor, risipitor, risipelnic, prodig, împrăștiator*; esp. *manirroto, derrochador, despilfarrador, malbaratador, gastador, gastoso*), junto a otros que engloban otros matices, de connotaciones positivas (rum. *generos, darnic, mărinimos*; esp. *generoso, desprendido, espléndido*), que también pueden usarse, irónicamente, para referirse a la tacañería.

De la misma manera, para alguien que controla el gasto de dinero con cuidado o cuando el dinero es su mayor preocupación existe una expresión idiomática muy conocida: *mirar mucho el dinero / la peseta* (rum. *a ține banii la teșcherea*, ‘guardar el dinero en la bolsa’, donde *teșcherea*, del turco *teşkere*, tenía el sentido inicial de ‘documento’, ‘certificado’, ‘pasaporte’), mientras que, si se trata de una persona que tiene dinero para todo el mes, o sea, que *estira el dinero* (rum. *întinde banii*, equivalente perfecto), solemos decir que *llega a fin de mes* (rum. *o scoate la capăt*, lit. ‘la saca al fin’). La persona que se resiste a soltar dinero *echa otro nudo a la bolsa o aprieta la mano* (rum. *leagă băierile pungii*, lit. ‘ata las asas de la bolsa’, o *strânge cureaua*, lit. ‘aprieta el cinturón’). Pero para que el dinero les alcance, algunos prefieren *pagar a escote* (rum. *a plăti nemțește*, lit. ‘pagar a la alemana’), es decir, pagar cada uno la parte que le corresponde en un gasto común. Hay también un dicho con referencia a los ahorradores compulsivos, los que ahorran por si hay algún imprevisto: *a strânge bani albi pentru zile negre* (lit. ‘guardar dinero blanco para días negros’); es un dicho rumano muy conocido que se puede aplicar, pues, a una tipología de personas que guardan dinero debajo del colchón para llegar a la vejez sin dificultades. Algunos refranes incluso aconsejan la economía para poder salir de apuros en cualquier momento: *Guarda de mozo, y hallarás cuando seas viejo*, con las variantes: *Quien guarda, halla* (rum. *Cine pune bani deoparte, găsește la nevoie*, un equivalente perfecto). La tendencia de ahuchar de muchas personas aparece recogida muy bien en refranes como: *tener una botija enterrada; ser bolsa de hierro* (rum. *a avea / ține banii (strânși) la ciorap*, lit. ‘tener’ / ‘guardar el dinero (recogido) en el calcetín’; *a avea nouă băieri la pungă*, lit. ‘tener nueve asas en su bolsa’).

En este contexto tan extenso de la vida material una pregunta que suele plantearse la gente es ¿por qué las huchas² tienen forma de cerdo? Se supone que, como el cerdo ha sido considerado durante muchos siglos en varias civilizaciones como símbolo de prosperidad y fortuna (ya que garantizaba alimento durante gran parte del año), la forma más tradicional de este objeto para guardar dinero que se institucionalizó en la conciencia colectiva fue la de este simpático animal.

2.b. La pobreza

Por otro lado, hay aquellas unidades fraseológicas con el significado de no tener dinero: esp. *estar a la cuarta pregunta; bailar el pelado; andar a tres menos cuartillo*, etc. En rumano hemos identificado la expresión *a fi lefter*, donde el adjetivo tiene orígenes

² *Hucha*, galicismo, del francés *buche*, ‘cerdito’, ‘chanchito’. En gran parte de Hispanoamérica se le conoce también con el término de origen andaluz *alcancía*. En Bolivia, Costa Rica y Cuba se le llama *huaca*.

griegos (gr. ελεύθερος, 'libre'), cuyo sentido metafórico fue reforzado por el escritor I. L. Caragiale en su novela corta *Donă loturi*, donde el personaje principal Lefter Popescu, bajo la impresión de haber ganado el premio en dos loterías distintas, rompe todas las conexiones con su vida cotidiana, solo para descubrir que no había ganado absolutamente nada y se queda sin el dinero y sin su humilde trabajo. También hay otras expresiones como *a nu avea (nicio) para chioară*, *a nu avea niciun chior în pungă*, *a nu avea nicio lăscăie (chioară / frântă)*, *a nu avea niciun gologan / șfanț (în buzunar)*, donde aparecen términos que denominan antiguas monedas de poco valor: *para* (tc. *para*), *lăscăie* (ucr. *ляський*), *gologan* (etimología desconocida), *șfanț* (alem. *zwanzig*). El adjetivo *chior*, que significa 'tuerto', se refiere a ciertas monedas que circulaban en el este de Europa y que tenían un agujero en el centro, lo que, quizá, hubiera podido sugerir tal comparación. A veces, los hablantes manipulan tales expresiones de manera creativa, añadiendo algún adagio cómico: *a nu avea nici para de ștreang* (lit. 'no tener dinero ni para la horca') o la argótica *a nu avea bani nici să se pișe în centru* (lit. 'no tener dinero ni para mear en el centro'), que alude a una realidad cultural rumana del pasado, a saber el pago para utilizar el servicio público en parques, restaurantes o estaciones de ferrocarril.

Para las mismas situaciones, las variantes del español tienen una variedad de expresiones: *estar tieso*; (Chile) *andar con los bolsillos planchados*; (Cuba) *estar en carne*; (AM) *estar sin latas*, *estar en las latas*; *estar bruja*. Al igual que en rumano, existe una gran variedad de expresiones que contienen términos que denominan monedas de poco valor: esp. *no tener un duro*³ / *un céntimo* / *un chavo*; *no tener ni un real*; *no tener una perra en el bolsillo*; *estar sin una perra chica*; *estar sin blanca*⁴, *no tener ni blanca*, *quedarse sin blanca*, etc.

Otras expresiones rumanas aluden a la misma situación de manera más general, con referencia a la bolsa o al bolsillo: *a avea pe dracu-n pungă* (lit. 'tener al diablo en la bolsa'), *a umbla cu doi bani în trei pungi* (lit. 'andar con dos monedas en tres bolsas'), *a fi întuneric în pungă* (lit. 'tener la bolsa en la oscuridad'), *a da de fundul pungii* (lit. 'alcanzar el fondo de la bolsa'), o, las más plásticas *a i se dezumfla buzunarele* (lit. 'desinflarse los bolsillos') o *a-i bate / sufla vântul în buzunare / pungă* (lit. 'soplarle el viento en los bolsillos' / 'la bolsa'). Notamos, también, el uso metafórico del adjetivo en la expresión *a fi ușurel* (lit. 'estar ligerito'). Cuando una persona alcanza sus últimos recursos escasos, la expresión más adecuada que se utiliza es *a fi* / *a sta*

³ Un *duro* era una moneda de cinco pesetas. Así que *no tener un duro* es no tener nada de dinero, porque cinco pesetas eran menos que cinco céntimos de euro.

⁴ La *blanca* fue una antigua moneda española de vellón (aleación de cobre y plata) que tuvo diferentes valores en distintos tiempos.

pe drojdie / drojdii cu banii (lit. ‘estar con el dinero en la levadura’), con referencia al hollejo que queda después de exprimir la uva (o, en Rumanía, las ciruelas) y que se utiliza para producir un aguardiente de poca calidad. Para designar las mismas situaciones, apuntamos las expresiones españolas *estar pelado* o *quedarse a dos velas*; *no tener ni cinco*, *estar sin cinco*. En el lenguaje popular los rumanos suelen utilizar construcciones expresivas como: *a-i fi punga ofticoasă* (lit. ‘tener la bolsa tísica’) o incluso *a-i intra șarpele în punga* (lit. ‘entrarle la serpiente en la bolsa’).

De modo coloquial, una persona que tiene poco dinero o se encuentra en una situación económica precaria *este în pom* (lit. ‘está en el árbol’), *este în pantaloni scurți* (lit. ‘está en pantalones cortos’), *împușcă francul* (lit. ‘dispara el franco’, con referencia a una moneda antigua —es decir, no dispone de ingresos estables) o, de manera humorística, *e bolnav de leftereală* (lit. ‘padece sindineritis crónica’) (Moreno Hurtado 2002: 29). Decimos de alguien que anda sin dinero que es *corto / escaso / falto / mal de dinero*, *arrastrado*, *apretado*, *pelado*, *mondo*, *limpio* (si ha perdido todo su dinero o se lo han quitado), (AM) *planchado*. Para el rumano, apuntamos dos formas compuestas: *rupt în fund* (lit. ‘roto en el culo’), sobre todo con valor adjetival, y *coate-goale* (lit. ‘codos desnudos’), utilizado como sustantivo.

Otra categoría de frases hechas y expresiones es la que alude al significado de quedarse alguien sin dinero. Encontramos aquí algunos ejemplos que utilizan el lenguaje técnico: rum. *a fi / a rămâne pe jantă* (lit. ‘quedarse en la llanta’) o *a fi în pană de bani* (lit. ‘tener fallo de dinero’), donde el sustantivo *pană* pertenece al lenguaje técnico y significa *avería*. Coloquialmente se utiliza también la expresión argótica *a sări din lovele* (lit. ‘saltar del dinero’), donde el sustantivo *lovele*, siempre en plural, es un préstamo del romaní *love*, ‘dinero’.

Y, para subrayar una situación en la que alguien pierde dinero, lo que se ha conseguido o lo que ha llegado de un modo concreto se va del mismo modo o de forma similar, la mejor manera de expresarlo es mediante dichos como: *Los dineros / dinerillos del sacristán cantando se vienen, cantando se van*, con los equivalentes rumanos *Din vânt a venit, în vânt s-a dus* (lit. ‘Del viento ha venido, al viento se ha ido’), o bien *Banii de haram, de haram se duc* (aprox. ‘El dinero de balde se va en balde’), basado en el juego de palabras alrededor de la palabra *haram*, de origen turco, que puede significar ‘robo’, ‘rapto’, también ‘expuesto’, ‘descuidado’ o ‘en vano’, ‘en balde’.

3. Conclusiones

Al investigar el corpus extraído de las dos lenguas hemos notado que, aparte las similitudes que se dan en el caso de algunas expresiones transparentes o usos metafóricos basados en rasgos predictibles como universales del pensamiento,

existen numerosos casos de elementos opacos que impiden el entendimiento sin conocimiento previo.

Cabe mencionar que, al analizar todas las expresiones, refranes, modismos arriba subrayados, se puede observar que hay numerosos que bien contienen de manera explícita la palabra *dinero* (rum. *bani*) o uno de sus sinónimos o hipónimos, bien destacan por el uso de otros términos del mismo ámbito lexical, a saber: *bolsillo* (rum. *buzunar*), *bolso* / *bolsa* (rum. *poșetă, geantă / pungă*), etc. En general, los fraseologismos de este tipo son bastante transparentes, incluso los más expresivos, ya que el término perteneciente al campo léxico del dinero ofrece una clave para su interpretación. La opacidad reside, sobre todo, en las expresiones idiomáticas que no tiene equivalencia perfecta en la otra lengua y que utilizan imágenes inéditas o culturemas, nociones del patrimonio material o inmaterial (Seiciuc 2019: 233) propios del espacio rumano o hispanohablante.

Al utilizar el lenguaje idiomático, es muy importante que los hablantes no nativos de una lengua extranjera reconozcan el sentido no literal de semejantes expresiones y sean capaces de descodificar y encontrar equivalentes en la lengua materna, de ilustrar la misma imagen mediante metáforas y hechos lingüístico-culturales. El éxito de la metáfora radica en que ella “vuelve concreto, pues considera al objeto como algo vivido en la comunidad, lo abstracto, la palabra a través de la cual se manifiesta” (Núñez Ramos 1992: 174-175). El uso metafórico de los lexemas, al lado de la presencia de los culturemas, determina un incremento en la opacidad de las unidades fraseológicas, por lo tanto, este tipo de análisis comparativos se convierte en una herramienta útil para la enseñanza de idiomas o para el proceso traductológico.

Bibliografía

- COSERIU, Eugenio (1981). *Lecciones de lingüística general*. Madrid: Gredos.
- DUMISTRĂCEL, Stelian (2011). *Lexic românesc. Cuvinte, metafore, expresii*. Iași: Casa Editorială Demiurg Plus.
- MORENO HURTADO, Antonio (2002). *Don Juan Valera: Hechos y circunstancias*. Cabra: Delegación de Cultura.
- NÚÑEZ RAMOS, Rafael (1992). *La poesía*. Madrid: Síntesis.
- PRIETO, María (2006). *Hablando en plata – Modismos y metáforas culturales*. Madrid: Edinumen.
- SEICIUC, Lavinia (2019). “Idiomatic elements and their specific issues in the process of translating fiction”. *Meridian Critic*, XXXIII (2), 231-137.
- SEICIUC, Lavinia (2010). *Tabú lingüístico y eufemismo*. Suceava: Ed. Universității “Ștefan cel Mare”.

DIDAKTIKON



Vita Veselko*Universidad de Ljubljana*

La dislocación en el discurso oral de los estudiantes eslovenos de ELE

Dislocation in the Oral Discourse of Slovene Students of Spanish as a Foreign Language

Recibido: 15.11.2023 / **Aceptado:** 27.02.2024

Resumen: Pese a que la dislocación constituye uno de los mecanismos clave de estructuración informativa en español, y manifiesta como tal las competencias lingüística y pragmática de todo hablante, y tanto más de un aprendiente de ELE, suele recibir poca atención tanto en las directrices como en los materiales didácticos. Buscando contribuir a suplir tales carencias, en el presente estudio nos proponemos determinar cómo usan este recurso en su discurso oral los estudiantes universitarios de ELE cuya lengua materna es el esloveno.

Para ello, describimos brevemente las características distintivas de la dislocación, tanto en español como en esloveno, examinamos el lugar que ocupa actualmente en ELE y, sobre todo, analizamos la interacción oral de 58 estudiantes eslovenoparlantes

Abstract: Although dislocation is one of the key mechanisms of information structuring in Spanish and reflects as such the linguistic and the pragmatic competence of every speaker, even more so of a learner of Spanish as a foreign language, it usually receives little attention in didactic guidelines and materials. In order to contribute to alleviate such deficiency, in the present study we are looking to determine how university students of Spanish whose native language is Slovene use this structure in their oral discourse.

Therefore, we briefly describe the distinctive characteristics of dislocation in Spanish and in Slovene, we examine the place it currently occupies in teaching Spanish as a foreign language and, foremost, we analyse the oral interaction of 58 Slovene-speaking

tal como se documenta en el corpus del proyecto PRACOMUL. Consideramos que, solo conociendo los fines comunicativos con que los aprendientes aprovechan este recurso, así como identificando aquellos aspectos en que se apartan de la corrección gramatical o de la adecuación discursiva, se podrá concienciar sobre la importancia de este y otros recursos de estructuración informativa y avanzar hacia un tratamiento más sistemático y, sobre todo, pragmáticamente orientado en su enseñanza y su aprendizaje en ELE.

Palabras clave: dislocación, estructura informativa, discurso oral, ELE, estudiantes eslovenos de ELE.

students as documented in the corpus of the PRACOMUL project. We believe that it is only by knowing with which communicative purposes learners use this mechanism, as well as by identifying grammatical inconsistencies and discourse inadequacy issues, that it will be possible to raise awareness about the importance of this and other information structuring means and progress toward a more systematic and pragmatically oriented treatment in their teaching and learning in Spanish as a foreign language.

Key words: dislocation, information structure, oral discourse, Spanish as a foreign language (SFL), Slovene students of SFL.

1. Introducción

En un acto de comunicación, se espera del hablante que, para asegurar el éxito transaccional del intercambio, adecue su contribución a su intención comunicativa, las necesidades informativas que crea reconocer en su interlocutor y los factores contextuales. Para ello, ha de recurrir a los recursos de estructuración informativa, que le permiten manifestar sus propósitos y orientar al interlocutor en la interpretación del mensaje. La capacidad de calcular la información pragmática del interlocutor y “leer” la situación de comunicación, por una parte, y la de adaptar su expresión lingüística, por otra, son tanto más significativas en una LE, porque posibilitan al aprendiente comunicarse de manera cuanto más natural, y mostrar tanto su dominio del sistema lingüístico como su competencia pragmática.

Pese a ello, y a la diversidad de recursos con los que cuenta el español para su explicitación, la estructura informativa parece tener en ELE una presencia limitada. Así se manifiesta en su escaso o hasta nulo tratamiento en las directrices y los materiales didácticos. Para dar un paso hacia una enseñanza más sistemática de sus procedimientos y, sobre todo, de sus respectivos efectos comunicativos, consideramos necesario examinar de qué recursos disponen ya los aprendientes y con qué funciones discursivas los usan. De esta manera, podremos identificar las actuales carencias en el tratamiento didáctico de la estructura informativa y dedicarnos a ayudarles a interiorizar los correspondientes patrones estructurales y comunicativos en español,

desarrollar en ello sus competencias lingüística y pragmática e impulsar su conciencia metapragmática, y formar hablantes capaces de hacer un uso comunicativo cuanto más eficaz y fluido de ELE.

Por eso, nos centramos en el presente artículo en la dislocación como uno de los mecanismos clave de estructuración informativa y en cómo la aprovechan en su discurso oral los estudiantes universitarios de ELE eslovenos. En primer lugar, definiremos en qué consiste este procedimiento y cómo se manifiesta, y delinearemos los valores informativos y las funciones discursivas que suelen atribuírsele en español. En segundo lugar, lo compararemos brevemente con los correspondientes recursos en esloveno como lengua materna de los estudiantes. En tercer lugar, examinaremos qué lugar ocupa actualmente en las directrices y los manuales de ELE. Por último, analizaremos las intervenciones de 58 estudiantes eslovenos, tal como se documentan en el corpus del proyecto PRACOMUL¹², para determinar con qué fines explotan el rendimiento comunicativo de la dislocación en su discurso oral en español.

2. La dislocación en español

La noción de estructura informativa hace referencia a la jerarquización de la información y su explicitación mediante recursos lingüísticos, que en español pertenecen principalmente al nivel prosódico y sintáctico (Fuentes Rodríguez 2021: 419; Leonetti y Escandell-Vidal 2021: 20). Teniendo en cuenta la contribución relativa de los constituyentes al discurso, el hablante estructura su enunciado en información

¹ El proyecto europeo KA2 PRACOMUL, *Pragmatic Competence from a Multilingual Perspective*, 2020-1-BE02-KA203-074742, cuyo propósito era crear una plataforma (www.pracomul.si) que posibilitara encuentros entre aprendientes de ELE de distintas lenguas maternas, ofreciera módulos de enseñanza virtuales y permitiera formar un corpus de discurso oral de ELE, fue cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea.

² Se estudia el discurso oral documentado en el corpus PRACOMUL en: PIHLER CIGLIČ, Barbara; COLLEWAERT, Kim; VANDE CASTEELE, An (2021). “Las estrategias de apertura y cierre en el discurso oral digital de los aprendientes de ELE”. En Andrzej ZIELIŃSKI (Ed.), *Las fórmulas de saludo y de despedida en las lenguas románicas: sincronía, diacronía y aplicación a la enseñanza*. Berlín [etc.]: Peter Lang, 277-294; VESELKO, Vita; PIHLER CIGLIČ, Barbara; VANDE CASTEELE, An (2023). “Competencia pragmática en el discurso oral de ELE: un estudio de la dislocación como estrategia discursiva”. *Beoiberística*, 7, 159-181; PIHLER CIGLIČ, Barbara (Ed.), *Tácticas y estrategias pragmáticas desde la perspectiva multilingüe*. Ljubljana: Založba Univerze v Ljubljani (en prensa); VANDE CASTEELE, An; PIHLER CIGLIČ, Barbara. “El empleo de los marcadores discursivos en la toma de turnos de ELE”. En Catalina FUENTES RODRÍGUEZ y Víctor PÉREZ BÉJAR (Eds.), *Explorando las relaciones intradiscursivas: un enfoque multidimensional*. Routledge (en prensa); entre otros.

conocida e información nueva, y con ello en las funciones informativas de tema y rema (RAE 2009: 2963-2964; Gutiérrez Ordóñez 2014: 21). Para identificar tal partición informativa, se puede recurrir a un contexto interrogativo, ya sea explícito, ya sea postulado³, que permite discernir en un entorno comunicativo determinado qué información se supone temática y cuál es la que se presenta como remática (Gutiérrez Ordóñez 2014: 20, 26-27). Así es como funciona la llamada *pregunta inicial*:

- (1) ¿A quién llamó Laura?
 –[Laura llamó]_{TEMA} [a Lucía]_{REMA}.

Tal como puede observarse en (1), la información que se considera conocida (que Laura llamó a alguien) se expresa en la pregunta y la información nueva (que fue a Lucía) llena el vacío informativo que representa el interrogativo.

Siendo el español una lengua cuyo orden de palabras básico es SVO, esta disposición es la que más neutral resulta desde el punto de vista pragmático, por lo que, al imponer menos restricciones contextuales, es compatible con más entornos comunicativos (Leonetti 2017: 888-889). Por tanto, con el enunciado declarativo en (1) podría responderse adecuadamente asimismo a preguntas como (2) o (3):

- (2) ¿Qué pasó?
 –[(Pasó que)]_{TEMA} [Laura llamó a Lucía]_{REMA}.
 (3) ¿Qué hizo Laura?
 –[Laura]_{TEMA} [llamó a Lucía]_{REMA}.

Aparte de evidenciar el funcionamiento de la pregunta inicial y corroborar que el orden de palabras canónico en español es efectivamente SVO, estos contextos muestran (a) que el orden informativo básico sitúa al tema delante del rema, ajustándose a los postulados de las máximas de Grice, la teoría de la relevancia o el procesamiento cognitivo (Vachek 1966: 90; Reyes 2017: 56; Escandell-Vidal 2018: 36, 81); y (b) que en un orden de palabras básico es el sujeto preverbal el que constituye la manifestación más prototípica del tema (RAE 2009: 2966).

Pero, conforme cambie el entorno comunicativo, cambiará la pregunta inicial, y conforme cambie la pregunta inicial, cambiará el enunciado que se ofrezca en

³ Según Gutiérrez Ordóñez (2014: 27), aun cuando el contexto interrogativo no se explicita, el hablante estructura su enunciado como si estuviera respondiendo a un interrogante inicial.

respuesta. En español es el orden de palabras “el fenómeno más directamente dependiente de la estructura informativa oracional” (Reyes 1985: 578), de manera que “cada uno de los diversos órdenes de palabras trata cada constituyente oracional de manera diferente desde el punto de vista comunicativo” (Escandell-Vidal 2018: 21). Por tanto, el hablante puede sacrificar la ordenación sintáctica básica para preservar la disposición informativa canónica (Reyes 1985: 577-578; Gutiérrez Ordóñez 2006: 14). Así lo manifiesta el ejemplo (4):

- (4) ¿Quién llamó a Lucía?
 –[A Lucía la llamó]_{TEMA}[Laura]_{REMA}.⁴

En eso precisamente consiste la dislocación. Como recurso de tematización o topicalización⁵, altera el orden sintáctico básico para que otro constituyente se interprete como temático, y ancle o enmarque el enunciado, guiando al interlocutor en la asimilación de la información nueva (Fernández Lorences 2010: 106; RAE 2019: 311-312). Para autores como Contreras (1978: 98) o la Real Academia (2009: 2972), este procedimiento incluso instaura una nueva función informativa, la de tópico. En caso de (4), por ejemplo, el constituyente en función informativa de tópico sería el complemento directo *A Lucía*.

La dislocación sitúa entonces “un constituyente con valor de tema al inicio de la oración”⁶ (Villalba 2019: 48). Tal constituyente puede pertenecer a cualquier

⁴ Cabe mencionar que esta es solo una de las respuestas posibles: el hablante podría responder situando al constituyente remático al final del enunciado (*Llamó a Lucía Laura*) o simplemente llenando el hueco informativo y explicitar únicamente la información nueva (*Laura*). No obstante, en la estructura informativa suelen emplearse respuestas completas para evidenciar la distribución de sus funciones (Leonetti y Escandell-Vidal 2021: 38, 95). Y, centrándonos en la dislocación, hemos optado por destacar el orden que más relevante resulta para nuestro estudio.

⁵ Generalmente, suele distinguirse entre dos procedimientos de tematización o topicalización, la dislocación y el tema o tópico vinculante. Este último tematiza solo constituyentes nominales, que pierden sus marcas funcionales y pueden contar con correlatos tónicos, átonos o nulos (Bosque y Gutiérrez-Rexach 2009: 685). El constituyente topicalizado puede ir introducido por una locución preposicional que a modo de fórmula tematizadora explicita léxicamente su estatus temático, como *en cuanto a* o *respecto a*: (*En cuanto a*) *Lucía*, *Laura quería hablar con ella* (Bosque y Gutiérrez-Rexach 2009: 684; Fernández Lorences 2010: 229).

⁶ La dislocación cuenta con una variante que invierte “el orden relativo entre dislocado y oración” colocando al constituyente afectado en posición final (Leonetti y Escandell-Vidal 2021: 68). Con la llamada *dislocación a la derecha*, el hablante busca esclarecer algún referente, como si temiera no haber sido lo suficientemente claro al emitir el enunciado (a), o introduce

categoría gramatical y desempeñar cualquier función sintáctica, mantiene sus correspondientes marcas funcionales, y cuenta con un elemento relacionado en la oración que funciona como su correlato. Este puede instanciarse en forma de concordancia verbal, un pronombre personal átono o uno nulo, y garantiza su relación con el enunciado (Villalba 2019: 48, 51; Bosque y Gutiérrez-Rexach 2009: 686-687). En función del constituyente afectado, la dislocación establece a nivel oracional un referente (4), un marco circunstancial (5) o una perspectiva (6) pertinente para su interpretación (Leonetti y Escandell-Vidal 2021: 69-70):

- (5) Anoche, Laura llamó a Lucía.
- (6) Políticamente, estamos en una situación complicada.

A nivel discursivo, se suele atribuir a la dislocación la función de regular el hilo informativo, ya sea reorientándolo al introducir un cambio, ya sea asegurando cierta continuidad (Bosque y Gutiérrez-Rexach 2009: 686; Leonetti 2014: 14). Este mecanismo permite inducir lecturas contrastivas, que pueden trascender el ámbito del enunciado, realizar contribuciones al tema discursivo, organizando el discurso en bloques informativos, y estructurar el discurso mediante diferentes patrones de progresión temática (Fernández Lorences 2010: 292, 323; Leonetti y Escandell-Vidal 2021: 89). Asimismo, constituye un importante recurso de cohesión y coherencia, y puede manifestar la voluntad del hablante de cooperar en el acto comunicativo. Esta última función resulta particularmente significativa en el discurso oral, en que marca la relevancia de su contribución respecto al tema tratado. Además, le posibilita reorientar el hilo discursivo hacia sí mismo, ocupar el escenario del acto comunicativo y delinear la secuencia de turnos (Downing 1997: 158).

3. La dislocación en esloveno

Tal como el español, el esloveno se clasifica entre las lenguas cuyo orden sintáctico básico es SVO, y se caracteriza por recurrir principalmente al orden

alguna circunstancia que reduce el campo de aplicación de lo dicho obligando al interlocutor a reinterpretarlo de acuerdo con las nuevas coordenadas (b) (Fuentes Rodríguez 2007: 26; 2012: 80; Fernández Lorences 2010: 170):

- (a) Laura la llamó anoche, a Lucía.
- (b) Laura llamó a Lucía, anoche.

Siendo la dislocación a la derecha en español sumamente menos frecuente —así lo observan autores como la Real Academia (2009: 2975) o Villalba (2019: 49)—, y teniendo poca presencia en el corpus analizado, nos centramos en el estudio en la dislocación a la izquierda, la que sitúa al dislocado al inicio de la oración.

de palabras para evidenciar la estructura informativa del enunciado (Jug-Kranjec 1981: 38; Ožbot 2023: 367). Para comprobar la relevancia de este recurso sintáctico en la estructuración informativa, podemos servirnos de nuevo de un contexto interrogativo, que, según sugiere Žele (2018: 63-64), en esloveno también se usa como método de identificación de las funciones informativas:

- | | |
|--|---|
| (7) Koga je poklicala Laura? | ¿A quién llamó Laura? |
| –[Laura je poklicala] _{TEMA} [Lucijo] _{REMA} . | –[Laura llamó] _{TEMA} [a Lucía] _{REMA} . |
| (8) Kdo je poklical Lucijo? | ¿Quién llamó a Lucía? |
| –[Lucijo je poklical] _{TEMA} [Laura] _{REMA} . | –[A Lucía la llamó] _{TEMA} [Laura] _{REMA} . |

Estos ejemplos corroboran que el esloveno se sirve del orden de palabras para explicitar la estructuración de la información y que se muestra dispuesto a sacrificar la ordenación canónica para preservar el orden informativo básico.

Pero (7) y (8) revelan también que, en comparación con el español, el esloveno es una lengua sintética, lo que contribuiría a una mayor flexibilidad sintáctica e incidiría en ciertas diferencias estructurales entre sendos recursos de estructuración informativa. Si en español un complemento directo o indirecto dislocado ha de contar con un correlato pronominal (9), en esloveno la variación morfológica, que manifiesta las relaciones sintácticas y semánticas entre los constituyentes oracionales, hace innecesaria tal correlación (10) (RAE 2009: 2977; Ožbot 2023: 368):

- | | |
|---------------------------------|---|
| (9) Laura llamó a Lucía. | → <u>A</u> Lucía <u>la</u> llamó Laura. |
| (10) Laura je poklicala Lucijo. | → Lucij <u>o</u> je poklicala Laura. |

Como se evidencia en (8) y (10), y tal como sostienen Žele y Krajnc Ivič (2020: 196), el esloveno puede recurrir a la tematización o topicalización de los constituyentes sintácticos. Sin embargo, en su estudio no suelen establecerse distinciones entre diferentes procedimientos ni tiende a aludirse consecuentemente a la noción de dislocación. Pero sí puede reconocérsele un valor similar a nivel informativo, el de presentar un constituyente como temático y establecer en ello una base referencial o circunstancial para el enunciado. A nivel discursivo, su investigación suele ir ligada ante todo a su función en la estructuración y organización del discurso, centrándose en diferentes esquemas de progresión temática, como, por ejemplo, en Žele (2018) o Žele y Krajnc Ivič (2020).

4. El lugar de la dislocación en ELE

La estructura informativa manifiesta las competencias tanto lingüística como pragmática del aprendiente de una LE, y más en español, que, tal como destaca Jiménez-Fernández (2021: 10), es especialmente rico en sus recursos de explicitación. Pero estos parecen recibir relativamente poco tratamiento en las directrices y los manuales de ELE. Aunque un uso deficiente o inadecuado no tiende a afectar significativamente ni la producción ni la comprensión del discurso, sí evidencia un dominio incompleto del sistema lingüístico y una escasa interiorización de los patrones comunicativos, merma la adecuación discursiva y produce un tono extranjerizante (Martín Peris 2006: 1080-1081). Por tanto, la estructura informativa debería formar parte de todo currículo de ELE que busque desarrollar las destrezas lingüística y pragmática de los aprendientes y fomentar su conciencia metapragmática, y formar así hablantes de ELE capaces de comunicarse adecuadamente en español.

En el *MCER* (Consejo de Europa *et al.* 2002: 120; 2021: 153-157), las alusiones a la estructura informativa y la dislocación se vislumbran en las referencias a la noción de tema, la información dada y nueva o la capacidad de ajustarse a la situación comunicativa, elegir un enunciado adecuado de entre diferentes funciones discursivas o producir un discurso cohesivo. Por su parte, el *PCIC* (Instituto Cervantes 2006) aborda los recursos de estructuración informativa principalmente en dos secciones, la de Gramática y la de Tácticas y estrategias pragmáticas, pero incurre en ello en importantes inconsistencias terminológicas y conceptuales. En lo que concierne a la dislocación, parece diferenciar entre el tema como información conocida y el tópic, que describe en el Glosario de términos de la sección Gramática como producto de la dislocación o de otro procedimiento de tematización, y en el de Tácticas y estrategias pragmáticas como “constituyente que concreta la capacidad referencial del resto de la cláusula en la que se halla” (§ 2, § 6). Sin embargo, no define en ningún momento ni la tematización ni la dislocación, y, pese a diferenciar al tópic del foco, hasta se refiere con ambos términos a estructuras que tienden a entenderse como casos de focalización⁷.

⁷ La focalización suele definirse como un procedimiento de puesta de relieve con que se llama la atención sobre el valor informativo de un constituyente, como en *A LUCÍA llamó Laura (y no a María)* o *Fue a Lucía a quien llamó Laura*. Así la conciben autores como Gutiérrez Ordóñez (2014: 34), la Real Academia (*GTG, s. v. foco*) o Fuentes Rodríguez (2021: 427), entre otros. Si bien en su definición el *PCIC* (Instituto Cervantes 2006: § 2, § 6) hace referencia a esa misma noción, también sugiere que “es un tipo de dislocación” —quizá queriendo aludir a que modifica el orden de palabras—, y que se sirve de recursos gramaticales como la “reduplicación del pronombre de OD” —que es característica de los constituyentes

En cuanto construcción gramatical, el *PCIC* (§ 2) atiende la estructura propia de la dislocación en relación con los pronombres, los adverbios y el sintagma verbal con sus complementos. En cuanto estrategia pragmática, la trata como un recurso relacionado con la construcción y la interpretación del discurso, a modo de mecanismo de mantenimiento del referente y del hilo discursivo y, sobre todo, de desplazamiento en el orden de los elementos oracionales.⁸ Para su instrucción, propone un tratamiento escalonado por niveles de dominio, desde el A2, en que la introduce con casos como *A mí me encanta bailar*, hasta el C1. No obstante, en ello alude meramente a la anteposición, el orden de palabras o la duplicación, y no atiende ni su valor informativo ni sus funciones discursivas (§ 6).⁹

Por tanto, no resulta sorprendente que el tratamiento fragmentario en las directrices resulte en una presencia escasa de la dislocación, y de otros recursos de estructuración informativa, en los materiales didácticos de ELE. Así lo observan Alonso Belmonte (2002: 13), Martín Peris (2006: 1081) o Pons Rodríguez (2004: 683), quienes, tal como Jiménez-Fernández (2021), con sus investigaciones o sus propuestas didácticas ya han empezado a suplir tales carencias. Buscando contribuir a un tratamiento más sistemático y más pragmáticamente orientado de la dislocación, en el estudio nos proponemos determinar con qué fines comunicativos aprovechan este mecanismo en su discurso oral los estudiantes eslovenoparlantes de ELE.

5. La dislocación en el discurso oral de los estudiantes eslovenos de ELE

Para estudiar el uso de la dislocación por parte de los estudiantes eslovenos de ELE, hemos analizado su interacción oral en español tal como se documenta en el corpus del proyecto PRACOMUL: hemos examinado las intervenciones de

tematizados, y no de los focalizados (RAE 2009: 2988)–. Además, en el Glosario (Instituto Cervantes 2006: § 6) el *PCIC* sostiene que “el foco recae siempre sobre el rema”, mientras que el objeto de la tematización lo constituye el tema, dando lugar con todo ello a importantes inconsistencias terminológicas y conceptuales.

⁸ En el nivel B2, el *PCIC* (Instituto Cervantes 2006: § 6) introduce la “reduplicación del pronombre y anticipación del OD” también entre los contenidos relativos a la modalización porque considera que también se trata de un mecanismo relacionado con la expresión de la perspectiva del emisor. En este caso, la presenta como un recurso destinado a la focalización y la ejemplifica con *La carta se la di a María*, incurriendo en otra inconsistencia relativa a la estructura informativa.

⁹ Cabe mencionar que la insuficiencia del tratamiento pragmático puede atribuirse en cierta medida a que no parecen haber terminado de inventariarse los usos comunicativos de la dislocación. Pero el hecho es que tampoco se atienden aquellos que sí han sido documentados o descritos.

58 estudiantes universitarios cuya lengua materna es el esloveno, y que participaron en la grabación de diálogos a finales del año 2021 y en el año 2022¹⁰. Los diálogos duran de entre 10 y 25 minutos, y los estudiantes podían elegir entre temas como el impacto de la pandemia en la vida de los jóvenes, el impacto de las nuevas tecnologías en la memoria a largo plazo, la diversidad cultural y la igualdad de género en la Europa del siglo XXI o la crisis climática. En el análisis hemos tratado de identificar sobre todo cuáles son los valores informativos y las funciones discursivas que los estudiantes eslovenos de ELE atribuyen a la dislocación, aunque también hemos prestado atención a potenciales inconsistencias estructurales o pragmáticas.

A nivel de enunciado, el corpus evidencia que los estudiantes eslovenoparlantes reconocen en la dislocación ese mecanismo que les permite adelantar un constituyente para presentarlo como temático, ciñéndose así al orden informativo básico, y bien establecer un referente para aportar cierta información sobre él (11), bien acotar un marco circunstancial (12)¹¹:

(11) [ESL_44]¹²: Eee, yo la verdad *el primer mes* ee lo pasé bastante bien porque fue comooo desconectar un poco eee, pero *después*, no sé, emmm *en el segundo mes* eeeee, fue todoooo, fue mal. EEE porque caí casi en depresión. Y el problema era que no tenía otra cosa que estudiar, ¿no? Entonces estudiaba todos los días.¹³

(12) [ESL_81B]: Porque- porque si miro a mí misma, es que veo una gran diferencia entre mi capacidad de concentrarse, no sé, desde hace diez años y la diferencia entre mi capacidad de concentrarse ahora porque como todos, em, *en mi tiempo libre* paso mucho tiempo en, en las redes sociales, y me parece que eso ha afectado negativamente a mi memoria, o más bien

¹⁰ Hemos de precisar que la recogida de datos se realizó a finales de agosto de 2023, porque se siguen incorporando en el corpus nuevos diálogos y transcripciones.

¹¹ Los llamados *tópicos de perspectiva* tienen en el corpus analizado una presencia sumamente escasa.

¹² En la marcación de los ejemplos del corpus seguimos el siguiente sistema: primero indicamos la lengua materna del estudiante (ESL = esloveno, ESP = español, FR = francés, ITA = italiano, NL = neerlandés) y después añadimos el número de identificación que el sistema asignó automáticamente al diálogo y la transcripción. Las transcripciones las reproducimos tal como fueron elaboradas por los mismos estudiantes, aunque en ocasiones las completamos con algunas modificaciones de acuerdo con la correspondiente grabación, que enmarcamos siempre entre corchetes.

¹³ En cada fragmento señalamos en cursiva únicamente los dislocados que ejemplifican el uso tratado.

in esa, am, dispersión mental o la incapacidad de concentrarse solo en una cosa, por más que, no sé, cinco minutos, por ejemplo.

En (11) el hablante¹⁴ indica con el dislocado a qué referente se ha de aplicar lo predicado, ajustándose a la noción de respectividad¹⁵, y en (11) y (12) los estudiantes restringen las coordenadas temporales de lo que enuncian. De esta manera, señalan al interlocutor dónde y cómo integrar la información nueva y lo instruyen sobre el dominio de validez referencial o circunstancial del enunciado (Gutiérrez Ordóñez 2014: 40; Leonetti y Escandell-Vidal 2021: 69-70). Cabe mencionar que en el corpus analizado predominan con diferencia los dislocados de carácter circunstancial.

De acuerdo con la muestra analizada, los estudiantes eslovenos pueden aprovechar el que la dislocación sea un procedimiento recursivo y, dislocando varios constituyentes a la vez, delimitan aún más el ámbito al que el interlocutor ha de supeditar el enunciado. Con tal restricción buscarían facilitarle la asimilación de la información (13):

- (13) [ESL_202]: (RISA) ¡Esperemos que no! (RISA).// Emm, /pues, también lo que, lo que me acuerdo yo por ejemplo de la pandemia, uno de los impactos, era enseñanza de los menores en los colegios por ejemplo. Que todo el peso recayó a los padres. Mmm. Porque *los colegios aquí en Eslovenia* estaban cerrados por meses. Y entonces, eh, también en los medios de comunicación hablaban de la generación perdida. Porque claro, los niños, noo, como que no consiguieron un nivel de co-, de aprendizaje e- aquel año.

En (13), el aprendiente establece primero un marco referencial, con que también ancla e integra el enunciado en el discurso previo, y lo restringe posteriormente con otro circunstancial, dando lugar a una reducción escalonada del dominio de validez, a modo de una suerte de caja china.

Señalan Leonetti y Escandell-Vidal que la dislocación a la izquierda “favorece la inferencia de que las alternativas al tópico destacado son relevantes para la interpretación” (2021: 89), dando lugar a una lectura contrastiva. Para la Real

¹⁴ Para referirnos a los estudiantes participantes empleamos el masculino genérico, excepto en aquellos casos en que queda claro del ejemplo que el hablante es de sexo femenino.

¹⁵ El término *respectividad* ha de entenderse en el sentido usado por Reyes (1985: 568, 578): como equivalente de *aboutness*, que hace referencia a la relación entre aquello de lo que se habla y la predicación que se le atribuye.

Academia, un tópico contrastivo “introduce un elemento del que se predica alguna información que contrasta con la que se atribuye a otro” (2009: 2983). El contraste puede darse tanto explícitamente entre dos constituyentes dislocados como surgir por vía inferencial a modo de recompensa interpretativa de la expresión marcada de un único tópico, y parece que puede establecerse a nivel de enunciado o extenderse al nivel discursivo (Real Academia 2009: 2984; Leonetti y Escandell-Vidal 2021: 89). En el discurso oral de los estudiantes eslovenos de ELE documentado en el corpus PRACOMUL se instancian todas estas posibilidades.

Los discentes participantes se sirven en ocasiones del paralelismo estructural que puede establecerse con la dislocación para explicitar y respaldar la interpretación contrastiva:

- (14) [ESL_39]: Sí, es que nos distanciamos aún más de otra gente y las diferencias que existían ahora aumentaron esas diferencias. Y lo más triste es que nos acostumbramos. Nos acostumbramos, no, de esta situación. Es que también, no sé. *Abora* tengo que pensar, o sea, cuando me invitan a algún sitio, *abara* tengo que pensarlo o si tengo ganas de ir o no. Y bueno, *antes* era lógico que voy, no? Y bueno, *abara* no sé, creo que se piensa mucho más. Y también no sé. Nos pusimos un poco vagos también, no, porque no sé. *Antes* era también lógico ir a la universidad y *abara* piensas [pienso]: [ah] que daría por no ser tener clases por según [Zoom] para que no, no tengo que levantar de mi cama...

Así, hablando del impacto de la pandemia, en (14) el estudiante explicita el contraste entre un antes y un ahora, que se da tanto a nivel de enunciado como a nivel discursivo, al que trasciende también debido a la reiteración. Sin embargo, conforme a lo documentado en el corpus, tienden a explotar más la capacidad de la dislocación de inducir por sí sola la lectura contrastiva, tal como muestra el fragmento que reproducimos en (15):

- (15) [ESL_102]: Sí, sí, eso. Pues no sé. Yo estoy feliz, porque *abara* tenemos las clases normales en la facultad presentes, porque se nota diferencia entre las clases por Zoom y en las clases en presencia porque *por Zoom* yo no tenía ni mayor interés para las clases. Es que yo no sé, no podía concentrarme. Perdona. Voy a cerrar la ventana.

En este caso, el ahora se opone implícitamente a un antes evocado, al que se vincula otra situación que también entra en relación de contraste, la de no tener clases presenciales. El dislocado funciona como una suerte de ancla para que ese mismo contraste se dé y se potencie en la correspondiente información remática. En el discurso oral de los estudiantes universitarios eslovenos, tal lectura contrastiva no tiende a exigir mayor esfuerzo cognitivo del interlocutor, ya que hablar de temas como impacto o cambio ya de por sí implica un antes y un después, lo que seguramente le facilita la interpretación. Por su parte, el segundo tópico contrastivo, *por Zoom*, parece apoyarse ante todo en el entorno discursivo inmediato.

Facilitan la inferencia y el procesamiento del contraste también determinados factores contextuales. En la mayoría de los intercambios los estudiantes eran de países distintos, y eran conscientes de ello, de ahí que compararan sendas situaciones, culturas o lenguas, y pudieran recurrir a la dislocación de un único constituyente (16):

- (16) [ESP_203]: Porque con mis estudiantes por ejemplo, yo no lo de [yo lo noté]..., los estudiantes de [en] secundaria, los que acababan de entrar en la secundaria, nuevos al colegio, que empezaron también por Zoom, cuando regresamos a las clases, em... en el colegio, les costaba relacionarse, a pesar de conocerse, tenían como una fobia subconsciente a tocarse. Cuando teníamos trabajo de grupo y les decía “tienen que sentarse juntos, de cuatro en cuatro, se sentaban juntos pero mantenían la distancia, una cosa muy rara, muy rara. ¿Tú también lo notaste esto [eso]?”
[ESL_203]: Sí, pienso que *en Eslovenia*, no [, no] teníamos tanto miedo del coronavirus, pero sí que teníamos que mantener la distancia y tener mascarillas y así. Así que pienso que fue más de este punto de vista que los profesores, o los de la universidad nos hicieron... como tener esto en cuenta. Y por esto [eso], tal vez, aunque sí queríamos [que] estar más en contacto, sabíamos que no debemos hacerlo porque sí, pues el virus, sigue estando con nosotros. Así que no sé, no pienso que *en Eslovenia*, pienso que no es [como] que no queríamos estar juntos, pero nos han prohibido hacerlo. Porque son, *en Eslovenia* son... Los ciudades son muy pequeñas y toda la gente se conoce entre sí y cuando teníamos que estar en casa... en el principio todo, toda la gente estaba en casa, pero con más tiempo, pues, esto no, no valió mucho la ley.

Por tanto, el tema tratado, el cotexto inmediato o ciertos factores contextuales parecen haberles facilitado la inducción de inferencias. Con ello, los estudiantes

eslovenoparlantes muestran que son capaces de discernir en función de la situación comunicativa qué información necesita explicitarse y cuál no, y de qué manera pueden suplir la que no se expresa.

Además, son particularmente frecuentes aquellos casos en que los participantes eslovenos se sirven de la dislocación para otorgar valor contrastivo a pronombres personales, en particular los referentes a la primera persona del singular. De este modo parecen buscar singularizarse y aportar un punto de vista o compartir una vivencia personal. Es lo que sucede en (17):

(17) [ITA_86]: [...] No, no es normal. La vida ha cambiado totalmente desde dos mil, e, diecinueve.

[ESL_86]: Sí, es verdad, vale. Pero también por otro lado, tengo que, tengo también que confesar [¿no?] que *a mí* al final me resultó, podemos decir, bueno, porque [vale] como ya he mencionado, no, soy del primer año de máster, así que el año pasado tenía que escribir mi tesis de, de, de grado. No sé si en Italia, Italia tiene, tiene dos, como podemos decir, niveles, de grado y de máster ¿o?

Recurren a dislocados así también para delinear claramente sus experiencias o contraponer su opinión a la del interlocutor, y es que el diálogo en sí ya supone cierta contraposición:

(18) [FR_198]: Pienso que se dice. Pero siempre prefiero esa modalidad porque me gusta ver personas y trabajar con gente y con los profesores. Muy a menudo cuando es en línea no hacen pausas, hablan rápidamente, no saben cuándo no entendemos una cosa. Y para eso prefiero en presencia. ¿Y tú? ¿Qué piensas?

[ESL_198]: *A mí* me parece ideal la combinación, es decir, combinar, eh, tanto la presencialidad obligatoria y la versión en línea. Porque me parece que uno se puede deshacer de muchos problemas de logística, por ejemplo también en cuanto a los cursos que [a lo mejor] tal vez no son obligatorios...

Como muestra (18), se dan casos en que los estudiantes eslovenos usan la dislocación para establecerse a sí mismos como tópicos de sus turnos y restringir lo enunciado a un referente en concreto, ellos mismos. Abriendo su intervención

con tal dislocado, trazan una línea clara no solo entre sendas vivencias, sino también entre sendos turnos de palabra. Por tanto, parecen reconocer en la dislocación un recurso de estructuración o parcelación discursiva que les permite delinear la secuencia sucesiva de turnos.

Además, los aprendientes participantes forman así verdaderos bloques informativos con que realizan contribuciones al tema discursivo, lo que observa Fernández Lorences (2010: 292) es propio de la tematización, y refleja su disposición a cooperar en el acto comunicativo. Si en (18) hablan del impacto de la pandemia en la educación, el estudiante esloveno se establece con el dislocado como una suerte de subtema y convierte su vivencia y preferencia personal en un segmento discursivo supeditado al tema tratado. En esta función repara también Downing (1997: 155, 158), quien señala que, en el español hablado, el emisor reorienta de esta forma el hilo hacia sí mismo e indica que pretende realizar una contribución relevante al tema discursivo, otorgando al mecanismo asimismo una función colaborativa e interactiva.

En la muestra analizada se registran ejemplos en que los estudiantes eslovenoparlantes asignan a la dislocación también la función de apelar al interlocutor e invitarlo a que ocupe el escenario y realice una contribución al tema o subtema discursivo (19):

- (19) [ESL_43]: [...] Porque, como estoy notando, pues nosotros se estamos [nos estamos] cambiando, casi cada día y es una, es más bien una epidemia mental que una epidemia biológica. Una epidemia emocional y social. ¿A tí, te ha cambiado mucho?

Junto con la lectura contrastiva, que es la que más abunda en su discurso oral, se documentan casos en que los discentes eslovenos usan la dislocación para retomar anafóricamente el rema del enunciado anterior y anclarle información nueva:

- (20) [ESL_212]: “Pues, [¿Positivos? Okey.] si hablamos del medioambiente, [pues] fue menos contaminación del [en el] aire y todo, porque se paró por un momento todo el mundo, todas las fábricas y [pues] también el tráfico como terrestre, marítimo y aéreo. [Y pues] *Junto con esto* también nos ha dado [que somo- pues] que fuimos activos físicamente. Si hablo de mi propia experiencia... [Pues] Yo vivo en un pueblo muy pequeño en Eslovenia y eso [-] [pues] me ha dado una posibilidad [pues] de tener más tiempo en naturaleza con mi perro, ser más activa como antes. Porque

antes [pues] sentabamos ocho horas en la facultad y [pues] también después en casa, y así [pues] entre las pausas hice [¿Cómo se dice?] un paseo. Y eso es muy conectado [pues] con no tráfico, usaba mucho más la bicicleta [y mis piernas].”

En (20), la estudiante retoma con el pronombre demostrativo la información previamente presentada como remática y, dislocándolo, indica que la considera ya integrada en el terreno común. Además, la establece en el correspondiente enunciado como base para introducir información nueva, dando lugar a una suerte de encadenamiento. Con usos así, los aprendientes eslovenos se ajustan al esquema de progresión temática lineal de Daneš (1974: 118), y, por un lado, aseguran cierta continuidad discursiva y, por otro, impulsan el avance informativo. De esta manera, mantienen el equilibrio entre permanencia y desarrollo —observan Núñez y Teso (1996: 120) que desempeña un papel esencial en tal tensión precisamente la estructura informativa—, y controlan la dosificación de la información. “By establishing retrospective linking across clauses” (Downing 1997: 151), los dislocados anafóricos atribuyen a la dislocación también una función importante en la cohesión y la coherencia discursivas¹⁶.

Según Kovacci (1999: 739) o Fernández Lorences (2010: 293), los complementos circunstanciales de tiempo en posición inicial pueden indicar el orden de sucesión de los hechos narrados e impulsar el avance de la acción y la narración. En la muestra analizada se registran ejemplos en que, dislocándolos, los participantes eslovenoparlantes crean efectivamente marcos o puntos de orientación temáticos temporales y dotan el discurso de una estructura cronológica:

- (21) [ESL_66]: Pero y esperabamos porque sabíamos, que va a venir aquí, *al principio* no, *al principio*, bueno, por ejemplo yo vi el primero de enero aa en la tele que hay un virus en China y que se muere mucha gente. Yo pensé pues que esto [eso] es en China. Es muy lejos y muchas veces sucedió que hubo un virus en China, pero pues no vino aquí, pero *después, por ejemplo el [en] marzo*, cuando vimos que esta el virus, que se esta exponiendo, que [se] está que, está en todas las partes de Europa estuvimos solo esperando cuando, cuando será el primer aa caso aquí, cuando va a ser el primero que

¹⁶ Los constituyentes de carácter anafórico participan asimismo en las llamadas *cadena anafóricas*, que se extienden a través del discurso entero y, mediante el mantenimiento de referentes, también contribuyen a la cohesión y la coherencia (Dik 1997: 305).

está contagiado aquí en Eslovenia. Y no recuerdo exactamente cómo fue, quién fue, pero sé que *al principio*, fue uno, dos, no sé y *el aa 20 de marzo* mm cerraron el país o sea, aa dijeron que vamos a ir para catorce días...

[...]

[ESL_66]: sí, pues *entonces* aa empezaron los contagios aquí en Eslovenia pero no hubo muchos contagiados, así no sé, no me recuerdo exactamente la cifra pero pienso que no fue más que diez, cuando nos cerraron el 12 de marzo. [-] [*El 12 de marzo*] Nos dijeron que vamos a ir al como decir, online con el con la facultad, con la manera de estudiar para catorce días y *después de catorce días* nos volvemos a la facultad. Y pues *después* se fue prolongando y nos quedamos en casa hasta el mayo y también pienso que, no *en junio* fuimos a la Facultad, sólo para escribir los los exámenes. No vinimos [volvimos] a la facultad para aprender solo para escribir los exámenes. Eso fue, y pues *después durante el verano* fue todo normal. Podríamos ir también al mar.

Tal como se puede observar en (21), buscan situar con cada uno de estos marcos otro hecho en la línea temporal, de manera que construyen una verdadera secuenciación de eventos sucesivos. Esta resulta relevante no solo en la construcción del hilo narrativo, sino también en la estructuración y organización del discurso.

La dislocación de complementos circunstanciales la aprovechan en ocasiones para contextualizar o ambientar lo enunciado:

- (22) [ESL_41]: [...] cuando escribo ensayos no leo libros sino solo pues el primer lo primero que hago es pues escribir mi tema o mi no sé cualquier asunto en Google y entonces, no sé intento mm no sé buscar una, unas fuentes que son más fidedignas, que no son de Wikipedia o algo así, pero, porque me, me parece, pues no tengo la concentración de buscar algo en un libro y leer todo el libro aunque solo pues necesito unas no sé 10 páginas del libro pero sé que si leyera todo el libro entonces tenía más claridad o más informaciones sobre mi tema pero, no sé, creo *con las redes sociales* que no hacemos nada, pues, productivo en nuestros teléfonos pero nos ocupa la mente y no tenemos que pensar tanto y no sé descansamos de esta manera que es muy mal, porque pue, deberíamos cansar, no sé, durmiendo, leyendo un libro, no sé, o una cosa así, y, pues, yo no tengo la concentración y cuando leo un libro, o un artículo, no, pues, tengo

que hacer pausas durante leerlo, durante, no sé, leer un libro ehh, cuando estoy estudiando, porque no sé, lo de mi concentración es, uff horroroso, así que, jaja.¹⁷

Con ello proveerían al interlocutor de un contexto más amplio en que pudiera interpretar la información, una imagen global del evento o del fenómeno que contribuyera a su asimilación o un trasfondo que revelara las relaciones de causalidad entre los acontecimientos. En (22) el aprendiente habla de sus problemas de concentración y, al introducir un elemento mediante dislocación, indica lo que considera el motivo de esta clase de problemas en general y de los suyos en particular. Como este está dislocado, no forma parte del primer plano informativo, pero sí revela cierto trasfondo que ayuda a comprender lo que se enuncia. Este uso podría entenderse como el de un marco circunstancial extendido a nivel discursivo, pues dota de trasfondo a una secuencia entera.

Si bien suele atribuirse a la dislocación la función de introducir un cambio de tópico respecto al discurso precedente, como sugiere Leonetti (2014: 14), y como puede observarse, en realidad, en los ejemplos ya comentados, Bosque y Gutiérrez-Rexach estiman que también puede garantizar cierta continuidad, indicando que hace “más prominente la entidad temática presupuesta que constituye en ese momento el centro discursivo” (2009: 686). Así podrían interpretarse los ejemplos (23) o (24):

- (23) [ESL_51]: [Ah, okey.]Yo, personalmente, opino que sí... estoy de acuerdo con lo[-] que has dicho pero también opino que los horarios han cambiado mucho para los jóvenes; también sus actividades de tiempo libre porque ahora no todo es tan accesible como antes o hay ciertas restricciones. Por ejemplo no puedes tomar el bus si ya hay un número limitado de gente que ha entrado, no puedes entrar [en] las salas para practicar deporte de elección si no tienes certificado de covid, etc. Pero en general, tengo sentido que *a los jóvenes* no les importa si tienen que hacerse la prueba de covid antes de reunirse en la cena con los compañeros; solo pocos no van a hacerlo porque piensan que el covid es un “fakenews”; o sea, esto es más frecuente entre los adultos. Por esto [eso] diría que los jóvenes sobre todo quieren mantener su vida social lo más “normal” posible, aunque tienen

¹⁷ Cabe mencionar que no resulta común la posición que el aprendiente asigna al dislocado: estos se colocan delante de la oración principal o al inicio de su oración subordinada (Zubizarreta 1999: 4222).

que tomar unos extra pasos. Y [bueno] ¿qué tal la salud mental, qué opinas ha cambiado acerca de esto?

(24) [NL_211]: And also, like being able to be there for your family but not like taking all of the responsibility for myself.

[ESL_211]: Claro, claro, claro, eso también es el problema que *a la a la mujer* se le atribuye un papel de dede madre y ya está, de de ama de casa, de ocuparse de los hijos. Claro, sí, yo estoy de acuerdo contigo completamente

En ambos casos, el referente dislocado forma parte del tema discursivo central, el impacto de la pandemia en la vida de los jóvenes y la igualdad de género, respectivamente, y constituye un elemento clave del turno, de la secuencia o del intercambio. Pero, eligiendo reiterarlo mediante dislocación, los discentes parecen buscar reforzar su estatus en el discurso, el de referente temático clave, y contribuir a la consolidación del fondo temático.

Casos así pueden asimilarse en cierta medida al mantenimiento de una entidad activada o la reintroducción de una entidad, que menciona Downing (1997: 149), o a la progresión temática de tema continuo de Daneš (1974: 118-119), en que un mismo tema o tópico se retoma para asignarle otro rema. Con tal refuerzo el hablante se asegura de que su interlocutor tenga presente la base informativa y le sea por ello más fácil integrar información nueva, afianza el terreno común y contribuye a la cooperación. De hecho, observa Reyes que “cuanto más ‘temático’ sea un discurso, más ‘sólido’ es o se pretende que sea el conjunto de presuposiciones compartidas por los interlocutores: mayor entonces la complicitad y la intimidad del tono” (1985: 585).

Antes de concluir, consideramos importante destacar asimismo alguna carencia o inconsistencia estructural o discursiva documentada en el corpus analizado. Gramaticalmente, se registran ejemplos como (25) o (26) en que el dislocado no se retoma con el correspondiente pronombre clítico:

(25) [ESL_76A]: Sí, yo también estoy de acuerdo porque sé que, no sé, *a mis [unas] amigas, a ellas* la pandemia es solo presentada como un ladrón de su tiempo de la juventud uhmm pero sí...

(26) [ESL_43]: Ah, vale, para todo. Pues, estoy de acuerdo que *a esa pandemia* podríamos llamar una epidemia emocional.

Tales inconsistencias podrían deberse a la disparidad entre el carácter analítico del español y el carácter sintético del esloveno, y mostrarían que algunos participantes

aún no dominan ciertos rasgos estructurales de la dislocación. Otra evidencia de un dominio lingüístico limitado podría estar en el posicionamiento del dislocado, que no siempre se ajusta a las pautas características de la estructura, como en caso de (22).

Es de destacar también el repertorio de los constituyentes dislocados: predominan ante todo los complementos circunstanciales, que en español no cuentan con correlatos clíticos, los sujetos¹⁸, cuyo carácter de dislocado se manifiesta en la concordancia con el núcleo del predicado, o los complementos directos e indirectos en forma pronominal, en particular los referentes a los participantes del intercambio, que sí tienden a reproducir con regularidad. La relativa escasez de los complementos directos e indirectos nominales y la ausencia de complementos de régimen dislocados podrían entenderse en vista de un menor grado de asimilación del correspondiente patrón estructural o de los regímenes verbales¹⁹, respectivamente.

En cuanto a la adecuación discursiva, los usos registrados se asimilan en mayor o menor medida a los ya documentados o descritos en español, pero también creemos haber identificado algunos casos de adecuación cuestionable. De entre ellos destacan sobre todo aquellos en que se podría haber dislocado, pero no se disloca. Así, en (27) o (28) bien se podría haber recurrido a la dislocación del complemento circunstancial, pues el rema recaería en lo mucho que ha sufrido la educación y en que lo enunciado no debería pasar, respectivamente, y no en las correspondientes coordenadas temporales:

(27) [ESL_76B]: [...] Creo que la educación ha sufrido mucho *en este [ese] tiempo*.

(28) [ESL_200]: Sí, sí es prohibido, pero yo sé que desde, pues no mi propia experiencia, pero de otras mujeres. Sé que en, en la entrevista sí que te preguntan de una manera indirecta, ¿no? Si y vas a tener hijos o algo así. Si tienes un novio para averiguar, no si vas a tener hijos y de verdad eso no debería pasar *hoy en día*.

Por su parte, aunque predominan con diferencia aquellos casos en que las posibilidades que ofrece la dislocación no se aprovechan, también se documentan

¹⁸ Siendo la posición básica del sujeto en español la preverbal, la dislocación del sujeto se manifiesta con más claridad cuando se disloca desde una oración subordinada, como en *Laura me parece que llamó a Lucía*, o cuando se dislocan varios constituyentes a la vez, como en (13) (Casielles-Suárez 2012: 68).

¹⁹ Como dislocando a la izquierda se ha de formular primero el complemento de régimen con su marca de función, cabe suponer que tal patrón precisa del hablante que domine el correspondiente régimen verbal.

algunos ejemplos en que los estudiantes eslovenos eligieron dislocar cuando comunicativamente no parece haber sido lo más adecuado, como en (29):

- (29) [ESL_203]: Sí... así que... del punto de vista socioeconómico fue algo muy difícil. Y pienso que... más que para nosotros, que somos más adultos, para los jóvenes. Porque los padres normalmente no compran una computadora para cada hijo cuando son más pequeños. Y también es más normal que comparten el cuarto cuando son más pequeños. Así que... [eso] pienso que fue un problema muy grande en este [ese] tiempo. Amm.. pero también, no sé... Para mí, sí fue muy difícil que tenía que estar en casa todo el tiempo porque yo vivo en Ljubljana normalmente. [Cuando] Durante la semana estoy en Ljubljana y ahora tenía que ir a Novo mesto – a mí ciudad en que nací y en que *mís padres* viven. Así que fue muy interesante *risas*.

En este ejemplo, el aprendiente disloca al sujeto haciendo recaer el rema en la acción de vivir, con lo que puede dar a entender que es la ciudad en que viven, pero no en la que trabajan, por ejemplo, cuando habría sido más apropiado dejarlo en posición posverbal²⁰.

Además, cabe mencionar que el corpus analizado no contiene ejemplos de todas las funciones o estrategias ya documentadas en que participa la dislocación. Por ejemplo, la retoma con elementos anafóricos podría haberse aprovechado al inicio del turno para relacionar la correspondiente contribución con la del interlocutor, cohesionar el discurso a través de turnos y evidenciar la disposición a cooperar en el acto comunicativo, tal como señala Fernández Lorences (2010: 297). Pero en casos así los aprendientes eslovenos tienden a evitar la dislocación, ya sea asignando al sintagma la función de sujeto y formulando el enunciado conforme al orden sintáctico básico, ya sea asignándole otra función y dejándolo en su posición canónica, con lo que pueden poner en riesgo la adecuación pragmática de su discurso. Cuando el tópico dislocado se relaciona con el rema del enunciado anterior, tampoco se sirven de la anáfora asociativa, en que, como sostienen Reyes (1985: 585) o Leonetti

²⁰ En los enunciados con verbos intransitivos existenciales, el orden canónico sería VS, ya que su propósito suele ser el de introducir un referente en el discurso (Cifuentes Honrubia 2014: 363). Además, aunque las tendencias de ordenación en las oraciones de relativo aún no han sido abundantemente investigadas, Gutiérrez Bravo (2005, *apud* Ojea 2023: 9) defiende que en ellas la posición del sujeto es típicamente posverbal. De ahí que consideremos que en (29) puede hablarse de dislocación.

(2020: 161), el hecho de saltarse un elemento induce necesariamente un proceso inferencial. La ausencia de este recurso podría explicarse en parte en vista del mayor esfuerzo de producción y de procesamiento que requiere del hablante y del oyente, respectivamente, en particular en una LE.

Estas carencias o discordancias podrían entenderse como indicios de que los estudiantes eslovenoparlantes cuyas intervenciones se recogen en el corpus aún no habían terminado de asimilar ciertas características sintácticas y/o interiorizar determinados patrones comunicativos propios de la dislocación. En cierta medida podrían atribuirse también a la presión que genera una expresión oral relativamente espontánea en ELE, con todo lo que conlleva, o a una falta de sensibilización general a la estructura informativa, ya que en esloveno también se registran casos de falta de adecuación discursiva.

6. Conclusiones

En el presente estudio hemos tratado de identificar los valores informativos y las funciones discursivas que los estudiantes universitarios eslovenos de ELE asignan a la dislocación como recurso de tematización o topicalización. Su discurso oral tal como se documenta de momento en el corpus de PRACOMUL revela que a nivel de enunciado reconocen su valor de punto de orientación o marco temático referencial o circunstancial. A nivel discursivo, los participantes eslovenoparlantes recurren a la dislocación para inducir lecturas contrastivas, construir el hilo narrativo, contextualizar lo enunciado o consolidar el fondo temático, y segmentar el discurso en turnos o bloques informativos y a la vez relacionarlos entre sí, realizar contribuciones al tema discursivo, contribuir a la cohesión o manifestar cooperación.

Por lo general, los aprendientes eslovenos se adecuan en estos usos a los patrones y las estrategias ya documentados en el discurso de los hablantes nativos. Sin embargo, se registran en el corpus analizado también algunas deficiencias gramaticales e inconsistencias pragmáticas, que podrían apuntar a que determinados rasgos estructurales y discursivos de la dislocación aún no se han terminado de asimilar. Consideramos que una parte importante de esas inconsistencias podría remediarse con un tratamiento didáctico más metódico de la dislocación, y de la estructura informativa en general. Con nuestro estudio de los usos de la dislocación en el discurso oral de los estudiantes eslovenoparlantes de ELE, esperamos poder aportar al asentamiento de las bases para concienciar sobre la importancia de este y otros recursos de estructuración informativa e intentar contribuir en un futuro a un tratamiento más sistemático y, sobre todo, pragmáticamente orientado en la enseñanza y el aprendizaje de ELE.

Bibliografía

- Corpus Oral de ELE Pracomul [en línea]. Proyecto Erasmus+ PRACOMUL. <https://www.pracomul.si/>
- ALONSO BELMONTE, Isabel (2002). “El análisis del discurso en acción: el papel de las nociones de tema y rema en la enseñanza de lenguas extranjeras”. *marcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 5, 9-21. https://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.alonso.pdf [3/06/2022]
- BOSQUE, Ignacio; GUTIÉRREZ-REXACH Javier (2009). *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal.
- CASIELLES-SUÁREZ, Eugenia ([2000] 2014). *The Syntax-Information Structure Interface. Evidence from Spanish and English*. New York: Routledge.
- CIFUENTES HONRUBIA, José Luis ([2000] 2014). “El orden de palabras en la oración”. En Manuel ALVAR (Dir.), *Introducción a la lingüística española*. Barcelona: Ariel, 359-370.
- CONSEJO DE EUROPA; MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE; INSTITUTO CERVANTES (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Grupo Anaya.
- CONSEJO DE EUROPA; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL; INSTITUTO CERVANTES (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo.
- CONTRERAS, Heles (1978). *El orden de palabras en español*. Madrid: Cátedra.
- DANEŠ, František (1974). “Functional Sentence Perspective and the Organization of the Text”. En František DANEŠ (Ed.), *Papers on Functional Sentence Perspective*. Praga: Academia, Publishing House of the Czechoslovak Academy of Sciences, 106-128.
- DIK, Simon C. ([1989] 1997). *The Theory of Functional Grammar. Part 2: Complex and Derived Constructions* (2.ª edición). Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- DOWNING, Angela. “Discourse pragmatic functions of the Theme constituent in spoken European Spanish”. En John H. CONNOLLY; Roel M. VISMANS *et al.* (Eds.), *Discourse and Pragmatics in Functional Grammar*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter, 137-162.
- ESCANDELL-VIDAL, María Victoria ([1996] 2018). *Introducción a la pragmática* (3.ª edición). Barcelona: Ariel.
- FERNÁNDEZ LORENCES, Taresa (2010). *Gramática de la tematización en español*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina (2007). *Sintaxis del enunciado: los complementos periféricos*. Madrid: Arco/Libros.

- FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina (2012). “El margen derecho del enunciado”. *Revista Española de Lingüística*, 42 (2), 63-94. <http://revista.sel.edu.es/index.php/revista/article/view/24> [24/07/2019]
- FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina (2021). “La estructura informativa del hablar”. En Óscar LOUREDA y Angela SCHROTT. *Manual de lingüística del hablar*. Berlín & Boston: De Gruyter, 419-442. <https://doi.org/10.1515/9783110335224-021> [26/05/2021]
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, Salvador (2006): “Focalisation, thématization, topicalisation”. En André WLODARCZYK y Hélène WLODARCZYK (Eds.), *La focalisation dans les langues*. Paris: L’Harmattan, 11-26. <https://www.gruposincom.es/salvadorgutierrez/Focalizacion%20tematizacion%20topicalizacion.pdf> [18/10/2020]
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, Salvador ([1997] 2014). *Temas, remas, focos, tópicos y comentarios* (3.ª edición). Madrid: Arco/Libros.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva. https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm [23/08/2022]
- JIMÉNEZ-FERNÁNDEZ, Ángel L. (2021). *Enseñanza de la estructura informativa en ELE: estrategias para estudiantes anglófonos*. Madrid: Arco/Libros-La Muralla.
- JUG-KRANJEC, Helena (1981). “O pomenski in stilni vlogi besednega reda pri oblikovanju sporočilne perspektive povedi”. *Jeziik in slovnstvo*, 42 (2/3), 37-42. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-Y5PCOCW2> [20/08/2022]
- KOVACCI, Ofelia (1999). “El adverbio”. En Ignacio BOSQUE y Violeta DEMONTE (Coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española. Volumen I: Sintaxis básica de las clases de palabras*. Madrid: Espasa, 705-786.
- LEONETTI, Manuel (2014). “Gramática y pragmática en el orden de palabras”. *Linred: Lingüística en la Red*, 12, 1-25. http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico12-articulo6.pdf [28/04/2017]
- LEONETTI, Manuel (2017). “Basic constituent orders”. En Andreas DUFTER y Elisabeth STARK (Eds.), *Manual of Romance Morphosyntax and Syntax*. Berlin & Boston: De Gruyter, 887-932. <https://doi.org/10.1515/9783110377088-024> [5/06/2021]
- LEONETTI, Manuel (2020). “Referencia nominal y anáfora discursiva”. En M. Victoria ESCANDELL-VIDAL; José AMENÓS PONS; Aoife Kathleen AHERN (Eds.), *Pragmática*. Madrid: Akal, 145-165.
- LEONETTI, Manuel; ESCANDELL-VIDAL, M. Victoria (2021). “La estructura informativa. Preguntas frecuentes”. En Manuel LEONETTI y M. Victoria

- ESCANDELL-VIDAL (Eds.), *La estructura informativa*. Madrid: Visor Libros, 15-181.
- MARTÍN PERIS, Ernesto (2006). “La estructura tema-remata y el orden de los constituyentes de la oración en la interlengua de estudiantes de español como lengua extranjera (ELE): estrategias de enseñanza en los niveles de perfeccionamiento”. En Manuel CASADO VELARDE; Ramón GONZÁLEZ RUIZ; María Victoria ROMERO GUALDA (Eds.), *Análisis del discurso: Lengua, cultura, valores: Actas del I Congreso Internacional. Vol. 1*. Madrid: Arco/Libros, 1079-1098.
- NÚÑEZ, Rafael; TESO, Enrique del (1996). *Semántica y pragmática del texto común. Producción y comentario de textos*. Madrid: Cátedra.
- OJEA, Ana (2023). “Estructura informativa y orden de palabras en las cláusulas de relativo restrictivas”. *Verba: Anuario Galego de Filoloxía* 50. <https://doi.org/10.15304/verba.50.7678> [20/08/2023]
- OŽBOT, Martina (2023). “Med redom in neredom: besedni red v italijanščini in slovenščini”. En Mojca SMOLEJ y Mojca SCHLAMBERGER BREZAR (Eds.), *Prispevki k preučevanju slovenske skladnje*. Ljubljana: Založba Univerze v Ljubljani, 365-378. <https://doi.org/10.4312/9789612970987> [3/05/2023]
- PONS RODRÍGUEZ, Lola (2004). “Las expresiones tematizadoras en los manuales de ELE”. En María Auxiliadora CASTILLO CARBALLO, Olga CRUZ MOYA *et al.* (Coords.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 683-692. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1424996> [3/06/2022]
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2019). *Glosario de términos gramaticales*. Madrid: Espasa.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2009). *Nueva gramática de la lengua española. Morfología y sintaxis*. Madrid: Espasa.
- REYES, Graciela (1985). “Orden de palabras y valor informativo en español”. En Julio FERNÁNDEZ-SEVILLA, Humberto LÓPEZ MORALES *et al.* (Eds.), *Philologica hispaniensia in honorem Manuel Alvar. Volumen II: Lingüística*. Madrid: Gredos, 567-588.
- REYES, Graciela ([1995] 2017). *El abecé de la pragmática* (10.^a edición). Madrid: Arco/Libros.
- VACHEK, Josef (1966). *The Linguistic School of Prague: An Introduction to its Theory and Practice*. Bloomington & London: Indiana University Press.
- VILLALBA, Xavier (2019). *El orden de palabras en contraste*. Madrid: Arco/Libros.

- ZUBIZARRETA, María Luisa (1999). "Las funciones informativas: tema y foco". En Ignacio BOSQUE y Violeta DEMONTE (Coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española. Volumen III: Entre la oración y el discurso. Morfología*. Madrid: Espasa, 4215-4244.
- ŽELE, Andreja (2018). "O aktualnostnočlenitvenistavi v slovenščini". *Jezik in slovnstvo*, 63(2-3), 59-73. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-12PJRM8D> [31/07/2020]
- ŽELE, Andreja; KRAJNC IVIČ, Mira (2020). *Sodobna slovenska skladnja: diskurzni in slovnični vidiki*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru.

Lara Isabel Serén Raposo

Universidad del Oeste de Timișoara
UNED

Combinación de Realidad Virtual y Literatura en LE/ELE: revisión bibliográfica

Blending of Virtual Reality and Literature in FL/SFL: literature review

Recibido: 29.11.2023 / **Aceptado:** 20.02.2024

Resumen: Este artículo presenta una revisión bibliográfica de la combinación e integración de la Realidad Virtual (RV) y la literatura en la enseñanza de LE/ELE. El uso de estas dos herramientas educativas ha generado un aumento del interés en la comunidad académica, pero su aplicación y efectividad varían ampliamente, así como en el caso concreto de la fusión de ambas. La presente revisión mediante el método PRISMA aborda la literatura académica existente en varias bases de datos para identificar tendencias, prácticas destacadas y desafíos en la convergencia de la RV y la literatura en el contexto de la enseñanza de idiomas. Se examinan y explora cómo estas tecnologías pueden potenciar la compren-

Abstract: This article presents a literature review of the blending and integration of Virtual Reality (VR) and literary texts in the teaching of FL/SFL. The use of these two educational tools has sparked increased interest in the academic community, but their application and effectiveness vary widely, especially in the specific case of their fusion. The present review, using the PRISMA method, addresses existing academic literature across multiple databases to identify trends, best practices, and challenges in the convergence of VR and literature in the language teaching context. It examines how these technologies can enhance the understanding and appreciation of literature in FL/EFL learning. The article not only

sión y apreciación de la literatura en el aprendizaje de LE/ELE. El artículo no solo ofrece una visión general del estado de la cuestión en este campo, sino que también destaca las posibilidades educativas que surgen al combinar entornos virtuales con el estudio de textos literarios. Asimismo, se abordan las limitaciones y retos presentes en la implementación de esta integración, proporcionando una base sólida para futuras investigaciones y desarrollo curricular. Forma parte de una investigación doctoral más amplia en el campo que incluye exploración e intervención educativa.

Palabras clave: Realidad Virtual (RV), tecnologías educativas, Lenguas Extranjeras (LE), Español como Lengua Extranjera (ELE), literatura.

provides an overview of the current situation in this field but also highlights the educational possibilities that arise when combining virtual environments with the study of literary texts. Additionally, it addresses the limitations and challenges present in implementing this integration, laying a solid foundation for future research and curriculum development. It is part of a broader doctoral research project in the field, encompassing exploration and educational intervention.

Keywords: Virtual Reality (VR), educational technologies, Foreign Languages (FL), Spanish as a Foreign Language (SFL), literature.

1. Introducción

En la confluencia entre la evolución tecnológica y la enseñanza de lenguas extranjeras, la combinación de la Realidad Virtual (RV) y la literatura se presenta como un terreno productivo para la innovación educativa. Este artículo indaga en la unión de dos dimensiones educativas con potencial, explorando el estado actual de la cuestión en la integración de RV y textos literarios en el ámbito específico de la enseñanza LE/ELE.

Por un lado, la literatura, como vehículo cultural y expresión artística, desempeña un papel fundamental en el proceso de aprendizaje de idiomas, proporcionando contextos ricos y significativos para el desarrollo de habilidades lingüísticas y culturales. Por otro, la RV ha emergido como una tecnología transformadora que ofrece experiencias inmersivas, enriqueciendo la forma en que se interactúa con la información y el entorno educativo. La convergencia de estas dos herramientas promete abrir nuevos horizontes en la enseñanza. Desde la recreación de escenarios literarios en entornos virtuales hasta la inmersión activa de los estudiantes en narrativas culturales, la integración de ambas ofrece un abanico de posibilidades pedagógicas interesantes. Sin embargo, la implementación efectiva de esta sinergia plantea desafíos, desde la accesibilidad de la tecnología hasta la necesidad de desarrollar enfoques pedagógicos adecuados.

Este artículo explora y analiza críticamente el estado actual de la cuestión, abordando las tendencias emergentes, las prácticas destacadas y los obstáculos. Al hacerlo, aspira a dilucidar el camino hacia enfoques educativos que fusionan lo tradicional con lo tecnológico, fortaleciendo así el proceso de aprendizaje de idiomas en la era digital.

En relación con las revisiones sistemáticas, cabe destacar que en los últimos años se han llevado a cabo estudios al respecto en el campo del uso de la RV en la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Por ejemplo, De Paula *et al.* (2022) analizaron varios estudios que exploraban los beneficios de la realidad virtual y aumentada en la adquisición de segundas lenguas. Los resultados obtenidos indicaron que el uso de estas tecnologías puede mejorar la retención de información y la capacidad de producción de los estudiantes, especialmente en las habilidades de comprensión auditiva y expresión oral. Además, encontraron que la duración del uso de la tecnología puede ser un factor importante en la efectividad del aprendizaje. Los participantes también informaron que disfrutaron y encontraron efectivas las experiencias de aprendizaje con AR y VR. Sin embargo, se identificaron algunas limitaciones, como la necesidad de un equipo especializado y la falta de acceso a la tecnología para todos los estudiantes. Por su parte, Pinto *et al.* (2021) llevaron a cabo un estudio sistemático de investigaciones empíricas sobre el uso de la realidad virtual y la gamificación en el aprendizaje de idiomas extranjeros y encontraron que la mayoría de los estudios se centraron en el factor de aprendizaje, seguido de la motivación, la actitud, la carga cognitiva, el disfrute, la satisfacción y la usabilidad. Además, identificaron que la RV y la gamificación pueden mejorar significativamente el aprendizaje de idiomas extranjeros, especialmente en términos de motivación y disfrute. Sin embargo, apuntan que se necesitan más estudios de alta calidad para confirmar estos hallazgos y explorar aún más el potencial de estas tecnologías en el campo del aprendizaje de idiomas. Más aún, Peixoto *et al.* (2021) realizaron una revisión sistemática según el método PRISMA sobre la RV inmersiva en la educación de lenguas extranjeras. Señalan que esta tecnología influye de manera positiva en el aprendizaje, mejorando tanto las habilidades lingüísticas como las cognitivas y aumentando la motivación y el disfrute del proceso educativo. En comparación con los métodos de enseñanza convencionales se percibe como más efectiva, mostrando una mejor retención de vocabulario. Destacan que los entornos virtuales ofrecen alta interactividad, participación y recreación de escenarios culturales y sugieren aprovechar la RV como estrategia educativa.

Como subyace de los ejemplos anteriores, bien es cierto que, en la actualidad, con el enfoque puesto hacia las nuevas tecnologías y sus facetas posibilitadoras en la educación, son bastante numerosas las investigaciones tanto teóricas como prácticas de todo tipo en este campo, para tratar las diversas herramientas, su influencia en el estudiante y sus habilidades, entre otros. No obstante, este artículo incorpora la integración de la literatura en la ecuación y, es en este punto, en que esto supone un aporte de interés en la materia, ya que, en todas las bases de datos exploradas, habiendo filtrado los documentos, solo se ha registrado una publicación de revisión sistemática que aúne todos estos conceptos, como se comenta en el apartado de estado de la cuestión.

Por todo lo anterior, los objetivos principales son los siguientes:

- determinar los métodos educativos de RV utilizados, tipos de textos literarios y/o tipología textual, el público meta, la etapa educativa, la lengua de estudio y los factores evaluados;
- examinar los resultados de su combinación e implementación en la enseñanza de LE/ELE;
- establecer posibles carencias en la revisión de estudios;
- concretar el estado de la cuestión en la actualidad;
- esbozar pautas para futuras investigaciones en la materia.

El artículo se divide en cinco secciones principales, siendo la primera de ellas esta introducción. La siguiente sección, la metodología, explica el proceso involucrado en el marco de PRISMA. Después, en la sección de resultados, se describe y analiza la información de los artículos de la revisión final. En la cuarta sección, se presenta la discusión sobre el tema y el estado de la cuestión utilizando el material recopilado proporcionando un resumen de los hallazgos esenciales y abordando cuestiones sobre las implicaciones y posibles consecuencias de la combinación de RV y literatura en la experiencia de aprendizaje. Finalmente, la conclusión trata el aspecto del futuro del campo y proporciona directrices para investigaciones ulteriores.

2. Metodología

Para llevar a cabo la revisión sistemática, se utilizó el enfoque *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and meta-analyses approach* (PRISMA) y la ‘Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas’ con adaptación al español y avances en los métodos para identificar, seleccionar, evaluar y sintetizar estudios (Page *et al.* 2021).

En primer lugar, se establecieron unos principios de selección y elegibilidad tanto de inclusión como de exclusión para el material que se especifican a continuación:

Criterios de inclusión (CI)

CI.1 – El documento presenta uno o más de los siguientes conceptos en el título, palabras clave o resumen: Realidad Virtual (RV); lengua/s extranjeras (LE); literatura // *Virtual Reality (VR)*; *foreign languages (LE)*; *literary text*

CI.2 – El documento está escrito en inglés o español

CI.3 – El documento es un artículo de investigación, de actas o de conferencia

Criterios de exclusión (CE)

CE.1 – El documento no es accesible

CE.2 – El documento no está escrito en inglés o español

CE.3 – El documento no trata la RV y literatura

CE.4 – El documento no se centra en la enseñanza-aprendizaje de LE/ELE

CE.5 – El documento se centra solamente en el aspecto teórico de la cuestión, no en su aplicación/implementación en el aula

Tras esto, en la primera fase de identificación, para llevar a cabo la revisión de material bibliográfico, se escogieron cuatro bases de datos en función de su índice de popularidad, valoración y reconocimiento a nivel internacional, así como de sus áreas temáticas, éstas son *Scopus*, *Web of Science*, *IEE Explore* y *Dialnet Plus*. Como apunte, este proceso de identificación se realizó por partida doble, utilizando algoritmos booleanos en inglés y también en español.

Inicialmente se hizo una combinación de los tres conceptos principales de esta revisión sistemática, *'Virtual Reality' AND 'Foreign Language' AND 'Literary Text'*, no obstante, para garantizar una búsqueda más completa, se agregaron sinónimos y palabras próximas, de modo que se definió la siguiente línea de búsqueda: *"virtual reality" OR "VR" OR "virtual worlds" OR "virtual environments" AND "foreign language" OR "second language" AND "literary texts" OR "literary work" OR "literature" OR "text"*. Por su parte en español, la serie principal fue *'Realidad Virtual' AND 'Lengua Extranjera' AND 'texto literario'*, agregando las siguientes palabras para completar la serie: *"realidad virtual" OR "RV" OR "mundos virtuales" OR "espacios virtuales" AND "lengua extranjera" OR "segunda lengua" AND "textos literarios" OR "obra*

literaria” OR “literatura” OR “texto”. Respecto a la primera combinación, todas las bases de datos arrojaron resultados, mientras que, para el algoritmo en español, solamente Dialnet Plus arrojó resultados (4).

3. Resultados

Se llevó a cabo la exhaustiva revisión basada en la identificación y análisis de 177 registros provenientes de diversas fuentes de datos académicos. Los registros fueron recopilados de las siguientes bases de datos prominentes: *Scopus* (n = 69), *Web of Science* (WoS) (n = 47), *Dialnet Plus* (n = 13) e *IEEE Explore* (n = 48). Este proceso de búsqueda inicial permitió obtener una visión integral de la investigación existente en el área de interés.

Antes de realizar el cribado y la evaluación de los registros, se llevaron a cabo algunas eliminaciones preliminares para asegurar la calidad y la relevancia de los datos. En este sentido, se identificaron y eliminaron 24 registros duplicados, así como 22 registros que fueron marcados como inelegibles, ambas cosas mediante el uso de una herramienta de automatización, en este caso *Mendeley Reference Manager*.

Tras esto, se procedió a realizar un cribado minucioso de 131 publicaciones con el fin de determinar su elegibilidad para su inclusión en la revisión. Cada artículo fue evaluado para verificar si cumplía con las características exigidas, y en caso afirmativo, fue incluido para su posterior estudio. Se excluyeron diversas publicaciones siguiendo los criterios detallados previamente. Se identificaron y excluyeron 16 publicaciones bajo el código CE.1, debido a que el texto completo no era de acceso abierto; dos publicaciones bajo el código CE.2, que estaban en otros idiomas distintos a inglés o español; 101 publicaciones bajo el código CE.3, este fue el filtro que más documentos cribó, algunos trataban otro tipo de tecnología como la Realidad Aumentada, otros no se correspondían exactamente al campo de estudio, aunque la mayoría de los eliminados en este paso abordaban la RV pero sin relación alguna con literatura y/o textos. En este punto, cabe destacar que muchas investigaciones en este ámbito focalizan los FIA (factores individuales del aprendizaje) haciendo hincapié en cómo el uso de esta tecnología afecta a los discentes (Wang *et al.* 2021), mientras que otras se centran en aplicar herramientas y/o enfoques diferentes para analizar sus resultados (Ibáñez *et al.* 2010), o tratan una combinación de ambas (Molka Danielsen *et al.* 2010). Otras cuatro publicaciones fueron descartadas bajo el código CE.4, debido a que, aunque trataban las áreas de interés, no se enfocaban en la enseñanza-aprendizajes de lenguas; y, en última instancia, seis publicaciones bajo el código CE.5, dado que se centraban en aspectos teóricos y no en la implementación práctica educativa y su

análisis. Estos criterios de exclusión fueron aplicados para garantizar la coherencia y la relevancia de las publicaciones seleccionadas en el contexto de la revisión.

Después de llevar a cabo estos rigurosos procesos de identificación, cribado y exclusión, pasos de tratamiento del marco PRISMA, se logró determinar un conjunto selecto de estudios que cumplieran con los criterios de inclusión predefinidos. En total, se incluyeron dos estudios en la revisión final, los cuales fueron considerados como los más relevantes y apropiados para abordar los objetivos de investigación establecidos. Los seleccionados constituyen la base sobre la cual se llevó a cabo el análisis detallado y la síntesis de la información recopilada. En la **Figura 1** presentada seguidamente se puede observar el esquema del proceso.¹

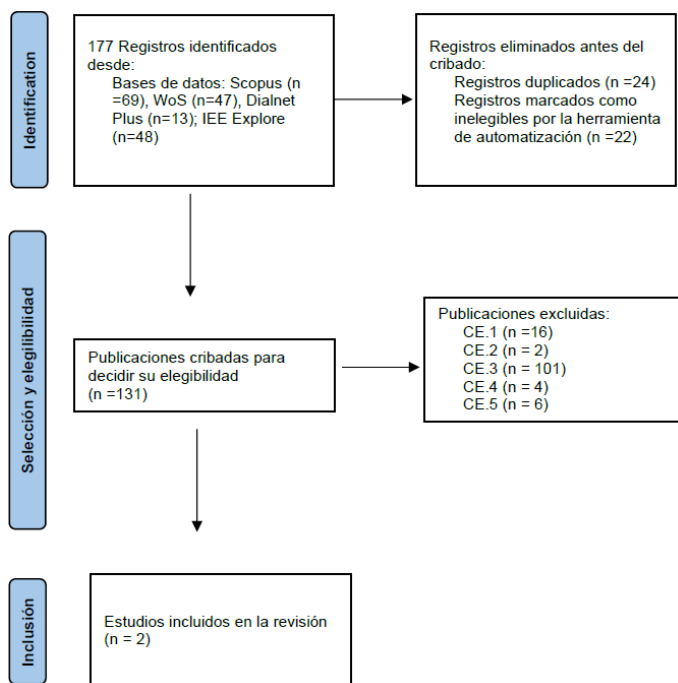


Figura 1: Diagrama de flujo PRISMA que resume el proceso de identificación, selección e inclusión

¹ Al indicar el tipo de búsqueda, las diferentes bases de datos y los criterios se considera que exime de explayar todas las indicaciones que suministran dichas bases. Se ha de tener en cuenta que todas las fuentes consultadas presentan publicaciones registradas de la/s temática/s específica/s de la presente revisión, esto es, realidad virtual, lenguas extranjeras y/o literatura.

A continuación, tras una lectura exhaustiva y respectivo análisis, para dar respuesta a los objetivos planteados inicialmente, es esencial describir los métodos tecnológicos de RV adoptados, los tipos de material literario empleados, la etapa educativa de aplicación, público objetivo e idiomas estudiados y los factores concretos evaluados, así como un diagnóstico de los productos obtenidos.

A) Métodos de RV implementados

En el primer estudio “An experimental study on reading in high-immersion virtual reality” (Kaplan-Rakowski y Gruber 2023) [5], la investigación se sumerge en el ámbito de la realidad virtual (RV), específicamente utilizando el casco *Oculus Quest 2* para crear un grupo experimental que trabaje con RV. La incorporación de la tecnología de realidad virtual, con su capacidad para proporcionar experiencias inmersivas, añade una capa significativa de interactividad y realismo al aprendizaje. El uso del casco, con su capacidad para ofrecer interactividad háptica, amplía las posibilidades de la experiencia, permitiendo a los estudiantes no solo visualizar y escuchar, sino también sentir y experimentar de manera más envolvente el entorno virtual. En contraste, el segundo, “Investigating linguistic, literary, and social affordances of L2 collaborative reading” (Thoms y Poole 2017) [11] se centra en un ‘entorno virtual de aprendizaje’ (EVA) utilizando una herramienta de anotación digital llamada *Hylihter*. Este enfoque se aleja de la realidad virtual inmersiva, optando por una plataforma que se centra en la interacción textual y colaborativa en línea. La herramienta permite a los estudiantes resaltar y comentar texto en línea, crear grupos privados para discutir y compartir anotaciones, y etiquetar anotaciones con palabras clave. Este enfoque tecnológico proporciona una experiencia más orientada hacia la colaboración textual y la discusión, enfatizando la importancia de las habilidades analíticas y de interpretación en el estudio de la literatura y la lengua.

Aunque ambos estudios comparten el uso de entornos virtuales, divergen en las tecnologías específicas empleadas y en la naturaleza de las experiencias proporcionadas. Mientras el primero se sumerge en la realidad virtual, destacando la interactividad háptica y la inmersión cultural, el segundo se centra en herramientas digitales de anotación para fomentar la colaboración textual y el análisis literario. Estas diferencias resaltan la diversidad de enfoques disponibles en el uso de la tecnología para la enseñanza de idiomas y literatura.

B) Materiales literarios y enfoques utilizados

Ambos estudios comparten la característica de utilizar entornos virtuales para enriquecer la experiencia educativa mediante la literatura, aprovechando

las tecnologías digitales para la enseñanza. No obstante, presentan diferencias significativas en cuanto a los enfoques y los materiales utilizados.

El primero [5] utiliza un texto narrativo, no se especifica si auténtico o adaptado, y se utiliza mayormente no como documento textual, sino como texto oral narrado. El segundo [11] se centra en la literatura española, concretamente en la poesía, trabajando con la obra de Federico García Lorca y de Pablo Neruda como material literario para que los estudiantes la leyeran y discutieran de manera colaborativa en un entorno virtual.

Las discrepancias entre los estudios son notables en términos de los materiales y el enfoque pedagógico. Mientras que uno [5] se centra en el uso de un texto narrativo, sin especificar su origen, y destaca la importancia de la historia oral narrada, el otro [11] se adentra en la literatura española, usando material auténtico. La elección de trabajar con poesía sugiere un énfasis en la expresión artística, emocional y cultural del idioma, lo cual puede añadir complejidad a la experiencia de aprendizaje. Por otro lado, la falta de especificidad sobre la autenticidad del texto en el primer estudio podría plantear preguntas sobre la transferencia de habilidades a situaciones reales. En contraste, el segundo estudio destaca la relevancia cultural al centrarse en obras literarias clásicas reconocidas, promoviendo la apreciación de la riqueza literaria y cultural de la lengua.

Si bien es cierto, se resalta la diversidad de materiales y enfoques que pueden emplearse con éxito en la enseñanza de idiomas mediante tecnologías digitales.

C) Público objetivo/etapa educativa, nivel de competencia y lengua objeto de estudio

	Público objetivo	Etapas educativas	Nivel de competencia	Lengua de estudio
[5]	Adulto	Universitaria/ Posuniversitaria	Intermedio	Inglés
[11]	Adulto	Universitaria	No determinado	Español

Uno de los estudios [5] se llevó a cabo en una institución universitaria entre personas voluntarias, tanto estudiantes universitarios como ya graduados de dicha institución, cuya lengua materna es el alemán y estudian o estudiaron el inglés como

L2, cuyo conocimiento corresponde a un nivel intermedio de la lengua. El otro [11] tuvo lugar asimismo en una institución universitaria entre alumnos de Literatura Hispánica, cuya lengua materna es el inglés, y portugués en un caso concreto, y estudian español como L2, cuyo conocimiento correspondería supuestamente a un nivel avanzado del idioma en lo que refiere al curso en el que participan y se lleva a cabo la investigación, pero no se concreta qué nivel real presentan.

Como se observa, ambos se dirigen a público adulto en su etapa educativa superior, pudiendo suponer que se les considera un grupo meta más adecuado para el uso de RV y conocimientos/comprensión literaria que en otras etapas inferiores. En cuanto al nivel, uno de los estudios no concreta ni tiene en cuenta el nivel real de los alumnos, lo que podría conllevar ciertos obstáculos o dificultades tal como se analiza más ampliamente en apartados posteriores.

En cuanto a la lengua, representan dos de las L2 más estudiadas a nivel global, el inglés y el español.

D) Factores evaluados

Aspectos analizados	N.º
Comprensión lectora	[5] [11]
Motivación	[5]
Sensación de presencia	[5]
Carga cognitiva	[5]
Expresión escrita	[11]
Cooperación	[11]
Interacción	[11]
Ansiedad/Presión	[11]
Competencia literaria	[11]
Competencia lingüística	[11]
Competencia social	[11]

Se analizaron varios aspectos en los dos artículos seleccionados, centrándose en diferentes dimensiones que abarcan tanto aspectos cognitivos como emocionales en el contexto de enseñanza-aprendizaje con herramientas tecnológicas de RV.

En el ámbito de la comprensión lectora, ambos artículos abordan este factor, sugiriendo que existe un interés común en comprender cómo ciertos enfoques o

tecnologías afectan la capacidad de comprensión de los estudiantes, y por supuesto, es un factor implícito cuando tratamos el tema de la literatura/textos en el aula. La motivación es otro aspecto crucial considerado en uno de los estudios [5], indicando la importancia de entender cómo la intervención y entorno específico impacta en el nivel de incentivación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Este factor, vinculado estrechamente con el rendimiento académico y la participación, puede influir significativamente en los resultados educativos. La sensación de presencia examinada destaca la relevancia de la inmersión y la autenticidad percibida en entornos de aprendizaje virtuales. Este aspecto se vincula estrechamente con la eficacia de la tecnología utilizada y su capacidad para proporcionar experiencias envolventes y realistas. La carga cognitiva, otro elemento evaluado, ofrece información valiosa sobre cómo las diferentes intervenciones pueden afectar el esfuerzo mental de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje. Entender este aspecto es crucial para diseñar entornos de aprendizaje que optimicen la retención y la comprensión del contenido.

En cuanto a la expresión escrita, cooperación, interacción, ansiedad/presión y competencia literaria, estos aspectos, abordados específicamente en el artículo [11], amplían el espectro de evaluación. La expresión escrita destaca la importancia de evaluar no solo la comprensión receptiva sino también la habilidad de los estudiantes para comunicarse de manera efectiva por escrito. La cooperación y la interacción destacan la relevancia de considerar el componente social en el aprendizaje, mientras que la ansiedad y la presión subrayan la importancia de evaluar el bienestar emocional de los estudiantes. Finalmente, la competencia literaria ofrece una perspectiva única sobre la habilidad de comprender y analizar obras literarias en el contexto virtual del idioma estudiado. La competencia lingüística destaca la importancia de evaluar la habilidad de los estudiantes para comprender y utilizar el lenguaje de manera efectiva en el contexto del aprendizaje de un segundo idioma, aunque en este caso no es el factor que más prima a nivel análisis ya que los estudiantes tienen un nivel avanzado de L2. La competencia social, también considerada, amplía la perspectiva evaluativa al examinar la capacidad de los estudiantes para interactuar y colaborar de manera efectiva en entornos sociales y educativos. Este aspecto destaca la relevancia de evaluar no solo las habilidades individuales, sino también la capacidad para participar de manera constructiva en interacciones sociales dentro del contexto virtual del aprendizaje. En conjunto, la inclusión de estas competencias en el análisis brinda una visión más completa y holística de los factores que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje y de qué manera se ven influidos por el uso de este tipo de

tecnologías, proporcionando un marco integral para comprender la interrelación de diferentes habilidades y competencias en este ámbito educativo.

Como se menciona anteriormente, en la medida que se tratan y analizan diferentes aspectos, estos estudios dan cuenta, si bien uno más que otro [11], de la importancia de los factores individuales del aprendizaje (FIA), elementos personales que influyen en cómo los estudiantes aprenden y procesan la información, a la hora de introducir el aspecto virtual. Los aspectos analizados en los artículos, así como las competencias lingüísticas y sociales, están estrechamente vinculados a dichos factores. Los FIA, como el nivel de competencia lingüística y las estrategias de comprensión lectora, son factores individuales que afectan directamente la capacidad de un estudiante para comprender textos escritos. La competencia lingüística es esencial para el procesamiento y la interpretación efectiva de la información. La motivación, un FIA clave, influye en el compromiso y el rendimiento académico. La ansiedad y la presión también son factores que pueden afectar negativamente la motivación y el bienestar emocional del estudiante. La sensación de presencia y la carga cognitiva son aspectos que están relacionados con la capacidad del estudiante para interactuar y absorber información en un entorno de aprendizaje. La sensación de presencia refleja el grado en que el estudiante se siente inmerso, mientras que la carga cognitiva está vinculada a cómo el individuo procesa y asimila la información, ambos son aspectos importantes de los FIA. La expresión escrita y las habilidades sociales, como la cooperación y la interacción, son FIA que influyen en la capacidad del estudiante para comunicarse efectivamente, siendo elementos esenciales para el desarrollo integral del aprendizaje. Las competencias literaria, social y lingüística están alineadas con los FIA, ya que reflejan las habilidades individuales del estudiante en áreas específicas, son aspectos fundamentales de cómo los estudiantes abordan y procesan la información en tal contexto educativo.

En resumen, los aspectos y competencias evaluados en los artículos y su relación con los factores individuales subrayan la importancia de comprender la diversidad de éstos que influyen en el aprendizaje cuando entra en juego el aspecto virtual, proporcionando una base sólida para diseñar estrategias educativas personalizadas y efectivas, si bien es cierto que para obtener productos completos y significativos, así como conocer bien su impacto, sería adecuado implementar tanto un análisis cualitativo como cuantitativo, aspecto que se profundiza en el siguiente apartado.

4. Discusión y estado de la cuestión

El primero de los estudios analizados [5] indica que el uso de un texto en RV de alta inmersión puede mejorar la comprensión lectora y la motivación de

los estudiantes. Los que trabajaron con RV obtuvieron mejores resultados en una prueba de comprensión lectora que los estudiantes que leyeron la misma historia en un formato de texto plano. Además, los primeros informaron una mayor motivación para leer y una mayor sensación de presencia en la historia. El estudio también revisa la literatura existente sobre el uso de RV en la enseñanza de idiomas y destaca que la RV de alta inmersión es un entorno valioso para el aprendizaje de idiomas. La literatura revisada incluye investigaciones sobre el uso de RV para facilitar intercambios virtuales, interacción social, pragmática, aprendizaje de vocabulario y tutoría individual. En relación con las limitaciones de éste, es necesario resaltar que se enfoca en un tipo de análisis cuantitativo y, como también indican los propios autores, sería interesante o, más aún, esencial, incluir un análisis cualitativo, incluyendo sobre todo factores del aprendizaje (FIA) involucrados, para obtener unos resultados más sustanciales de cómo afecta la implementación de la RV y su uso para tratar textos literarios en los discentes.

Respecto al segundo [11], los investigadores utilizaron una perspectiva teórica ecológica para analizar los datos empíricos recopilados durante el estudio. El objetivo principal del estudio fue presentar datos empíricos que ilustraran el constructo teórico de “competencias” o “potenciación de habilidades” en un entorno virtual de lectura colaborativa y, además, investigar las implicaciones pedagógicas del uso de una herramienta de anotación digital para involucrar a los estudiantes en la lectura colaborativa. Los investigadores identificaron tres tipos distintos de “competencias” o “potenciación de habilidades”: lingüísticas, literarias y sociales. Las lingüísticas incluyeron la adquisición de vocabulario, el desarrollo de la gramática y la comprensión de la lectura; las literarias incluyeron el análisis literario, la interpretación y la apreciación; y las sociales incluyeron la retroalimentación de los compañeros, la colaboración y la construcción de comunidad. Además, el estudio encontró que los estudiantes enfrentaron desafíos al participar en la lectura colaborativa, como las dificultades técnicas, la gestión del tiempo y la competencia lingüística. Los investigadores sugieren que estos desafíos pueden abordarse a través de prácticas pedagógicas que promuevan la autonomía del estudiante, la colaboración y la conciencia metacognitiva. En resumen, el estudio proporciona una visión detallada de cómo los estudiantes interactúan en un entorno virtual de lectura colaborativa y cómo estas interacciones pueden ser utilizadas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la literatura en un entorno universitario. En este caso, se utilizó un tipo de análisis cualitativo, muy centrado en los factores del aprendizaje, pero dejando de lado la parte cuantitativa. Entre otros, no se midieron los niveles

de dificultad de los textos trabajados ni el nivel concreto de competencia lingüística de los alumnos en la L2, español. Este aspecto también es reconocido por los autores, considerando que la atención a ambas cuestiones y su inclusión en el estudio generaría un diagnóstico más integral.

En lo que respecta a las preguntas planteadas al inicio, los hallazgos revelan que ambos estudios presentan descubrimientos significativos sobre el uso y potencial de tecnologías en la enseñanza de idiomas y literatura, aunque difieren en sus enfoques y resultados específicos. En común, resaltan la importancia de la tecnología en el aprendizaje de idiomas y literatura. Se respalda la noción de que la tecnología de RV puede proporcionar experiencias de aprendizaje más envolventes y, por ende, mejorar el rendimiento y la motivación de los estudiantes [5]. Por otro lado, utilizar un enfoque detallado [11] destaca cómo esta tecnología puede brindar oportunidades únicas para el desarrollo lingüístico, la apreciación literaria y la construcción de comunidad, subrayando la riqueza de las experiencias en entornos virtuales colaborativos.

Sin embargo, las discrepancias también son evidentes, como se apunta en apartados anteriores. Mientras que uno [5] se enfoca en la realidad virtual de alta inmersión y sus impactos en la comprensión lectora y la motivación utilizando un análisis cuantitativo, otro [11] aborda la lectura colaborativa en un entorno virtual de aprendizaje utilizando una herramienta específica de anotación digital y centrándose en aspectos más individuales, aplicando un análisis cualitativo. Estas diferencias señalan la variedad de enfoques y tecnologías disponibles para ser utilizadas en la enseñanza de idiomas y literatura.

En conclusión, ambos estudios contribuyen valiosamente al campo de la educación digital, sugiriendo que las distintas y heterogéneas herramientas de la realidad virtual tienen potencial y pueden ser efectivas para mejorar diferentes aspectos en el aprendizaje de lenguas extranjeras utilizando la literatura como recurso educativo. Las tecnologías emergentes ofrecen oportunidades significativas, pero también se reconocen desafíos que requieren atención en futuras investigaciones y prácticas pedagógicas.

Con respecto a posibles carencias que subyacen tras la revisión, se puede afirmar con certeza que son escasas las investigaciones llevadas a cabo sobre la integración de la realidad virtual y el uso de literatura en la enseñanza de ELE/LE. Del total de las 177 publicaciones iniciales encontradas en las cuatro bases de datos utilizadas, solamente 12 tratan el tema conjunto de la RV y la literatura, y de éstas, únicamente 8 se centran en la enseñanza-aprendizaje de una L2. Por añadidura, existen más enfocadas al estudio teórico de la cuestión, pero no a su aplicación práctica, como

es el caso de Dos Santos y Sobrinho (2009), en cuyo estudio se explora el integrar habilidades lingüísticas y géneros textuales mediante el uso de entornos virtuales en la enseñanza de inglés como L2 realizando entrevistas a profesores brasileños para evaluar su preparación y opiniones al respecto; o de Boda y Toth (2020) cuyo objetivo es presentar los principales conceptos y principios organizativos del contenido de una biblioteca virtual tridimensional alrededor de textos clásicos seleccionados para respaldar el aprendizaje autónomo mediante la provisión de textos en inglés L2 preprocesados. Ambos estudios, por ende, fueron excluidos para la revisión final según el criterio C.E-5. En esta línea, y brevemente comentado en el apartado introductorio, durante el proceso se dio cuenta de solamente un estudio de revisión bibliográfica centrado en el uso de textos literarios en entornos virtuales, como es el caso de objeto del presente artículo. En él, Sharma *et al.* (2023) investigan la interacción intercultural en la realidad virtual, enfocándose en cómo la tecnología y textos literarios afectan a la generación Z, utilizando un enfoque cualitativo para explorar la influencia de la cibercultura literaria en la comunicación intercultural. Destacan el potencial pedagógico de la literatura en entornos digitales para mejorar la enseñanza de idiomas y promover el discurso intercultural y sugieren que las instituciones educativas deberían adoptar enfoques innovadores.

Por todo lo anterior, cabe resaltar que, en comparación con otras áreas en la educación de LE/ELE, este tema en concreto presenta poca investigación al respecto.

5. Conclusiones

La reflexión sobre el papel de la tecnología en la educación revela su importancia crucial en la transformación de los métodos de enseñanza y aprendizaje. La creciente presencia de herramientas tecnológicas en las aulas abre nuevas perspectivas para el desarrollo de habilidades, la participación de los estudiantes y la creación de entornos de aprendizaje más dinámicos y personalizados. Sin embargo, este dinamismo también plantea la necesidad de una investigación continua para comprender mejor cómo optimizar la integración de la tecnología de manera efectiva. En este camino, la adaptabilidad, la investigación constante y la apertura a nuevas metodologías son esenciales para aprovechar plenamente el potencial transformador de la tecnología en la educación de las lenguas.

En este contexto, la realidad virtual emerge como una innovación prometedora, ofreciendo experiencias inmersivas que van más allá de los métodos tradicionales de enseñanza. En el aprendizaje de lenguas extranjeras, la RV puede proporcionar

un entorno auténtico para la práctica del idioma, permitiendo a los estudiantes sumergirse en situaciones realistas que fortalecen sus habilidades lingüísticas y culturales, como se ha visto en los estudios tratados. Este potencial, sin embargo, también subraya la importancia de investigaciones más profundas para comprender plenamente cómo aprovechar al máximo estas tecnologías emergentes en el ámbito educativo.

Por otro lado, el uso de la literatura como recurso educativo se erige como una herramienta valiosa en este contexto. Más allá de ser una fuente de aprendizaje lingüístico, la literatura puede ofrecer una comprensión más profunda de la cultura y la sociedad asociadas con el idioma estudiado. Integrar la literatura en entornos digitales amplía las posibilidades de acceso a textos, permitiendo una exploración más rica y contextualizada, cosa que también apuntan las investigaciones tratadas.

En última instancia, este panorama resalta la necesidad de un enfoque equilibrado y reflexivo hacia la tecnología en la educación. Aunque las innovaciones como la realidad virtual y el uso de la literatura como recurso educativo ofrecen oportunidades emocionantes, también plantean desafíos y la necesidad de una investigación continua para informar las prácticas pedagógicas. La importancia de combinar análisis cuantitativos y cualitativos en las investigaciones radica en la búsqueda de una comprensión más completa y enriquecedora de los fenómenos estudiados. La conjunción de ambos enfoques no solo enriquece la validez y confiabilidad de los resultados, sino que también brinda una comprensión más holística y localizada. Esta integración también puede ayudar a validar y contextualizar hallazgos, mitigando posibles sesgos y brindando una perspectiva más integral de la complejidad inherente al presente campo de investigación.

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente expuesto, los profesionales y docentes tenemos el deber de continuar explorando el potencial de la RV en la enseñanza de idiomas, en combinación con el uso de textos literarios, para determinar cómo se pueden integrar mejor en el aula. Revisiones sistemáticas como la presente u otras mencionadas anteriormente, dan cuenta de los múltiples beneficios, claro está con sus limitaciones, que se podrían obtener.

Considerando el panorama actual, así como las oportunidades y desafíos emergentes, se proponen varias pautas para futuras investigaciones en la materia. En primer lugar, realizar estudios que evalúen de manera más detallada el impacto pedagógico de la RV en diferentes niveles educativos, analizar cómo las herramientas tecnológicas influyen en los resultados de aprendizaje, la participación estudiantil y el desarrollo de habilidades específicas. En segundo lugar, investigar estrategias

efectivas para la integración óptima de esta tecnología en el aula, lo que podría incluir la identificación de mejores prácticas, el diseño de programas de formación para educadores y la elaboración de directrices específicas para diferentes contextos educativos. En tercer lugar, explorar métodos efectivos para la creación y utilización de contenido educativo digital, abordando cuestiones como la adaptación de contenido existente a formatos digitales, la creación de recursos educativos enriquecedores o el desarrollo de plataformas interactivas. En cuarto lugar, explorar cómo la literatura y la tecnología pueden integrarse de manera más efectiva e investigar cómo las plataformas digitales pueden enriquecer la experiencia de lectura, fomentar la comprensión literaria, cultural y otras destrezas. Por último, diseñar estrategias y marcos de evaluación específicos para entornos virtuales y tecnológicos, evaluando no solo los resultados académicos, sino también aspectos socioemocionales y la preparación de los estudiantes para el mundo digital.

Estas pautas pueden servir como punto de partida para futuras investigaciones que busquen comprender mejor y aprovechar el potencial transformador de la tecnología de RV y su integración con el aspecto literario en el aula de lenguas. Asimismo, sería de interés continuar con revisiones sistemáticas en más bases de datos para ampliar el espectro y obtener una visión más concreta de la situación, así como definir mucho más específicamente tanto los beneficios como las carencias en los ámbitos arriba comentados.

Bibliografía

- BODA, István Károly; TÓTH, Erzsébet (2020). “English language learning in virtual 3D space by visualizing the library content of ancient texts”. *11th IEEE International Conference on Cognitive Infocommunications (CogInfoCom)*, 305-312. <http://dx.doi.org/10.1109/CogInfoCom50765.2020.9237887> [13/03/2024].
- DE PAULA FORERO PATAQUIVA, Francisco; KLIMOVA, Blanca (2022). “A Systematic Review of Virtual Reality in the Acquisition of Second Language”. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 17(15), 43-53. <https://doi.org/10.3991/ijet.v17i15.3178> [13/03/2024].
- DOS SANTOS, Roberto-Márcio; SOBRINHO, Jerônimo Coura (2009). “Computers in the teaching of English as a foreign language: Access to the diversity of textual genres and language skills”. *IFIP Advances in Information and Communication Technology, 9th IFIP TC 3 World Conference on Computers in Education, WCCE 302*, 401-408. https://doi.org/10.1007/978-3-642-03115-1_42 [13/03/2024].
- IBAÑEZ, María Blanca; GARCÍA, José Jesús *et al.* (2010). “Multi-User 3D Virtual Environment for Spanish Learning: A Wonderland Experience”. *10th IEEE*

- International Conference on Advanced Learning Technologies*, 455-457, doi: 10.1109/ICALT.2010.132 [13/03/2024].
- KAPLAN-RAKOWSKI, Regina; GRUBER, Alice (2023). “An experimental study on reading in high-immersion virtual reality”. *British Journal of Educational Technology*, 1-19. <https://doi.org/10.1111/bjet.13392> [13/03/2024].
- MOLKA-DANIELSEN, Judith; PANICHI, Luisa; DEUTSCHMANN, Mats (2010). “Reward models for active language learning in 3D virtual worlds”. *The 3rd International Conference on Information Sciences and Interaction Sciences*, 40-45, doi: 10.1109/ICICIS.2010.5534711 [13/03/2024].
- PAGE, Matthew J; MCKENZIE, Joanne E. *et al.* (2021). “Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas”. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016> [13/03/2024].
- PEIXOTO, Bruno; PINTO, Rafael *et al.* (2021). “Immersive Virtual Reality for Foreign Language Education: A PRISMA Systematic Review”. *IEEE Access* 9, 48952-48962. doi: 10.1109/ACCESS.2021.3068858 [13/03/2024].
- PINTO, Rafael Darque; PEIXOTO, Bruno *et al.* (2021). “Foreign Language Learning Gamification Using Virtual Reality—A Systematic Review of Empirical Research”. *Education Sciences*, 11, 222. <https://doi.org/10.3390/educsci11050222> [13/03/2024].
- SHARMA, Vipin K.; KALAPALA, Kiran Kumar *et al.* (2023). “Using Literary Texts in Developing Intercultural Competence of Foreign English Language Learners in Virtual Space”. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on CALL*, 9, 18-28. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/call9.2> [13/03/2024].
- THOMS, Joshua J.; POOLE, Frederick (2017). “Investigating linguistic, literary, and social affordances of L2 collaborative reading”. *Language Learning & Technology* 21(1), 139-156. <https://dx.doi.org/10125/44615> [13/03/2024].
- WANG, Zhiqiang; GUO, Yu *et al.* (2021). “Technological Solutions for Sustainable Development: Effects of a Visual Prompt Scaffolding-Based Virtual Reality Approach on EFL Learners’ Reading Comprehension, Learning Attitude, Motivation, and Anxiety”. *Sustainability*, 13(24), 13977. <https://doi.org/10.3390/su132413977>

Roxana Gaiță*Universidad del Oeste de Timișoara*

Habitación de escape como propuesta de gamificación en el aula de ELE

Escape Room as a Gamification Proposal for Teaching Spanish as a Foreign Language

Recibido: 28.11.2023 / **Aceptado:** 27.01.2024

Resumen: Una habitación de escape es una técnica de gamificación que consiste en enfrentar a un grupo de estudiantes a una situación imaginaria de encierro. Durante esta sesión educativa, los estudiantes deben trabajar en equipo y usar su razonamiento, conocimiento y habilidades para resolver acertijos y desafíos relacionados con los contenidos del plan de estudios en un tiempo limitado. Este estudio pretende examinar el impacto de una habitación de escape en el aprendizaje, la motivación, el clima del aula, el comportamiento y la satisfacción general de los estudiantes de segundo curso, matriculados en la Universidad del Oeste de Timișoara, Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas, especialización lengua española. En la realización de este experimento se utilizaron técnicas cuantitativas y

Abstract: An escape room is a gamification technique that consists of confronting a group of students with an imaginary confinement situation. During this educational session, students must work as a team and use their reasoning, knowledge, and skills to solve puzzles and challenges related to the curriculum contents in a limited time. This study examines the impact of an escape room on the learning, motivation, classroom climate, behavior, and general satisfaction of second-year students, enrolled at the West University of Timișoara, Department of Modern Languages and Literatures, Spanish language specialization. In carrying out this experiment, quantitative and qualitative techniques were used and the results showed a significant improvement in classroom participation, flow, sense of well-being,

cualitativas y los resultados mostraron una mejora significativa en la participación en el aula, el flujo, la sensación de bienestar, autonomía y pérdida de la noción del tiempo y respaldan la conclusión de que el uso de la habitación de escape es ameno y motivador para los estudiantes y facilita la adquisición del español como lengua extranjera.

Palabras clave: didáctica de ELE, flujo, motivación, narrativa, retroalimentación.

autonomy, and loss of track of time and supported the conclusion that the use of the escape room is fun and motivating for students and facilitates the acquisition of Spanish as a foreign language.

Keywords: teaching of Spanish as a foreign language, flow, motivation, narrative, feedback.

Introducción

Johan Huizinga, en su conocido libro *Homo ludens*, define al ser humano como un individuo que juega, criatura abierta al misterio y a la belleza. Nuestra capacidad lúdica aparece como una de las características que nos forman y conforman como seres humanos, ya que, según Huizinga, “las grandes ocupaciones primordiales de la convivencia humana están ya impregnadas de juego” (2007: 16). Según muestra este autor, la cultura humana nace del juego y, en este sentido, la cultura y el juego están íntimamente relacionados. El ser humano es una de las pocas especies que mantienen su capacidad de jugar a lo largo de toda su vida, lo que nos ha dado muchas ventajas de supervivencia. El juego, la curiosidad gratuita por todo lo que nos rodea, la invención y la creatividad, son la base del arte y de la ciencia, en definitiva, del progreso. Lo lúdico, por su función creadora, está presente en todos los procesos.

La pedagoga Imma Marín afirma que jugar es una acción libre y espontánea, una de las fuentes más importantes de progreso y aprendizaje a lo largo de nuestra vida.

Jugar es una fuente inagotable de placer y satisfacción. Una actitud ante la vida que promueve en la persona las ganas de saber, de sentir, de esforzarse, de vivir las dificultades como retos, mantener viva la capacidad de asombro. Una actitud de libertad, de pasión y disfrute de la vida tal como viene. Una actitud agradecida, con sentido del humor, capaz de asumir riesgos y someterse a normas. En definitiva, una actitud de mente abierta y capacidad de disfrute en la que son posibles actividades simbólicas como el juego, el arte, la escritura. Como dice Mauriras-Bousquet: “¡Puro apetito de vivir!” (2018: 38)

Francisco Mora, doctor en neurociencias, declara que “el juego es el disfraz del aprendizaje” (2014), una forma de despertar la curiosidad, encender la emoción, fomentar la atención, facilitar la memoria, que llevan a la estimulación del aprendizaje.

Con los avances tecnológicos y el desarrollo de los contenidos digitales surge el concepto de gamificación. Imma Marín (2018: 69) declara que la gamificación proviene del término anglosajón *gamification*, que nace de la raíz *games*, es decir *juegos*. Las palabras derivadas de juego se forman a partir de la raíz latina *ludus* y siguiendo los consejos lingüísticos de la Fundéu, se creó el término *ludificación*. Pero no se sigue la etimología y la palabra *gamificación* es la que se impone en las conversaciones, artículos y debates.

Sin embargo, gamificar no significa solo jugar. Según Werbach y Hunter, la gamificación es “el empleo de los elementos y el pensamiento del juego en contextos no lúdicos” (2012: 26). La gamificación en el ámbito educativo ha despertado un gran interés como una estrategia para dirigir o modificar el comportamiento del alumnado en el aula implicándolo en el proceso de aprendizaje.

En un mundo en constante evolución, la educación debe adaptarse y reinventarse para seguir siendo relevante y atractiva para las nuevas generaciones de estudiantes. Los *nativos digitales* necesitan estrategias de enseñanza-aprendizaje que se opongan a los patrones tradicionales, permitiendo a los jóvenes comunicarse y colaborar. Además, tienen habilidades multitarea y atención breve, les gusta compartir, socializar y crear, necesitan acceso inmediato a información, prefieren el juego y les cautiva el aprendizaje audio-visual.

La enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) implica una variedad de estrategias didácticas para facilitar el aprendizaje efectivo del idioma y para satisfacer las necesidades de los nativos digitales como son, por ejemplo, el enfoque comunicativo, el aprendizaje basado en tareas, la tecnología educativa, etc.

En este contexto, la gamificación ha sobresalido como una poderosa herramienta para transformar la forma en que se aprende y se enseña. Esta estrategia desarrolla el pensamiento crítico y la resolución de problemas, lo que fomenta un aprendizaje más profundo y significativo, y promueve un enfoque más orientado al estudiante, permitiéndole avanzar a su propio ritmo y adaptar el proceso de aprendizaje a sus intereses y preferencias.

La gamificación en el aula de ELE desempeña un papel crucial al convertir el proceso de aprendizaje en una experiencia dinámica y participativa. Al incorporar elementos de juego en las actividades educativas, se logra aumentar significativamente

la motivación de los estudiantes, lo que se traduce en un mayor compromiso y un aprendizaje más efectivo. En un contexto donde la motivación puede ser un factor determinante en el éxito del aprendizaje de un idioma extranjero, la gamificación ofrece una herramienta poderosa para mantener el interés de los estudiantes a lo largo del tiempo.

De acuerdo con Lee y Hammer (2011: 3), los juegos invocan una variedad de emociones poderosas, desde la curiosidad hasta la frustración y la alegría, ayudando a los jugadores a tolerar las experiencias emocionales negativas e incluso a transformarlas en unas positivas. La gamificación ofrece una resiliencia frente al fracaso, al reformular el fracaso como una parte necesaria del aprendizaje. La gamificación puede acortar los ciclos de retroalimentación, dar a los estudiantes formas de evaluar sus propias capacidades y crear un entorno en el que el esfuerzo, no el dominio, sea recompensado. Los estudiantes, a su vez, pueden aprender a ver el fracaso como una oportunidad, en lugar de sentirse temerosos o abrumados.

En el presente artículo se trabajará con dicha metodología y se centrará en la aplicación de la habitación de escape en el aula, fundamentando teóricamente todos estos conceptos para su correcta comprensión. El objetivo general de este trabajo es evaluar el impacto de la estrategia de la gamificación, a través de la habitación de escape, en el aprendizaje de la lengua española, la motivación, el clima del aula y la satisfacción general de la experiencia de los estudiantes del segundo curso, Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas. Los objetivos específicos son: (1) interpretar el impacto de la habitación de escape en relación con el estado de flujo en el aula, el rendimiento académico, el clima del aula y el comportamiento de los estudiantes; (2) evaluar las percepciones de los estudiantes sobre el aprendizaje de la lengua española a través de la habitación de escape.

Metodología de la gamificación

La gamificación es una metodología alternativa que incluye al docente, las TIC y el alumnado en la propia aula, donde a través de ella, se aprenden contenidos, actitudes y procedimientos en un entorno lúdico potenciando la motivación.

Michel Matera (2018: 23) afirma que la gamificación consiste en aplicar las técnicas más motivadoras de los juegos en contextos no relacionados con el juego, como la clase. La gamificación incluye elementos de la teoría del juego, del pensamiento de diseño y de la alfabetización informativa.

Para Karl Kapp (2012: 9) la gamificación consiste en usar mecánicas y estrategias basadas en el juego (ya sean videojuegos, juegos de rol, juegos de mesa o entornos digitales) en un entorno no-lúdico con el fin de animar a los estudiantes, motivarlos hacia la acción, promover el aprendizaje y la resolución de problemas.

Otros autores definen la gamificación aplicada en educación como:

La técnica o técnicas que el profesor emplea en el diseño de una actividad, tarea o proceso de aprendizaje (sean de naturaleza analógica o digital) introduciendo elementos del juego (insignias, límite de tiempo, puntuación, dados, etc.) y/o su pensamiento (retos, competición, etc.) con el fin de enriquecer esa experiencia de aprendizaje, dirigir y/o modificar el comportamiento de los alumnos en el aula. (Foncubierta y Rodríguez 2014: 2)

Andrzej Marczewski (2014), experto en gamificación, explicó que hay dos tipos de gamificación: gamificación superficial y gamificación profunda. La distinción entre gamificación superficial y profunda parte de la base de que se pueden establecer diferentes tipos de gamificación en función de los elementos que intervienen en ella (Werbach y Hunter 2012).

Conforme con lo anterior, Meaghan Lister (2015: 10) considera que una propuesta gamificada superficial es aquella en la que únicamente se utilizan puntos, insignias y tablas de clasificación, elementos que son los más habituales en las propuestas gamificadas, y que se relacionan con una motivación extrínseca por acercarse al juego. Por el contrario, las gamificaciones profundas se fundamentan en el uso de más elementos que implican una motivación intrínseca, como son los elementos que desarrollan la autonomía, las relaciones sociales, el control sobre el juego por parte del jugador y una mayor vinculación con el objetivo que tiene el juego y con su logro. Batlle Rodríguez y González Argüello (2017: 2) consideran que el uso de una narrativa implica la posibilidad de ahondar en la motivación intrínseca de los jugadores y, en consecuencia, está implicada en el desarrollo de propuestas gamificadas profundas.

Beatriz Cánovas (2021) explica que la narrativa, como elemento principal de la gamificación, es la suma de la historia, la trama y la ambientación junto con el poder de la estética. La narrativa y la estética son los elementos más potentes a la hora de generar inmersión en la experiencia del juego y ayudará a los estudiantes a inspirar y a generar vínculos a través de la conexión emocional que se establecerá con la

historia que se crea, y además se formará una conexión empática con los personajes de la historia.

Janae Phillips (2015: 1) afirma que la mayoría de experiencias gamificadas giran en torno al uso de insignias y puntos que los participantes pueden obtener al finalizar con éxito las tareas; pero siguiendo con sus ideas, para muchos jugadores lo más importante no es coleccionar puntos sino la historia que encuentran en el juego.

Según Navarro-Mateos *et al.*, “la conexión emocional a través de una narrativa posee un fuerte componente motivacional e inmersivo, captando la atención del alumnado para desarrollar un aprendizaje en un ambiente agradable y creativo” (2021: 508), transformando completamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las narrativas atractivas activan diversas áreas del cerebro, incluidas aquellas asociadas con las emociones y la empatía. Cuando uno se sumerge en una historia fascinante, se libera dopamina, que actúa como un puente entre la emoción y la cognición, mejorando la retención y el aprendizaje.

Los elementos de la gamificación

Manuela Mena Octavio (2018) declara que gamificar implica pensar detalladamente en una serie de elementos que han de introducirse en la experiencia lúdica que se desea llevar a cabo. Por ejemplo, si se desea diseñar una experiencia en la que los estudiantes practiquen la expresión oral poniendo en práctica un elemento gramatical o lingüístico concreto, deberá hacerse una verificación de una serie de elementos clave a fin de que la actividad sea una experiencia que estimule la competitividad, la colaboración, la motivación y al mismo tiempo que suponga aprendizaje para el estudiante. Los seis elementos fundamentales son:

- contenidos lingüísticos

Los contenidos lingüísticos tienen que ser muy claros para la elaboración de una secuencia didáctica. Estos se refieren a aspectos lingüísticos y gramaticales de la lengua, por ejemplo, tiempos verbales, el género del sustantivo, preposiciones, etc. En gran parte, el tipo de experiencia o dinámica va a basarse en los contenidos que se intenten enseñar o repasar.

- destrezas lingüísticas

En cada aula de idiomas, las destrezas lingüísticas que se practican son las habilidades de producción (expresión oral y expresión escrita), recepción (comprensión lectora y auditiva) e interacción (conversación). El tipo de experiencia dependerá de las destrezas que se deseen aplicar en el aula.

- finalidad del juego

Una vez establecidos los contenidos lingüísticos y las destrezas a la hora de planificar la experiencia lúdica, es fundamental reflexionar sobre cuál será la finalidad o propósito de la misma. Hoy en día existen juegos de todo tipo y con todo tipo de propósitos: juegos en los que hay que salvaguardar la ciudad de los invasores, invertir/apostar dinero para conseguir el doble, encontrar un tesoro, etc. Hay que tener presente que la finalidad del juego determinará el formato de la actividad, los contenidos y las reglas.

- reglas del juego

Determinar cuáles van a ser las reglas que van a dar forma al juego es fundamental para regular el comportamiento de los estudiantes y dirigirlo hacia la consecución del propósito o propósitos deseado(s). Además, establecer unas reglas ayuda a delimitar aspectos que se quiere que los estudiantes tengan en consideración, ya sea palabras que se quiere que (no) utilicen, el número de ocasiones en las que cada individuo debe intervenir, etc.

- sistema de gratificación

Gran parte del éxito de la gamificación reside en la recompensa que los estudiantes esperan tras superar los retos propuestos. Un aspecto que debe aclararse al respecto es que, además de participar, el ganador o ganadores deben recibir su merecida recompensa. Si siempre se emplea el mismo sistema de gratificación o conceden los mismos puntos a todos los participantes, sea cual sea su actuación, uno de los principales atractivos del juego se pierde, lo cual podría influir en la motivación de los jugadores.

Según Gabe Zichermann (2011), uno de los expertos de la gamificación, el sistema de gratificación podría recoger los siguientes tipos de recompensa: reconocimiento de un determinado estatus, acceso a niveles superiores o a contextos exclusivos, ventaja sobre los adversarios o regalo material. La forma de llevar este sistema de gratificación a la práctica podría ser mediante la entrega de puntos, insignias o cuadros de clasificación que reconozcan el estatus (rey), permitan el acceso a zonas exclusivas (zona inmune), señalen cuál es la ventaja (una vida extra) o el regalo físico (bolsa de lacasitos).

- jugadores

A la hora de diseñar juegos o adaptar juegos clásicos al aula, resulta también indispensable conocer la tipología de jugadores que hay en el aula a fin de captar toda su atención y motivarlos. Según Richard Bartle (2004: 128), existirían cuatro tipologías fundamentales de jugadores: los triunfadores, los sociables, los exploradores, los asesinos.

¿Qué es la habitación de escape?

Recientemente se han identificado dos tipos de actividades educativas lúdicas colaborativas que cumplen los requisitos mencionados anteriormente, es decir, favorecen la adquisición de conocimientos y potencian el desarrollo de las habilidades blandas: las habitaciones de escape y los *breakouts* educativos. Ambos son actividades lúdicas que requieren resolver retos y acertijos para llegar al objetivo final: escapar de una habitación cerrada, en el caso de una habitación de escape, o abrir una caja sellada con una serie de cerraduras, en el caso de un *breakout* educativo (Cornellà *et al.* 2020: 11). Las dos actividades requieren que los jugadores tomen decisiones que los llevarán al éxito o al fracaso. El renombrado diseñador de juegos Sid Meier define los juegos como “una serie de decisiones interesantes”. Ambos tienen un elemento extra: el tiempo limitado para llegar al objetivo final.

María Galanis (2016), profesora especializada en tecnología educativa, y Sylvia Duckworth presentaron una serie de beneficios de implementar una habitación de escape o un *breakout* en el entorno educativo: se pueden adaptar a cualquier contenido curricular, promueven la colaboración y el trabajo en equipo, desarrollan el pensamiento crítico y la capacidad de resolución de problemas, están centrados en el estudiante, mejoran las habilidades de comunicación, animan a los estudiantes a perseverar, desarrollan el pensamiento deductivo, enseñan a trabajar bajo presión y desarrollan un aprendizaje basado en la indagación.

Los profesores pueden utilizar las habitaciones de escape educativas como actividades presenciales que incluyen ocultar pistas, acertijos y otras actividades para que los estudiantes las completen en equipos, en el aula. Además, las habitaciones de escape pueden utilizar un formato combinado en el que se utiliza un poco de tecnología para ayudar a presentar pistas y realizar un seguimiento del progreso de los estudiantes a través de desafíos que los llevan a escapar de la habitación de escape. A veces, las habitaciones de escape pueden ser completamente digitales, lo que significa que los profesores utilizan sitios web como Genially, Flippity, Google Forms, Google Slides, etc. para presentar un escenario y los estudiantes trabajan mediante actividades digitales para escapar de la habitación de escape. Las habitaciones de escape digitales ayudan a superar las limitaciones de la enseñanza tradicional empleando elementos de la gamificación y permitiendo a los estudiantes practicar la cooperación y la resolución de problemas con el fin de encontrar pistas, resolver acertijos y, en última instancia, escapar del juego (Huang *et al.*, 2020).

Alba Benavent (2021) presenta diferentes tipos de desafíos que corresponden a las habitaciones de escape y los *breakouts* educativos:

- cifrados (se pueden utilizar muchos cifrados diferentes para dejar mensajes secretos y que así tengan que descifrarlos para enfrentarse al reto);
- crucigramas (los estudiantes pueden hacer crucigramas para encontrar palabras o letras clave para descifrar el código);
- mensajes secretos (mediante el uso de diferentes filtros se pueden crear mensajes invisibles para la vista, además se pueden ocultar utilizando las herramientas de Genially);
- actividades didácticas (cualquier actividad básica, tipo preguntas, ordenar historias, analizar un texto, operaciones matemáticas, etc.);
- rompecabezas (los rompecabezas dan mucho juego, primero se pueden encontrar las piezas y luego, detrás de la imagen del rompecabezas, se pueden descubrir pistas o códigos);
- aplicaciones (hay muchas aplicaciones, como la de realidad aumentada, para ayudar a crear desafíos y pruebas, por ejemplo, *merge cube*);
- pistas ocultas (se pueden ocultar pistas en objetos y lugares);
- *Flippity* (en esta web hay un recurso para generar diferentes candados);
- ejes de coordenadas (gracias a los ejes de coordenadas, como en el típico juego de barquitos, se pueden esconder pistas o crear códigos).

Metodología

En el contexto educativo, la opción más adecuada sería combinar varias metodologías de aprendizaje para poder cumplir con los requisitos educativos de los estudiantes. Esta investigación toma en consideración las siguientes metodologías: el método de la simulación y el aprendizaje a través del descubrimiento, el ejercicio y la resolución de problemas.

El método de la simulación activará el estado cognitivo y afectivo de los estudiantes mediante la simulación de situaciones del mundo real. De esta forma, los estudiantes pueden aprender de sus propios errores y hacer deducciones a partir de sus acciones. Esta habitación de escape se utilizará para crear un contexto inmersivo, donde los estudiantes investigarán y completarán una serie de misiones.

Se diseñará una serie de tareas con el objetivo de practicar los conocimientos adquiridos pero también asimilar la nueva información, con el fin de crear un aprendizaje significativo. Esta habitación de escape estimulará el aprendizaje a través del descubrimiento para que los estudiantes sean autónomos y desarrollen una serie de habilidades superando las misiones. El profesor será una guía en su

proceso de aprendizaje, proporcionándoles la información necesaria para completar las misiones. Además, las misiones tendrán un grado de complejidad progresivo para que la motivación de los estudiantes aumente a medida que avancen en su resolución.

Para comprobar la eficacia de la habitación de escape, se elaborará un cuestionario en Google Forms, que se adaptará del modelo *Game Experience Questionnaire* (2013). Las variables utilizadas para la valoración serán: la motivación, la utilidad de las actividades de aprendizaje, el sentimiento de bienestar y de autonomía, la pérdida de la noción del tiempo, el desarrollo de la capacidad crítica y el diseño de la habitación de escape. A continuación, se presentan las diez preguntas del cuestionario:

1. ¿Fue agradable tu experiencia con la gamificación?
2. ¿Aprendiste con este curso?
3. ¿Fueron útiles las actividades de aprendizaje?
4. ¿Fue positiva tu actitud?
5. ¿Te motivaron las actividades para aprender?
6. ¿Perdiste la noción del tiempo mientras realizabas la actividad?
7. ¿Te sentiste frustrado mientras realizabas la actividad?
8. ¿Llevar a cabo esta actividad despertó tu imaginación?
9. ¿Te motivó para continuar recibir retroalimentación inmediata sobre tus actividades?
10. ¿Te sentiste autónomo mientras realizabas la actividad?

Participantes

Este estudio pretende examinar el impacto de una habitación de escape en el aprendizaje de la lengua española como lengua extranjera de los estudiantes de segundo curso, matriculados en la Universidad del Oeste de Timișoara, Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas. Participaron en la habitación de escape 20 estudiantes de los cuales 16 son mujeres y 4 son hombres, con edades comprendidas entre 19 y 30 años. Los estudiantes fueron informados desde el principio sobre el experimento y rellenaron un consentimiento en Google Forms, en el que se les pedía permiso para grabar vídeo y audio toda la habitación de escape, garantizando su anonimato.

Diseño de la habitación de escape

Al diseñar e implementar una propuesta de habitación de escape de manera satisfactoria es importante considerar los siguientes pasos:

- organizar los cursos y analizar a los estudiantes;
- redactar los objetivos generales y específicos de la sesión, presentados en forma de misiones;
- crear la narrativa y los personajes;
- elegir el título de la habitación de escape;
- establecer el papel del profesor y de los estudiantes;
- incluir los elementos de la gamificación (por ejemplo: desafíos, reglas, misiones, estética, avatares, juegos de rol, pistas, puntos, tablas de clasificación, penalizaciones, libertad para cometer errores y elegir, retroalimentación instantánea, tiempo limitado, sorpresa, desbloqueo de contenido, progreso, elementos escondidos, códigos QR, colaboración, competición, recompensas, emociones, etc.);
- crear las reglas;
- determinar los niveles y los puntos;
- otorgar las recompensas;
- mencionar los materiales didácticos y las herramientas digitales;
- elaborar el sistema de evaluación.

Esta habitación de escape busca introducir el tema de la importancia e influencia del feminismo en la sociedad y está formada por cinco misiones, relacionadas con los contenidos curriculares que los estudiantes estén estudiando en ese momento, acordes al *Marco Común Europeo de Referencia* para las Lenguas (nivel B1). Es una experiencia motivante que implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje. Se trabajará, sobre todo, el contraste de pasado, las biografías y el vocabulario sobre el feminismo. Además, los estudiantes conocerán a algunas de las mujeres que cambiaron la historia (Amelia Earhart, Frida Kahlo, Rosa Parks, Emmeline Pankhurst, Coco Chanel).

Antes de comenzar la actividad, es importante explicar las reglas necesarias para realizar la habitación de escape. Las reglas son sencillas y muy claras: los estudiantes tienen que resolver en 90 minutos un número de cinco misiones y descubrir la palabra secreta para poder regresar a la cafetería. Además, se va a presentar la narrativa a través de la cual entrarán en la habitación de escape y se creará un ambiente adecuado.

A continuación, se puede observar la implementación de la habitación de escape digital, llamada *La flor violeta* (inspirada en la actividad creada por la profesora Jennifer Niño), según el modelo *Gamification Canvas* (Jiménez Palmero 2019: 48):

Contexto	Narrativa	Componentes
<p>Alumnado Universidad del Oeste de Timișoara, Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas, Lengua y Literatura</p> <p>Nombre de la disciplina <i>Curso práctico de lengua española: Habilidades integradas.</i></p> <p>Contenido de enseñanza <i>La flor violeta. El feminismo. Nivel B1</i></p> <p>Fecha 7 de marzo de 2022</p> <p>Recursos ordenador, conexión a Internet, Google Classroom, Genially, YouTube</p>	<p>“Un día, como cualquier otro, salí más temprano del trabajo y aproveché para ir a mi café favorito en Ámsterdam. Llevaba un libro y me iba a dedicar un poco de tiempo a mí misma. Era un día maravilloso y el atardecer era bellissimo. Esa tarde de primavera parecía ser una de las mejores de la estación. Mientras me tomaba mi café, me di cuenta de que en el florero de mi mesa había una flor violeta que brillaba mucho. Me llamó la atención, me levanté y me dirigí a verla. ¡Qué sorpresa! Nunca antes había visto una así. Mi curiosidad era muy grande y, sin pensarlo más, la saqué del florero y la olí. Algo mágico sucedió. Todo a mí alrededor empezó a desaparecer. La luz se hizo noche. El violeta se apoderó de cada rincón del parque. Después de unos segundos, me encontraba en otro lugar (ilustración 1). Ana, estás aquí para acompañarme a través de un viaje para conocer por qué este mundo necesita más el color violeta. Tienes que superar cinco retos antes de la medianoche para poder volver a tu amada Ámsterdam. Y recuerda, ¡ningún príncipe te va a rescatar! Pero si lo logras, vas a entender mejor por qué debe existir el feminismo. ¿Te animas? Si buscas en el bosque, vas a encontrar el camino” (ilustración 2).</p>	<p>Soporte para la habitación de escape</p> <p>Antes de comenzar la habitación de escape, los estudiantes verán un vídeo sobre feminismo para captar su atención y completar con éxito las misiones.</p> <p>Enlace: <i>8 de marzo Día Internacional de la Mujer ♀ Draw My Life</i> -https://www.youtube.com/watch?v=twCckEaKpyU&t=7s</p> <p>Sistema de evaluación</p> <p>Todas las misiones son auto-correctibles. Si la respuesta es incorrecta, el estudiante debe rehacer la misión y si la respuesta es correcta, el estudiante puede completar la siguiente misión.</p> <p>Elementos</p> <p>desafíos, reglas, misiones, narrativa, estética, libertad para equivocarse, retroalimentación instantánea, tiempo limitado, sorpresa, avatares, desbloquear contenido, progreso, lugares escondidos, competición, recompensas, emoción (curiosidad/felicidad/frustración)</p>

<p>Tiempo 90 minutos</p>	<p>Jugadores frontal, equipos (máx. 2 estudiantes)</p>	<p>Metodología la gamificación (la habitación de escape) a través de los juegos de dramatización de roles, la conversación heurística, la explicación, la verificación, el trabajo en equipo, la problematización, el descubrimiento, el diálogo dirigido.</p>
<p>Papel del profesor guía (explicará las misiones y ofrecerá ayuda si se solicita)</p>	<p>Nivel/XP dificultad creciente a medida que se completan las misiones</p>	
<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> -identificar las definiciones a los conceptos relacionados con el feminismo (empoderamiento de la mujer, misoginia, feminismo, machismo); -ordenar las letras para formar palabras sobre la violencia de género (<i>control, amenaza, desprecio</i>); -completar la biografía de Rosa Parks con los pasados (pretérito indefinido/pretérito imperfecto/pretérito pluscuamperfecto); -unir las metáforas zoológicas, con un matiz sexista, con su explicación (<i>ser una perra, estar como una cabra, ser una buena, ser un rata</i>); -rellenar los huecos con los datos biográficos de Emmeline Pankhurst y Coco Chanel (<i>Emmeline Pankhurst era el líder del movimiento...; Emmeline Pankhurst fundó la Unión Social y Política de las Mujeres en el año...; el verdadero nombre de Coco Chanel era...; uno de los perfumes más famosos de Coco Chanel tenía el número...</i>). 		

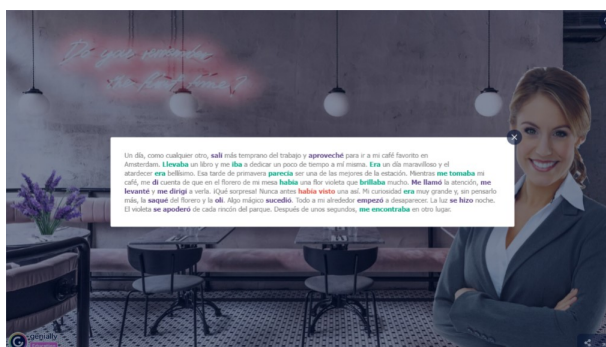
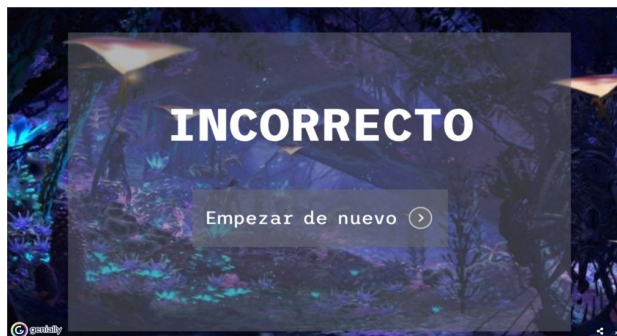


Ilustración 1. Habitación de escape – La flor violeta.
Ana en la cafetería (elaboración propia)



*Ilustración 2. Habitación de escape – La flor violeta.
El bosque violeta (elaboración propia)*



*Ilustración 3. Habitación de escape – La flor violeta.
Retroalimentación (elaboración propia)*

En el bosque violeta aparecerán algunos elementos escondidos que los estudiantes tendrán que descubrir. Además, habrá una palabra secreta que será la clave para poder regresar a la cafetería. A lo largo de la aventura, los estudiantes serán acompañados de mujeres de la historia que les darán instrucciones sobre las misiones que necesitarán llevar a cabo.

Primera misión:

“Soy Amelia Earhart y nací en EEUU. Cuando era pequeña, ahorré todo lo que tenía para comprarme un avión amarillo. ¿Sabes qué nombre le puse? Canario. Después de unos años, me convertí en la primera mujer en sobrevolar sola el océano Atlántico. Fue un viaje muy peligroso, pero yo no renuncié. Me encantaba hacer cosas que nadie había hecho antes. El desafío más grande que tuve fue ser la primera

mujer en volar alrededor del mundo. Era consciente de los peligros, pero creía que las mujeres debemos intentar hacer las mismas cosas que los hombres. Para superar el primer reto tienes que responder correctamente a las siguientes preguntas sobre el feminismo”.

Segunda misión:

“Mi nombre es Frida Kahlo. Mi vida no fue fácil. Cuando tenía seis años tuve una grave enfermedad y casi muero. Después de ella, no pude caminar bien. A los dieciocho años tuve un terrible accidente. El dolor siempre me acompañó y la pintura me ayudó mucho. Fui un símbolo para el feminismo por mi estética (en contra de una determinada imagen de la mujer). A través de mi pintura, quería transmitir temas como el dolor, la maternidad, el aborto. Pero yo siempre quise ir más allá y participé activamente en política, un rol que estaba asignado casi en exclusiva al género masculino. El segundo reto consiste en descubrir las palabras relacionadas con la violencia de género”.

Tercera misión:

“Mi nombre es Rosa Parks. _ 1 _ (crecer) en Alabama. En mi ciudad las diferencias entre negros y blancos eran muy grandes. Íbamos a diferentes iglesias, _ 2 _ (tener) que usar diferentes elevadores, comprábamos en diferentes tiendas. En los buses teníamos que sentarnos detrás y los blancos tenían sillas reservadas. Un día, decidí no darle mi silla a una persona blanca. Después de eso iniciamos un boicot que _ 3 _ (durar) 382 días. Cuando la Suprema Corte de Justicia _ 4 _ (declarar) inconstitucional la segregación, terminamos con el boicot. Completa la biografía de Rosa Parks con los pasados (pretérito indefinido/pretérito imperfecto/pretérito pluscuamperfecto)”.

Cuarta misión:

El abogado Pablo Bello Suárez afirma que “la asignación de matices negativos o positivos en algunos casos responde a un uso sexista del lenguaje, dando a la metáfora zoológica un matiz positivo o neutro si se aplica a un hombre, y un matiz negativo si se aplica a una mujer: fuerte como un toro para designar a un varón con vigor, fuerza física y buena salud, en oposición a vaca para designar a una mujer con sobrepeso. El cuarto reto consiste en relacionar los zoónimos con su significado correspondiente”.

Quinta misión:

El último reto consiste en rellenar los huecos con los datos biográficos de Emmeline Pankhurst y Coco Chanel.

Una vez que los estudiantes superen los cinco retos, en el bosque aparecerá la palabra secreta (*sororidad*) que tendrán que recordar y que será la clave para poder regresar a la cafetería.



*Ilustración 4. Habitación de escape – La flor violeta.
Quinta misión (elaboración propia)*

Recompensa:

“¡Felicitaciones! Has vuelto a tu ciudad. Ahora puedes seguir disfrutando de tu café y tu libro. La diferencia es que, con la ayuda de las mujeres que conociste, has podido aprender un poco más de la importancia que tiene el que el trabajo de las mujeres también sea reconocido”.

Evaluación

En cuanto a la evaluación de los estudiantes, en esta habitación de escape se insertó un sistema de evaluación autocorregible que ofrecía retroalimentación instantánea a los estudiantes. Si la respuesta ofrecida por el estudiante es incorrecta, debe volver a hacer la misión, y si la respuesta es correcta, puede resolver la siguiente misión. También se creó una rúbrica de evaluación con la ayuda de la cual se observaron y se analizaron la exactitud de la resolución de las tareas, la participación y la finalización de las tareas en un determinado plazo de tiempo.

Instrumentos

Al realizar este experimento se utilizaron técnicas cuantitativas y cualitativas. Las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron: la observación participante, la entrevista (se entrevistaron 15 estudiantes), el análisis de documentos, el diario de campo, la grabación audio y video y el cuestionario. De los 20 estudiantes participantes en la habitación de escape, 15 estudiantes participaron voluntariamente en la entrevista.

La estructura de la entrevista incluyó los siguientes aspectos: relatar la experiencia después de participar en la habitación de escape, mencionar las habilidades desarrolladas, especificar los puntos fuertes y débiles de la estrategia, etc. Se intentó que las entrevistas tomaran la forma de conversaciones naturales, para generar un clima agradable y de confianza en el que los entrevistados se sientan cómodos y relajados al hablar.

Se crearon un consentimiento y un cuestionario en español utilizando la herramienta Google Forms. El consentimiento solicitó el permiso de los estudiantes para grabar, video y audio, todo el desarrollo de la habitación de escape y las entrevistas, asegurando su anonimato. El cuestionario se adaptó del modelo *Game Experience Questionnaire* (2013) para evaluar la percepción de los estudiantes acerca de la sesión en la que participaron y constaba de diez preguntas cerradas. Estas preguntas fueron formuladas con dos posibles respuestas: sí o no. Se eligieron estas opciones de respuesta porque no requieren un esfuerzo relativamente grande por parte de los encuestados ni mucho tiempo para completar el cuestionario. Debido a la complejidad de la sesión y al número de misiones, el tiempo dedicado al cuestionario fue limitado. El cuestionario se rellenó una vez finalizada la sesión e incluye las siguientes escalas de evaluación: eficiencia, autonomía, estimulación, inmersión y generación de emociones positivas y negativas.

Resultados y discusión

Todos los estudiantes completaron con éxito las cinco misiones en 90 minutos y lograron escapar de la habitación de escape digital. Los resultados obtenidos se analizaron en base a las opiniones e inquietudes del alumnado participante. Tras finalizar las misiones, los alumnos rellenaron el cuestionario, elaborado en Google Forms, compuesto por diez preguntas. A continuación, se presenta un gráfico con las respuestas de los estudiantes al cuestionario:

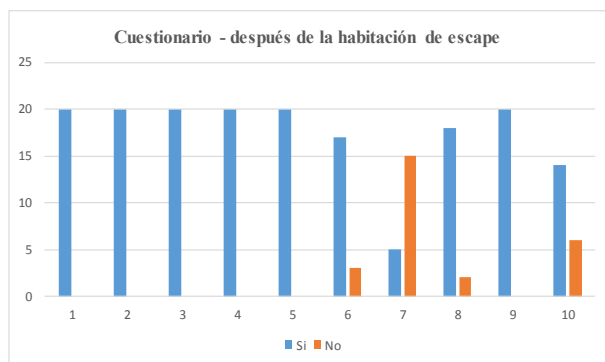


Gráfico 1. Cuestionario – después de la habitación de escape (elaboración propia)

Una vez completado el cuestionario por parte de los estudiantes se puede observar que todos respondieron afirmativamente en lo que respecta al sentimiento de bienestar, el aprendizaje de la lengua española, la utilidad de las actividades de aprendizaje, la actitud positiva hacia los compañeros y hacia los contenidos presentados, la motivación para aprender y para continuar a resolver las misiones después de recibir retroalimentación inmediata sobre sus actividades. Con respecto a la pérdida de la noción del tiempo mientras realizaban la actividad, 17 estudiantes respondieron afirmativamente, mientras que 3 estudiantes respondieron negativamente. 15 estudiantes respondieron que no sintieron frustración, mientras que 5 estudiantes contestaron que sí. Quienes respondieron afirmativamente a la pregunta número 7 explicaron que se sentían frustrados cuando no eran ellos quienes terminaban primero la misión, siendo muy competitivos. 18 estudiantes contestaron que llevar a cabo esta actividad despertó su imaginación, mientras que 2 respondieron que no, 14 estudiantes contestaron que se sintieron autónomos mientras realizaban la actividad y 6 estudiantes contestaron que no.

Los principales aspectos mencionados por los estudiantes en las entrevistas tras la implementación de la habitación de escape fueron: desarrollar las habilidades comunicativas; es estrategia moderna e innovadora que utiliza la tecnología; genera una experiencia inmersiva; fomenta el trabajo en equipo y crea una fuerte conexión entre los estudiantes; desarrolla la autoestima; desaparece el miedo a equivocarse o la ansiedad; convierte a los estudiantes en protagonistas de su propio aprendizaje; aumenta la atención, la motivación y el compromiso; crea un ambiente agradable, relajante y divertido y desaparece la noción del tiempo.

De los resultados obtenidos, se puede destacar que la presente habitación de escape es un recurso didáctico bastante útil y que produce un acercamiento práctico de materias que en esencia son puramente teóricas. Este hecho provoca que en el alumnado crezca el interés y la dedicación por su estudio, ya que además se divierten aprendiendo.

El desarrollo del pensamiento crítico o la habilidad de resolver problemas se manifiesta en las dificultades o impedimentos a la hora de superar las misiones, seleccionar entre lo verídico y lo falso, entre lo relevante y lo secundario, entre las verdaderas pistas y aquellas para despistar.

El alumnado con el que se ha trabajado no está acostumbrado a obtener un aprendizaje por medio de recursos innovadores y que se desvinculan un poco de las clases tradicionales. Además, esta actividad se complementa con el factor diversión, lo que provoca que los contenidos sean aprendidos y asimilados de forma más significativa.

Por otra parte, desde el punto de vista de la implementación, la experiencia de la habitación de escape requirió mucho trabajo y esfuerzo a la hora de su organización y diseño, que desde mi punto de vista sería el único inconveniente de esta actividad que para que tenga éxito se requiere de mucho tiempo de diseño y de montaje. No obstante, como ya he dicho, los resultados fueron bastante satisfactorios, lo que provoca que ese esfuerzo tenga su merecida recompensa.

Se observó cómo esta estrategia puede estimular la competición sana y fomentar la colaboración entre los estudiantes. Los desafíos interactivos y las actividades en grupo se convirtieron en oportunidades para que los estudiantes trabajaran juntos, compartiendo sus conocimientos y habilidades para superar las tareas. Al establecer objetivos claros y ofrecer recompensas y retroalimentación instantánea, los estudiantes se motivaron a superarse a sí mismos.

La gamificación estimuló las habilidades de pensamiento crítico a medida que los estudiantes se enfrentaban a problemas complejos, lo que los llevó a pensar de manera creativa y estratégica para completar con éxito las misiones. La transición del aprendizaje pasivo a la resolución activa de problemas es una muestra del poder del juego para promover una experiencia de aprendizaje holística. Por lo tanto, la gamificación no solo mejora el rendimiento académico, sino que también les ofrece un sentido de confianza en sí mismos y de progreso, que alimenta aún más su deseo de aprender.

Este entorno colaborativo ayuda a los estudiantes a desarrollar importantes habilidades interpersonales, como la comunicación, la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la empatía, fundamentales para su éxito tanto personal como profesional. Además, la oportunidad de colaborar con los compañeros crea un sentido de conexión social y pertenencia, lo que hace que el aprendizaje sea más agradable y significativo. Los estudiantes mencionaron en entrevistas que esta estrategia aumentó su autoestima porque el trabajo en equipo eliminó el miedo a hablar y ser corregido en público, especialmente en el caso de los estudiantes tímidos.

Conclusiones

La gamificación toma los elementos y los beneficios del juego y los traslada al entorno educativo, logrando motivar y despertar emociones positivas en los estudiantes. Gracias a su atractivo diseño, la adquisición de conocimientos se realiza de una forma más amena. La gamificación es una de las metodologías que incrementa la iniciativa de los estudiantes, facilitándoles un proceso de autoconocimiento, permitiéndoles aprender de sus propios errores y de la interacción con sus

compañeros. Todos estos aspectos positivos mencionados anteriormente llevan a la adquisición de la competencia de aprender a aprender.

Este estudio examinó el impacto de la habitación de escape en el aprendizaje de la lengua española como lengua extranjera, la motivación, el clima del aula, el comportamiento y la satisfacción general de los veinte estudiantes, matriculados en la Universidad del Oeste de Timișoara, Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas. En la realización de este experimento se utilizaron técnicas cuantitativas y cualitativas y los resultados mostraron una mejora significativa en la participación en el aula, el flujo, la sensación de bienestar, autonomía y pérdida de la noción del tiempo.

Una vez expuestos los resultados, valorando esencialmente las opiniones del alumnado participante, se puede verificar la aceptación y éxito de lo aprendido relacionado con la metodología de gamificación, concretamente con la habitación de escape educativa. Es importante no dejar de lado el alto nivel de contestaciones positivas a la pregunta de los estudiantes de si volverían a repetir la experiencia en clase, que demuestra que es una actividad que ha agradado a la mayoría del alumnado, potenciando sus intereses, habilidades y competencias.

Partiendo de la base del concepto que presenta Bruner (1963), hay que resaltar la idea de que al alumnado siempre se le debe de proporcionar un sentimiento de entusiasmo que acompañe al aprendizaje. Se debe de transformar al alumnado en el propio y principal protagonista de su aprendizaje, empezando de la base de los conocimientos previos obtenidos y en sus gustos, consiguiendo así alcanzar un aprendizaje significativo.

En cuanto a la utilidad del estudio, los resultados son efectivos para los representantes del medio académico que investigan el tema abordado en este artículo, es decir la enseñanza de ELE a través de la habitación de escape educativa. La limitación de esta investigación es el pequeño tamaño de la muestra, lo que se debe a la intención de evaluar el impacto de la habitación de escape a uno de los grupos de estudiantes a los que se enseña español. Además, se trabaja de manera diferente con cada grupo de estudiantes, dependiendo del nivel de español y del plan de estudios.

Con respecto a las direcciones futuras, es importante destacar que, si bien los resultados de este estudio aportan datos que demuestran la eficacia de esta habitación de escape, sería interesante poder evaluar los efectos a largo plazo con un mayor número de participantes para realizar una evaluación más detallada de esta metodología.

A partir de los resultados obtenidos tras la aplicación de los instrumentos cualitativos y cuantitativos, se desprende que esta estrategia didáctica fue muy apreciada por los estudiantes y evaluada como valiosa tanto desde un punto de vista pragmático como hedónico.

En conclusión, la habitación de escape educativa es una herramienta poderosa en el aula de ELE que ofrece una variedad de beneficios para el aprendizaje del idioma. Desde aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes hasta fomentar la colaboración y la personalización del aprendizaje, la habitación de escape transforma el proceso de enseñanza y aprendizaje en una experiencia más dinámica, interactiva y efectiva para el alumnado y puede aplicarse con éxito junto con otras metodologías o estrategias de aprendizaje activas y tradicionales.

Bibliografía

- 8 de marzo Día Internacional de la Mujer. *Draw my life* (01/03/2022). [Archivo de Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=twCckEaKpyU>
- BARTLE, Richard (2004). *Designing Virtual Worlds*. SUA: New Riders.
- BATLLE RODRÍGUEZ, Jaume; GONZÁLEZ ARGÜELLO, María Vicenta (2017). “Análisis de secuencias didácticas gamificadas para la enseñanza de lenguas extranjeras: La importancia de la narrativa en la gamificación”. *Libro de Actas del V Congreso Internacional de Videojuegos y Educación CIVE'17 (5º, Tenerife)*. Universidad de La Laguna. RIULL –
- Repositorio institucional. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/6640> [06/03/2022].
- BENAVENT, Alba (2021). *Cómo crear Break Outs y Escape Rooms educativos*. Masterclass en línea organizado por Kumubox.
- BRUNER, Jerome S. (1963). *El proceso de la educación*. México: UTEHA.
- CÁNOVAS, Beatriz (2021). *Gamificación: las recompensas narrativas como indicadores de logro*. Masterclass en línea organizado por Kumubox.
- CORNELLÀ, Pere; ESTEBANELL, Meritxell; BRUSI, David (2020). “Gamificación y aprendizaje basado en juegos. Consideraciones generales y algunos ejemplos para la Enseñanza de la Geología”. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 28(1), 5-19.
- FONCUBIERTA, José Manuel; RODRÍGUEZ, Chema (2014). *Didáctica de la gamificación en la clase de español*. Editorial Edinumen, 1-8 https://espanolparainmigrantes.files.wordpress.com/2016/04/didactica_gamificacion_ele.pdf [02/02/2019].
- GALANIS, Maria; DUCKWORTH, Sylvia (2016). *10 Reasons to Play BreakOutEdu*. https://www.pinterest.com.mx/pin/53058101839540858/?amp_client_id=CLIENT_ID%28_%29&mweb_unauth_id=&from_amp_pin_page=true [01/03/2022].

- HUANG, Shih-Yuan; KUO, Yi-Han; CHEN, Hsueh-Chih (2020). “Applying digital escape rooms infused with science teaching in elementary school: Learning performance, learning motivation, and problem-solving ability”. *Thinking Skills and Creativity*, 37. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100681> [20/01/2024].
- HUIZINGA, Johan (2007). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.
- IJSSELSTEIJN, W. A.; de KORT, Y. A. W.; POELS, K. (2013). “The Game Experience Questionnaire”. Technische Universiteit Eindhoven, 1-10 https://pure.tue.nl/ws/files/21666907/Game_Experience_Questionnaire_English.pdf [06/01/2022].
- JIMÉNEZ PALMERO, Diego (2019). *La gamificación en la enseñanza de español como lengua extranjera. Análisis y propuestas de aplicaciones con estrategias ludificadas*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla, Sevilla.
- KAPP, Karl (2012). *The Gamification of learning and instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco: Pfeiffer & ASTD.
- LEE, Joey; HAMMER, Jessica (2011). “Gamification in education: What, how, why bother?”. *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 1-5 https://www.researchgate.net/publication/258697764_Gamification_in_Education_What_How_Why_Bother [20/01/2024].
- LISTER, Meaghan (2015). “Gamification: the effect on student motivation and performance at the post-secondary level”. *Issues and Trends in Educational Technology*, 3(2), 1-22. <https://journals.uair.arizona.edu/index.php/itet/article/view/18661/18409> [15/10/2019].
- MARCZEWSKI, Andrzej (2014). “Thin Layer vs Deep Level Gamification”. <https://www.gamified.uk/2013/12/23/thin-layer-vs-deep-level-gamification/> [9/09/2020].
- MARÍN, Imma (2018). *¿Jugamos? Cómo el aprendizaje lúdico puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós Educación.
- MATERA, Michel (2018). *Explora como un pirata. Gamificación y diseño de cursos inspirado en los juegos: para implicar a tus alumnos y ayudarles a ser mejores estudiantes*. Bilbao: Mensajero.
- MENA OCTAVIO, Manuela (2018). “Gamificación en el aula de idiomas”. <https://educationwillsetusfree.wordpress.com/gamificacion-gamificada-guerra-de-galaxias/> [15/03/2019].
- MORA, Francisco (2014). “El juego es el disfraz del aprendizaje” <https://blogs.elpais.com/ayuda-al-estudiante/2014/02/el-juego-es-el-disfraz-del-aprendizaje.html> [17/12/2019].
- NAVARRO-MATEOS, Carmen; PÉREZ-LÓPEZ, Isaac José; FEMIA MARZO, Pedro (2021). “Lagamificación en el ámbito educativo español: revisión sistemática”. *Retos* 42, 507-516. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/69255/87384Texto%20del%20art%03%adculo.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [08/03/2019].

- NIÑO, Jennifer (2021). “La flor violeta: escape room”. <https://www.profe-de-espanol.de/2021/03/06/la-flor-violeta-escape-room/> [02/02/2022].
- PHILLIPS, Janae B. (2015). “Beyond Badges: Changing the Gamification Narrative”. Educational Technology Graduate Papers. UA Campus Repository. <http://arizona.openrepository.com/arizona/handle/10150/556586> [20/07/2021].
- WERBACH, Kevin; HUNTER, Dan (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Harrisburg: Wharton Digital Press.
- ZICHERMANN, Gabe (2011). *Cómo los juegos hacen a los niños más inteligentes* [Archivo de Vídeo]. https://www.ted.com/talks/gabe_zichermann_how_games_make_kids_smarter?language=es#t-7136 [20/01/2019].

SYNOPSIS



José Antonio Mérida Donoso

Universidad de Zaragoza

Cine, reeducación y censura en torno a las “Tesis de julio” de Ceaușescu. Una perspectiva didáctica de las transposiciones cinematográficas: canon y puntos de fuga

Cinema, Re-education and Censorship Around “Ceaușescu’s July Theses”. A Didactic Perspective on Cinematic Transpositions: Canon and Vanishing Points

Recibido: 18.12.2023 / **Aceptado:** 26.03.2024

Resumen: El presente artículo se sitúa en el momento en el que el culto a la personalidad de Ceaușescu comenzó a consolidarse con el fin de atender al canon cinematográfico que se asentaba durante las “Tesis de julio”. Para ello, se analizan las transposiciones literarias conforme a la guía político-cultural del ideal orgánico del PCR desde el cine, su labor pedagógica y propagandística y los posibles desajustes y

Abstract: This article is situated at the moment when Ceaușescu’s cult of personality began to consolidate in order to attend to the cinematographic canon that was established during the “July theses”. For this purpose, literary transpositions are analyzed in accordance with the political-cultural guidance of the RCP’s organic ideal within the realm of cinema, its pedagogical and propagandistic role, and the possible

puntos de fuga. De esta forma, se presentan los modelos filmicos de relevancia y resistencia desde una mirada crítica al pasado, conforme a su renegociación con la sociedad tras el período de reasentamiento.

Palabras clave: comunismo rumano, cine, transposición, Ceaușescu, censura.

discrepancies and vanishing points. In this way, cinematic models of relevance and resistance are presented from a critical perspective of the past, in line with their renegotiation with society after the resettlement period.

Keywords: Romanian communism, cinema, transposition, Ceaușescu, censorship.¹

1. Introducción: 1971 y el culto a la personalidad de Ceaușescu

En 1971, el presidente de la recién nombrada República Socialista de Rumanía, Nicolae Ceaușescu, visitó Corea del Norte y China donde, además de interesarse por la idea de la transformación nacional, inspirado en Kim Il-sung y Mao Zedong, adquirió el “germen de la cultura del culto a la personalidad” (Banciu 2018: 15). Ciertamente, tiempo atrás, como secretario del Comité Central entre el 3 y 11 de marzo de 1963, Ceaușescu ya se había encontrado con el dirigente chino, con la intención de derribar la “Gran Muralla” alzada entre Jrushchov y Mao (Behr 1991: 195; Tismăneanu 2020). Sin embargo, no sería hasta ese año cuando, con su nuevo encuentro en China y con el de Kim Il-sung en Corea del Norte, se produciría un viraje en la política de exaltación propagandística. Un viraje político que implicaba el establecimiento de un modelo similar al maoísta chino y al juche norcoreano mediante la máxima ideologización de las masas y la reversión de la apertura ideológica desarrollada en los últimos años (Veiga 2002: 226). Esta transformación, en esencia, consistía en someter a la sociedad a una propaganda constante que conllevaba la identificación de Ceaușescu con Rumanía².

Sin embargo, aunque parte de la historiografía ha señalado la importancia de estos viajes en el plano ideológico, otros han advertido que la “minirrevolución cultural” (Cioroianu 2007) efectuada a modo de una ofensiva neoestalinista

¹ Un breve fragmento de este trabajo fue publicado en su momento en www.elmundoromanico.eu. Debido a que no había dado permiso para su publicación, denuncié este hecho y la web lo quitó, dándose de baja y eliminando junto a mi publicación, las pocas contribuciones que tenía hasta el momento. En consecuencia, a día de hoy no queda constancia en Internet de la web. En cualquier caso, comento este hecho por si puede generar algún tipo de inconveniente.

² La atracción de ideologías ultranacionalista y comunista fuera del control soviético generó una fascinación que, atendiendo a una mínima investigación bibliófila, generaría una relativa afluencia de traducciones de los pretendidos “libros” de sus líderes, las de China, que venía de los años cincuenta, y las atribuidas a Kim Il-sung.

(Tismăneanu 2005) suponía una planificación demasiado compleja como para realizarse solo a lo largo de las dos semanas que transcurrieron entre el regreso de Ceaușescu de Asia y el día de su discurso ante el Comité Central del Partido Comunista de Rumanía (PCR). Conforme a esta hipótesis, estos viajes, a lo sumo, no habrían hecho más que alimentar el apetito de Ceaușescu por desarrollar su propio culto a la personalidad y, por ende, sus expectativas sobre las medidas planificadas (Burakowski 2011: 158-159). En cualquier caso, independientemente de cuándo comenzaran a elaborarse las denominadas “Tesis de julio” (*Tezele din iulie*), no cabe duda de que tenían un doble propósito: dotar al PCR de un control absoluto de las actividades culturales del país y revitalizar las acciones ideológicas y propagandísticas del régimen.

El reemplazamiento de los incentivos económicos por la movilización de las masas y la educación política e ideológica implicaba una “firme orientación política” de toda expresión artística, entendiendo el arte en su concepción más amplia (Preda 2017: 144-145). La cultura se ponía al servicio del partido y, por tanto, eliminaba cualquier atisbo de apertura y “relajación ideológica” (Georgescu 2008; Mérida 2023a). El nuevo programa ideológico ahogaba la liberalización y el renacimiento cultural de los años sesenta que podrían amenazar al régimen; la literatura y el cine debían ser amordazados por un realismo socialista que fuera concebido por y para sus fines.

Asimismo, estas medidas suponían la “sacralización” del máximo dirigente bajo una rígida ideología nacionalista. En consecuencia, desde el partido y, por extensión, desde los medios de comunicación rumanos, se plasmó una identificación de Ceaușescu con la nación que alcanzaría proporciones mesiánicas. Se trataba de ensalzar el retrato del gobernante carismático seguido por todo un pueblo en el sendero glorioso de la construcción del comunismo nacional (Mocanescu 2011. Las pinturas y esculturas, los carteles y sellos vitoreaban al “joven revolucionario”, el “arquitecto de la Rumanía moderna” y “garante de la independencia y la unidad nacional” (Marin 2020)³. La retórica que se consolidó en la denominada *Epoca de Aur* (época de oro) se configuraba desde una nueva “religión laica” en la que evocar a su líder, figura providencial del socialismo rumano, suponía invocar a la nación.

³ Para un estudio detallado puede analizarse la recopilación que en 1971 realizó Dan Ionescu de *Europa Liberă*. En la lista de los epítetos a usar por los escritores doblegados a las directrices del partido se encontraban “Conducător” o “líder” que eran los más usados, así como “arquitecto” y “cuerpo celeste” (Mihai Beniuc), “demiurgo” y “Dios secular” (Corneliu Vadim Tudor), “milagro” y “estrella de la mañana” (Vasile Andronache) o “visionario” (Viorel Cozma) (Deletant 2015 y 2019).

Esta perspectiva no solo suponía un salto cualitativo con el culto pretérito a Gheorghe Gheorghiu-Dej, sino cuantitativo, ya que también se extrapolaba al de su mujer, Elena Ceaușescu, la “Madre de la Nación” (Sebestyen 2009), quien pasó a tener una enorme influencia sobre las políticas interior y exterior de Rumanía, siendo la segunda persona más poderosa de Rumanía desde su elección en el Comité Central del PCR en 1972. Abalada por su falso doctorado en química y “sus volúmenes”, ajenos a su autoría, que evidenciaban sus “méritos científicos extraordinarios”, fue designada presidenta del primer Congreso de Ciencia y Educación en Rumanía en noviembre de 1985 (Tismăneanu 2006: 115). Así pues, se perpetró un enaltecimiento que permitió resimbolizar a ambas figuras con el imaginario de la nación, un “Sultanismo” (Chehabi y Linz 2018) conforme a un régimen clientelista apoyado en la presencia de Ceaușescu en todos los elementos del poder (Linz y Stepan 1996)⁴. Esta exacerbada imagen de Ceaușescu como símbolo de valor y dignidad amparado en “el vodevil del clientelismo y el nepotismo” (Tismăneanu 2020) anclado en una aristocracia estalinista llegaría a su máxima representación escenográfica cuando, el 28 de marzo de 1974, Ștefan Voitec entregó a Ceaușescu el “Cetro Presidencial” en la Gran Asamblea Rumana (Deletant 2019). La autocracia extrema que advierte la escena por la que el presidente del Consejo de Estado Rumano desde 1967 y jefe de estado *de facto* recibía el citado cetro para adquirir el puesto ejecutivo de pleno derecho, como presidente de la República (Fischer 2019). Una imagen que nos retrotrae al feudalismo, a modo de renovación retórica o liturgia sobre la que construir la visión del “conducător” infalible⁵.

Esta mitificación del socialismo con “rostro humano” (Burakowski 2011) supuso pues la imagen de un país que exaltaba las virtudes de la pareja hasta la

⁴ La imitación del modelo de Corea del Norte de Kim Il-sung adoptada por Ceaușescu se dio también en otros países, en distintas épocas y con diferente profusión, pero manteniendo la misma estructura de lealtades. Son los denominados regímenes “patrimoniales” o “sultanistas” (Chehabi y Linz 1998) en tanto que establecen un tipo de relaciones de patrocinio que impregna a todo el Estado. En esencia, más allá de responder a la erótica de poder y a los complejos narcisistas de quienes lo implantan, mantiene la identificación del líder con la nación, su maximización y omnipresencia en todas las actividades mediante una propaganda constante, el control de los medios y, fundamentalmente, la construcción de una lealtad al sultán a través de la estructura de lealtades y favoritismos mencionada. Así, podrían establecerse analogías con el dictador Trujillo en la República Dominicana, Gadafi en Libia, Duvalier en Haití, Somoza en Nicaragua, Bokassa en la República Centroafricana, Ferdinand Marcos en Filipinas, Mobutu en el Zaire y el Sah de Irán (Chehabi y Linz 2018).

⁵ Es conocido el hecho de que Salvador Dalí felicitó a Ceaușescu por su nuevo cetro en un telegrama publicado por la prensa estatal en Rumanía, la cual al principio no habría sabido identificar cierta ironía de sus palabras que, en cierta forma, llegaban al sarcasmo.

extenuación. En consecuencia, mientras se intentaba lograr un reconocimiento internacional y erigirse como líder del Bloque del Este en la comunicación entre el mundo socialista y el capitalista (Ferrero 2006: 161) se transformaba la historia rumana en un nuevo relato heroico nacional que concluía con dos nuevos héroes: Elena y Nicolae Ceașescu. A partir de las mismas categorías elementales, se perpetúa una nueva construcción de la identidad nacional. Una reelaboración histórica que se remontaba a los dacios y suponía un continuo de mitos y héroes legendarios en alza contra el invasor, ya fuera otomano o húngaro. Todo “buen patriota” debía seguir los mandatos del régimen y, por tanto, estar orgulloso de esta historia mitificada. Dicho de otra forma, mantener una postura crítica con la lectura del pasado, significaba, de alguna forma, ir en contra de la nación y, por tanto, del régimen. El oficio del historiador quedaba así caricaturizado. De forma paralela, en los planes y programas educativos en los distintos niveles se atendía a materias que glorificaban la historia nacional, junto a la Filosofía marxista y el materialismo dialéctico, acentuando los postulados del PCR, mientras se eliminaban otras asignaturas consideradas “burguesas” y “reaccionarias” (Zamfir y Filipescu 2015: 66-67).

De igual modo, se ensalzaron las virtudes de la lengua y la literatura y se constituyó una serie de autores modelo o canon literario acorde a los intereses de la cúpula del partido. Ya no bastaba con volver la vista atrás para subrayar el pretendido “patriotismo de Eminescu” —sin duda el autor más elogiado del romanticismo— como orgullo de la nación, sino que había que estudiar de memoria sus poemas, popularizados en recitales y adornados de un intento de “alma folclórica” que, en cierta forma, perdura en un tipo de imaginario colectivo. Tal y como reflejan los manuales de la época, la educación suponía el mejor instrumento para lograr la identificación de los ciudadanos con la idea de nación (Mérida 2023a). Asimismo, con el fin de promover el despertar del pueblo en aras de un entusiasmo identitario se organizarían todo tipo de celebraciones capitaneadas por el festival nacional “Cântarea României”, un conjunto de eventos culturales del período del régimen comunista organizados por el Consejo de Cultura y Educación Socialista desde 1976 (Anisescu *et al.* 2019).

2. Objetivos y metodología

Bajo este contexto, el presente artículo atiende al “modelo de relevancia” (Tihanov 2019) que supuso el nuevo canon impuesto y, por tanto, a los autores pretéritos que perduraron en él, así como a posibles focos de resistencia (Iovănel 2017) que se establecieron desde ciertas transposiciones filmicas. Este concepto de

relevancia inspirado en parte en Foucault se vincula a una perspectiva plural, sin jerarquías, en torno a la co-presencia y a las diferentes formas de entender y usar la literatura conforme a sus condicionamientos sociales y a la forma dominante de apropiación, uso e interpretación que le otorga la sociedad en un momento dado (Tihanov 2019: 20). Sobre este marco conceptual nos centramos en el cine de 1971 para estudiar transposiciones filmicas vinculadas al canon literario establecido y su adecuación a los intereses del partido. Para ello, es necesario realizar primeramente un análisis contextual que permita un acercamiento a la industria cinematográfica de la época y a la filmografía en torno a las citadas “Tesis de julio” conforme a su tipología según sus géneros cinematográficos. Conscientes de la imposibilidad de atender a una exhaustiva lectura de toda la historiografía, generamos una selección que permita construir un marco referencial en el que aunar el análisis contextual y textual con el fin de estudiar los posibles cambios paradigmáticos. Se espera así poder apreciar la uniformización del cine de la época y las posibles fisuras por las que se introducirían las voces disidentes al relato impuesto, sin alejarnos de un pretendido carácter divulgativo.

3. Un relato unívoco: la maquinaria mediática

El 2 de noviembre de 1948 se firmaba el Decreto 303 que *de facto* suponía la nacionalización de la industria cinematográfica y la regulación de los productos cinematográficos. Siguiendo la estela de Lenin y la importancia que otorgó al cine como instrumento ideológico, este pasaba a ser un eje esencial como herramienta propagandística del nuevo sistema socialista. Así como el gobierno soviético había establecido una doble instrumentalización del cine —por una parte, la de escapismo y entretenimiento y, por otra, la propagandística— su ideario fundamental fue el de producir “filmes revolucionarios para la revolución”, algo que se mantendría en la República Popular Rumana (1947-65) y, en parte, en la República Socialista Rumana (1965-89). Su fin no era tanto mostrar la realidad como presentar una reconstrucción de esta conforme a los intereses del partido. De esta forma junto a la proliferación de un surtido número de filmes pedagógicos, desde 1949 se fue perfilando el proyecto de un cine nacional. Su configuración se realizó a lo largo de distintos momentos clave, como la creación de la Asociación de Realizadores, la Filmoteca Nacional, la revista *Cine* o la organización de distintos tipos de festivales, reconocimientos y premios. En este marco, sin ánimo de ahondar en la historia de la producción cinematográfica en el comunismo, cabe destacar la creación en 1950 de la “Empresa Estatal” con el fin de establecer una red de distribución nacional que se fusionaría

a finales de la década con la “Industria Óptica Rumana” para acabar de asimilar un tipo de cine más alineado con la producción soviética (Kinap-Ucrania). La estructura cinematográfica iría mejorándose y perfeccionándose con la creación de escuelas profesionales en Craiova, Târgu Mureș y Bucarest, y el “Centro de producción cinematográfica de Buftea” (CPC Buftea), concluido con soporte soviético en 1959 (Popescu 2017: 170). Así, por un lado, se pretendía dotar de personal técnico a la industria y, por otro, albergar unos estudios cinematográficos capaces de rivalizar con cualquiera de Europa occidental.

Al mismo tiempo se fueron realizando una serie de filmes en el denominado “Complejo Floreasca”, que pronto pasarían a ser asumidos por la “Televisión Rumana” (TVR) cuya primera emisión tendría lugar el 31 de diciembre de 1956. Más allá de que algunos autores hayan defendido como en los primeros años se transformó en una institución social, fuente de fantasías y deseos no siempre en consonancia con el partido (Matei 2013), lo cierto es que la idea de convertir la televisión en un medio de propaganda política hizo que, paulatinamente, perdiera su capacidad de seducción. Asimismo, conforme se intensificaba el férreo control de la información a través del comité de Radioteleviziunea Română (Radiotelevisión Rumana), el silencio a toda posible crítica fue imponiéndose. De esta forma, los teleinformativos se caracterizaron por una actitud acrítica y un silencio informativo limitado a dar noticias complacientes con un marcado guion y que, al igual que ocurría con la radio y con la poca prensa existente, antes de emitirse, pasaba innumerables filtros. Se trataba de laurear los logros de Ceaușescu (Deletant 2019) y de doblegar y ajustar todo discurso a los logros e intereses del partido, tal y como ocurría con los telefilmes que copaban las pantallas.

3.1. Dietario filmico

Conforme al comunismo personalista de Ceaușescu, el ideario filmico implicaba que todo filme debía entenderse como una alegoría, un himno a una nueva identidad basada en el concepto de nación, es decir, al sentimiento de pertenencia a la colectividad histórico-cultural que se estaba redefiniendo. Se trataba de ajustarse a la reelaboración del relato identitario configurado desde el partido para construir una identidad rumana que abarcaba toda una amalgama de rasgos vinculados a una cosmovisión epistemológica del ser rumano. Esta reestructura englobaría toda la cultura, desde las costumbres de interacción, organización social y política hasta “un recetario colectivo” que definía qué significaba ser “un buen rumano” y, por ende, “un mal rumano”. La sociedad rumana debía caracterizarse por un amor incondicional a lo definido como propio. En paralelo, debía sentirse orgullo ante el

nuevo relato histórico que se presentaba. En su revisionismo la cúpula del partido y la horda de historiadores acordes al régimen presentaban la identidad nacional desde un pasado glorioso en el que se hilvanaban dosis de fatalismo y victimismo jalonadas con las grandes gestas de los héroes nacionales. Todo un ejercicio de maniqueísmo de una nueva narración histórica por y para una nueva Rumanía.

Por su parte, *grosso modo* los relatos fílmicos rumanos de la época no se inscribieron en los modelos realistas que propugnaban filmes soviéticos paradigmáticos como *El acorazado Potemkin* (Serguéi Eisenstein) u *Octubre* (Grigori Aleksándrov). La relatoría de su cine se basaba más en usar modelos narrativos de fácil lectura para el espectador. Esto no quita que, tanto en su temática como en su intención, en general, los filmes mantuvieran una base propagandística y, por ende, tendenciosa. Así se advierte en el maniqueísmo con el que se tendía a presentarse a los personajes: unos obreros, atractivos y buenos, frente a los miembros abominables de la burguesía. El nuevo retrato de la sociedad se basaba en el *homo homini lupus*, la explotación humana de la clase obrera por parte de la burguesía capitalista y terrateniente. Frente a esta clase confabuladora contra los logros del Partido de los Trabajadores de Rumanía, el futuro PCR, se alzaban los trabajadores o campesinos —según el caso— “hacia la victoria”, en paralelo a la narración de los logros del régimen que glosaban los noticiarios. Como no podía ser de otra forma, esta dicotomía alcanza a la elección de los actores que encarnaran a obreros de apariencia más laboriosa y musculosa y campesinos pobres, delgados pero atractivos e inteligentes, de mirada audaz.

Asimismo, mientras los medios de comunicación utilizaban una pléthora de denominaciones para elogiar a Ceaușescu, se promovió una renovación cinematográfica, estableciéndose el Centro Nacional de Cinematografía “Rumanía-Cine”. Además, la Dirección de la Red Cinematográfica y Difusión de Películas (DRCDF) permitió la financiación del cine rumano mediante cinco productoras. En su cometido se incluía la importación, exportación y transmisión de filmes en las 40 compañías, adscribiendo a su Centro de Producción Cinematográfica el de Alexandru Sahia, así como los estudios “Anima-Film” e “Ion Creangă”. Por ese mismo año se ponía fin a cierta “liberalización dirigida y racionalizada” de permisibilidad aparente (1964-1971) para dar paso a una censura más explícita (Troncoță 2006). Los cineastas, como los escritores, tenían que ajustarse a los modelos establecidos desde el realismo socialista —con la consabida propaganda del régimen— o el realismo crítico —señalando los vicios de la sociedad burguesa— conforme al ideario del PCR, con el fin de educar a la sociedad y evitar posibles grietas por las que no pudieran colarse filmes como *Reconstituirea* (1968) de Lucian Pintilie (Mérida 2023a).

3.2. Filmes de 1971

Conforme a los catálogos de filmes existentes, en 1971 se realizan dieciocho filmes con producción o coproducción rumana (Cristian y Rîpeanu 1974, Iancu 1977, Rîpeanu 2005). El análisis de esta producción llevada a cabo, en gran medida, por el Estudio Cinematográfico de Bucarest (ECB, *Studioul Cinematografic București*) nos permite establecer una serie de géneros complacientes con el modelo socialista (Indolean 2017), a saber:

La Comedia: El género establecía simpatías con las fuerzas del orden a quienes suele poner de protagonistas. Así ocurre con los dos episodios de la serie de comedias de policías que aparecieron este año, a saber: *Brigada Diverse în alertă* (Brigada de Hechos Diversos en alerta)⁶ y *Brigada Diverse La munte și la mare* (Brigada Hechos Diversos En el monte y en la playa) de Mircea Drăgan. Ambos intentan mostrar a la policía del régimen de manera cercana, simpática, sagaz, inteligente y, en definitiva, atractiva.

El Policiaco: En general este tipo de cine también se doblegó a los gustos del partido como supuso el filme de espías *Haine de piele* (Abrigo de cuero), producido por *Studioul de filme TVR*, así como la serie histórica de trece episodios, *Mușatimii* (Los Musati), producida también por TVR y Estudio de Teatro, la cual retomaba una obra de teatro tal y como se advierte en la propia escenografía de la serie. Por su parte, en *Printre colinele verzi* (Entre las colinas verdes / Animaux malades / Sick Animals), Nicolae Breban —quien anteriormente había guionizado *Răntăciosul adolescent* (El malicioso adolescente, 1969) de Gheorghe Vitanidis— se ponía por primera y única vez detrás de la cámara para rodar un guion de su novela homónima *Animale bolnave* (Animales enfermos). El filme presenta la investigación de la muerte de dos trabajadores y un estudiante de secundaria en una pequeña ciudad de provincia. Aunque la trama puede interesar, adolece de cierto esquematismo cinematográfico que acaba por afectar a la narración.

El Drama: Permite un mayor escapismo —aunque siempre limitado— tanto en la vertiente psicológica (*Pădurea pierdută* / El bosque perdido, de Andrei Blaier), como en la sentimental (*Pentru că se iubesc* / Porque se quieren, de Mihai Iacob).

El Bélico: Aunque, por lo general, mantiene un sustrato patriótico y propagandístico con argumentos que daban mucho peso a la acción, en este año

⁶ Por *Brigada Diverse* se entendía a una brigada encargada de distintos asuntos por lo que, con el fin de facilitar su comprensión, se ha ampliado su traducción. En este sentido, a lo largo del artículo, cuando no se ha dispuesto de la traducción del filme original se ha optado por una propuesta personal lo más ajustada posible a su título original.

Malvina Urșianu dirige *Serata*, un largometraje de corte antifascista caracterizado, tal y como han apuntado diversos autores (Căliman 2017), por mantener una impronta simbólica que sustituye la acción por el retrato psicológico. Ambientado en la noche del 23 de agosto de 1944, en una mansión donde se celebra un baile en el que participan personalidades rumanas y alemanas, se vive otro “baile”, el insurreccional, por el que se destituiría y arrestaría a Ion Antonescu. La directora y guionista de otros dos filmes con la misma temática tales como *Liniaștea din adâncuri* (El silencio de las profundidades, 1982) y *Pe malul stîng al Dunării albastre* (En la orilla izquierda del Danubio azul, 1983), presenta en *Serata* una encrucijada entre distintas épocas con unas tipologías de personajes muy características en el momento del inicio de la pretendida desaparición de la clase social de la burguesía.

El Haiduc⁷: Se trata de un tipo de cine que, siguiendo la estela de Robin Hood y siempre bajo un sustrato histórico, mostraba héroes aventureros que robaban a la clase alta, tirana y déspota, para dárselo a los pobres. Tal y como recoge Ecaterina Oproiu, la crítica de la época lo definía como un cine aledaño a la “epopeya nacional”, que mantenía “valores educativos” acentuando su “entretenimiento” a través de la apropiación de los métodos del cine de capa y espada teñidos “de tintes nacionales” (Căliman 2017: 210). Situado en la tradición folclórica de los Balcanes, el Haiduc haría referencia a una figura heroica que roba y conduce a sus allegados a la batalla contra las autoridades otomanas. En ese año se rueda *Neînfricații* (Los “sin miedo”) de Iulian Mihu y tres filmes de Dinu Cocea: *Haiducii lui Șaptecai* (Los haiduci de Sietecaballos), *Zestrea domniței Ralu* (La herencia de la doncella Ralu) y *Săptămîna nebunilor* (La semana de los locos). Los dos primeros fueron guionizados respectivamente por Eugen Barbu, miembro del PCR desde 1969, quien recibiría el premio ACIN por el serial de TV *Urmărirea* por ese mismo año, y Mihai Opreș,

⁷ El término sería común al albanés, búlgaro, macedonio, rumano y serbio, tal y como se describe en los diccionarios-sinónimos de estas lenguas, y tendría un origen turco o húngaro (Boboc 2009). Sus diferencias léxicas explican sus distinciones semánticas, pudiendo, por ejemplo, hacer referencia a un tipo de infantería irregular campesina situada en Europa Central, Europa Oriental y partes del sureste de Europa desde finales del siglo XVI hasta mediados del siglo XIX (hajdúk, plural de hajdú en húngaro), mientras que en turco (haydut), búlgaro (haydut) o serbio (hayduk) se acercaría más al significado de bandido (Ágoston y Masters 2009: 252). No en balde, Eric J. Hobsbawm (1983) definió a estas personas, especialmente a las que vivían ilegalmente en zonas rurales, como bandidos sociales, pudiendo traducirse como “bandoleros” o “forajidos”. Por su parte, en rumano tendría una connotación arcaica, romántica y justiciera. El ciclo *Haiducii* continuaba la serie de filmes que había irrumpido en el panorama nacional con *Haiducii* (1966), *Răpirea fecioarelor* (El secuestro de las vírgenes, 1968) y *Răzbunarea haiducilor* (La venganza de los haiduci, 1968).

quien ya había trabajado en las ediciones de guion en el ECB y ahora pasaba a producirlos en “Casa de filme 5”. Ambos siguen las aventuras del forajido Anghel Șaptecai en Muntenia durante la era Fanariota a principios del siglo XIX; el primero cierra con la captura del Haiduc y el segundo narra cómo escapa para, junto a su banda, hacerse con las joyas de la doncella Ralu. Por su parte, el último de la trilogía, *Săptămîna nebunilor*, fue el que más éxito cosechó. A la colaboración en el guion de Eugen Barbu y Mihai Opriș se une Dinu Cocea para narrar su ayuda al ejército del capitán Tudor Vladimirescu, tras adquirir armas en Brașov con el botín obtenido en *Zestreia domniței Ralu*.

Asimismo, la trilogía continuaba la serie *Haiducii* constituida por seis filmes rodados hasta ese momento por Dinu Cocea y guion de Eugen Barbu, la cual había comenzado precisamente con el filme *Haiducii* (1966). La crítica de la época se hacía eco del éxito de esta serie, y la describía como la historia de unos “mosqueteros de Valaquia” que “tomaban de los ricos para dárselo a los pobres” y luego se retiraban al bosque para dar paso a la leyenda (Căliman 2017: 211).

El Histórico: Aunque en ese año no existe ninguna producción en este género, en 1970 se había rodado *Mihai Viteazul* (*Miguel el Valiente*, traducida como *La última cruzada* en occidente) de Sergiu Nicolaescu y guion de Titus Popovici. Las dos partes del largo *biopic* (3h. 23 min.) glosan la gesta del que fuera señor de Valaquia entre 1593-1600, año en el que pasó a ser líder *de facto* de los tres estados medievales que componen la actual Rumanía (Valaquia, Transilvania y Moldavia). La necesidad por dotar de una épica histórica a la sociedad se entrevé en la intrahistoria del filme, de tal forma que la presión y las injerencias del régimen (Nicolaescu 2011: 16) explicarían que dejara de ser una coproducción internacional para, en la práctica, devenir una producción netamente rumana con un relato histórico mítico y edulcorado. Se trataría de la mayor y más rentable inversión en propaganda cinematográfica del régimen comunista rumano (Popescu 2016), seleccionada para los premios Óscar de 1972 (Ciuverca 2009) y emitida durante varios años en los cines del país, llegando al tercer puesto en la lista de los filmes rumanos más vistos de todos los tiempos (Nicolaescu 2011; Eduard 2006). Esto revela, en parte, la preferencia del público por este cine que, para algunos autores de la época, adquiriría una “relevancia sociológica” (Cantacuzino y Gheorghiu-Cernat 1976). De esta forma, aunque habría que atender a la propaganda publicitaria de la que gozó este cine o al hecho de que, en ocasiones, algunos grupos de estudiantes fueran llevados a este tipo de proyecciones al margen de sus intereses (Fulger 2014), se aprecia el gusto por las epopeyas nacionales en gran parte de los espectadores. Un tipo de cine que, desde *Darclée* (Mihai Iacob, 1961),

iría ganando terreno mediante la mitificación histórica (Fătu-Tutoveanu 2021) y un contenido politizado ante énfasis nacionalista. Algo que en parte explica el hecho de que entre los veinticinco de la lista de los filmes más vistos en la historia del cine rumano (Nicolaescu 2011), junto a *Mihai Viteazul* existan otras siete producciones históricas: *Tudor* (1963, Lucian Bratu); *Dacii* (Los dacios, 1966) y *Nemuritorii* (Los inmortales, 1974) de Sergiu Nicolaescu; y *Neamul Șoimăreștilor* (El linaje de los Halconeros, 1965), *Columna* (1968), *Ștefan cel Mare – Vaslui 1475* (1975) y *Frații Jderi* (*Los hermanos Martes*, 1974) de Mircea Drăgan⁸.

Finalmente, cabría añadir a esta tipología el cine propagandístico ya que, a pesar de ser fronterizo con otros como el histórico o el bélico, se caracteriza por lo explícito de su cometido, en tanto que parte de una narrativa encaminada a ensalzar las virtudes de la doctrina y la militancia del partido. Así se aprecia en *Puterea și adevărul* (El poder y la verdad, Manole Marcus), una producción de encargo a modo de un “curso de historia” del PCR desde 1944 a 1965. Lo mismo ocurre con *Asediul* (El asedio) de Mircea Mureșan, quien también comparte guion con Corneliu Leu en la adaptación de su novela *Puterea* (El poder) de 1964. La reputación de ambos —el primero, con ocho filmes, gozaba ya de cierto reconocimiento internacional por *Răscoala* (La revuelta, 1966, premio a la “Première Oeuvre” y nominalizado a la Palma de Oro de Cannes), la transposición de la novela homónima de Liviu Rebreanu, y el segundo, miembro fundador de la sucursal de Constanța de la Unión de Escritores y con más de una decena de novelas y cuentos por aquel entonces— motivó que se les encargara su realización. No en vano, la crítica de la época advierte de su “valor político y educativo” y “su alta adhesión a la ética comunista” (Racoviceanu 1971). La historia se sitúa en Constanța, en el invierno de 1945, donde Dragan, con el apoyo de la población, ocupa la prefectura de la que ha huido el representante político y toma medidas contra la especulación con el fin de ayudar a la ciudadanía. Retomando la crítica de Racoviceanu para ilustrar la época y el filme, el discurso maniqueo de personajes antitéticos, el enfrentamiento entre Dragan, “ex porteador del puerto, un hombre fuerte, valiente, enérgico, un hombre de una sola pieza” y Segărcescu, el burgués “enemigo mortal de los comunistas”, acaba de la única manera posible: con el triunfo del “heroísmo”, “el espíritu de abnegación” y “la inteligencia”. “Las masas populares organizadas por el partido” derrotan a “las fuerzas de la reacción, los burgueses-terratenientes del condado” (Racoviceanu 1971).

⁸ Para abordar el éxito de este tipo de cine se puede atender a la venta de los casi seis millones de espectadores de *Frații Jderi* (Fulger 2014), el filme situado al final de la citada lista.

3.3. De la literatura al cine

Como acabamos de ver, existe una serie de transposiciones vinculadas a autores clásicos que gozan de la aprobación del régimen u otros cercanos al partido, que en parte contribuyeron a su consolidación en el canon. Asimismo, tal y como ocurrió en otros países del Este, también se efectuaron transposiciones de obras de escritores no nacionales, entre las que destacan las de Jack London. No en balde, ese mismo año *The Sea Wolf* (El lobo de mar) sería adaptada como *Lupul mărilor / Der Seewolf* en una serie de cuatro episodios⁹. Se trataba de una producción germanorumana (Tele-München y TVR) codirigida por un realizador de cada país, Wolfgang Staudte (RDA) y Sergiu Nicolaescu, si bien este último dirigiría el último episodio en solitario. La explicación a este fenómeno —el alto número de adaptaciones de novelas de Jack London— responde tanto a su militancia como al contenido social de su narrativa. En cualquier caso, en la serie mencionada los personajes, en general, se muestran más planos y, a diferencia del interés de la novela por mostrar su carácter psicológico, apenas muestran su complejidad interna.

Esta mínima arqueología fílmica permite advertir cómo, al igual que en la literatura y el teatro, los productos cultural-artísticos de la época se impregnaron de la ideología como herramienta simbólica del régimen. La propaganda no queda reducida pues a los clásicos textos proletarios, sino que alcanza a todos los géneros cinematográficos al igual que ocurría en la literatura. De hecho, la propaganda impregnaba todo discurso, desde los presidenciales hasta los manuales, incluyendo libros didácticos para pioneros, textos homenaje, novelas populares, poemas patrios y revolucionarios, nuevo folclore, teatro y documentales partidistas, cuentos heroicos infantiles, antologías y abecedarios (Cernat *et al.* 2004). En este contexto, tanto por su trascendencia como por su expresividad destacan cuatro transposiciones, con dos largometrajes: *Facerea lumii* (La creación del mundo, Gheorghe Vitanidis), *Felix y Otilia* (Iulian Miha); y dos medimetrajes que conforman el díptico *Nunta de piatră* (Bodas de piedra, de Mircea Veroiu y Dan Pița).

⁹ No en balde, al año siguiente apareció una serie de cortometrajes adaptados para la TV Checoslovaca y dirigidos por Zdenek Sirový: *Kanon samé zlato*, *Claim na Hluchem potoku* y *Poslední výstrel Davida Sandela*. En cualquier caso, el “fenómeno London” también se vivió en el bloque occidental y, merece la pena recordarlo, contó con adaptaciones desde los primeros años del cine, como atestigua el corto animado *The Sea Wolf* (1907), pudiendo destacarse entre otros la obra homónima de Michael Curtiz (1941), o *Emperor of the North Pole* (1973) de Robert Aldrich, quien precisamente sufriría distintos tipos de presión durante la denominada “caza de brujas” por realizar este tipo de filmes.

3.3.1. *Facerea lumii* (La creación del mundo)

Centrado en el periodo de la nacionalización *Facerea lumii* es una transposición de la novela homónima de Eugen Barbu, quien adapta el guion bajo la dirección de Gheorghe Vitanidis, que narra la relación de Filipache —un tipógrafo activista del partido ilegal que pasa a ser director de la fábrica en la que trabaja— con su hija Eva, estudiante en la universidad. Ambos se confrontan ante la atracción de Eva hacia Manicatide, un propietario de caballos de carrera, casado, modelo de una clase social burguesa hueca y frívola. *Facerea lumii* pretende presentar un reflejo psicológico de una sociedad en movimiento, como consecuencia del citado proceso de nacionalización. Acusa de un evidente maniqueísmo entre la clase trabajadora, honrada y sencilla, frente a una burguesía insustancial y cruel. Así, al final, Eva se alejará de Manicatide al apreciar la crueldad con la que trata a sus caballos. Aunque mantiene una mínima crítica a la propia gente del partido, destacando en este sentido la presencia del presidente del sindicato, Anghel, que muestra su “inmoralidad” al dejarse seducir por la amante de Bazilescu, el antiguo director tipográfico, en esencia, se trata de un trabajo de corte realista y costumbrista que, junto a *Săptămîna nebunilor* (La semana de los locos) obtendría el aplauso de la crítica, alzándose con el premio ACIN al mejor guion e interpretación femenina (concedido a Irina Petrescu en el papel de Eva Filipache).

Por su parte, Eugen Barbu fue miembro suplente del Comité Central del PCR desde 1969 y pasaría a la Academia RSR desde 1974 para finalmente acabar como diputado (1975). De irregular y variada producción —desde la poesía al teatro o la publicidad— supo adecuarse al gusto del partido. Con una preferencia por el uso de un barroquismo expresivo y un denotado gusto por el sensacionalismo, acabó por eruirse en el canon y, aunque en la actualidad se cuestiona la originalidad de su obra y la posibilidad de que plagiera alguna como *Incognito*, contó con distintos premios nacionales e internacionales, como el Premio Herder (1978). En cualquier caso, no es de extrañar que acabara por ser uno de los autores que durante el comunismo realizó más transposiciones, especialmente en el género Haiduc.

3.3.2. *Felix și Otilia* (Felix y Otilia)

La adaptación de la novela de George Călinescu, *Enigma Otiliei* (El enigma de Otilia, 1938), muestra a la burguesía de principios del siglo XX que, transformada por Iulian Mihu en una aristocracia crepuscular, supone el marco de un hilo argumentativo desarrollado en dos direcciones: la lucha por hacerse con el patrimonio de un anciano rico y ávaro, Costache Giurgiuveanu, que llevan su hermana y su familia, y

la atracción de Felix, el sobrino que este acoge en su casa en Bucarest cuando acude para estudiar medicina, por “la enigmática Otilia”, la hijastra de Costache.

Los grandes sombreros, abanicos y juegos de cartas sirven de *attrapezco* a las conversaciones vacías que ofrece “la comparsa de figurantes” que se interpone entre Felix y Otilia. Esta también es pretendida por Pascalopol, un rico terrateniente, y deambula indecisa, hasta que al final, tras una serie de acontecimientos trágicos con la muerte de Costache, decide huir a París y casarse con él.

El epílogo se propicia en un vagón que cumple la función de un improvisado hospital. En el marco de la IGM, Felix, médico militar, se encuentra con el oficial Pascalopol, quien agonizante, le habla de Otilia y, ya delirando, le reconoce que probablemente se ha equivocado. Felix le pregunta dónde está, pero Pascalopol muere en la cama del vagón sin llegar a responderle. La secuencia termina cuando el médico militar, visiblemente nervioso, gira la cabeza e inquiere: —¿Pero este tren no parte de una vez? Una voz le responde: —Sí señor, parte inmediatamente. Seguidamente, entre el ruido de la locomotora y los silbatos que anuncian la salida del tren, este empieza a avanzar y Felix se queda mirando al muerto. El cierre costumbrista concluye con la cámara recogiendo a soldados esparcidos en el espacio, dando paso a la imagen congelada de la foto de Felix y Otilia que abría el filme, acompañada de una canción en cuya letra aparece la pregunta “¿Qué es este mundo? Otilia, dímelo”.

La historia que conduce a Felix lejos de Otilia se muestra en una retórica de pasos perdidos entre la tristeza y la melancolía fragmentada desde la memoria, mediante sucesivas elipses temporales. En el transcurso de la narración todos los personajes avanzarán hacia la soledad: Pascalopol se queda sin Otilia; Felix ejerce su profesión, rodeado por seres que deambulan sin rumbo fijo; Costache se topa con el frío abrazo de la muerte y Stănică huye de sí mismo mediante otra mujer. En suma, se trata de una historia de amor abocada al fracaso, acompañado de cuadros pictóricos que recogen el paisaje urbano y rural de principios de siglo, si bien, este último denota “una mayor pigmentación” que enfatiza el contraste con la ciudad desde la pobreza y desamparo que lo envuelve.

Por su parte, la caracterización de personajes mantiene el corte clásico de la obra escrita: el avaro, el celoso, la mujer, más objeto de deseo que deseante y el amante que la idealiza conforme a una lectura patriarcal de la época. Así, Costache representa la avaricia, Aglae la implacabilidad, Aurica la envidia y la maldad, Titi la demencia, Stănică la vanidad advenediza, Pascalopol la aristocracia y el orgullo del

poder y Felix y Otilia los amantes, los Romeo y Julieta alejados por las circunstancias. En este sentido, el filme ofrece un mayor esquematismo en todos sus personajes, en especial en la figura de Otilia, una mujer venida a más, coqueta, frívola, práctica y caprichosa que mantiene un aire de misterio que alimenta el tópico romántico. Además, aunque estos tópicos subyacen en la novela, proliferan múltiples perspectivas que permiten dotar de mayor profundidad a los personajes, más complejos y con cierta hondura existencial, a la par que evidencian una configuración estilística más moderna. Căliman (2009: 28) señala cómo a pesar del gusto por los cuadros de escena propios de una sociedad anacrónica, se aprecia la ausencia de algunos “significados profundos” de la novela, en especial los referidos a la rigidez moral, en aras de propiciar una mayor cercanía a los personajes al hacer prevalecer lo afectivo, en oposición a la equidistancia contenida de Călinescu.

En cuanto a su recepción, el filme contó con cierto reconocimiento avalado por el premio ACIN 1972 a la mejor dirección, guion (Ioan Grigorescu), imagen (Alexandru Întorsureanu y Gheorghe Fischer), interpretación masculina (Gheorghe Dinică), escenografía (Radu Boruzescu y Liviu Popa), montaje (Lucia Anton), el premio excelencia a la técnica de pigmentación empleada en el color en el concurso UNIATEC en Salerno (1974) y una mención especial en el Festival Internacional de Venecia (1972). Asimismo, conforme a la solicitud de *Centrala RomâniaFilm*, en 1972 se realizó una versión para televisión de 3 episodios (I – “Muerte de Reșișor”, II – “Aniversario” y III – “Crimen”) para una posible exportación (Rîpeanu 2005) y consagró la novela de 1938 y a su autor, quien había sabido adaptar el realismo francés al contexto rumano. No en balde, la obra mantiene una estructura interna circular coherente y desvela una narración que combina elementos realistas con románticos, para acabar configurándose como prototipo de novela moderna, al igual que su autor pasará a ser un modelo y referente intelectual (Manolescu 2002).

3.3.3 *Nunta de piatră* (Bodas de piedra)

El díptico que configuran los dos medimétrajes dirigidos y guionizados por Mircea Veroiu y Dan Pița supuso una nueva manera de hacer y entender el cine, al asumir los problemas que afronta la sociedad en general y la rumana en particular mediante una marcada tendencia al simbolismo y a la metáfora (Mérida 2023b). Una especie de “tercera vía”, distinta del cine complaciente y del crítico que consigue colarse por las fisuras del muro uniforme de la censura existente. Esto se logra mediante la adaptación de la novela homónima de uno de los más brillantes

y laureados escritores rumanos del siglo XX, Ion Agârbiceanu y un adecuado distanciamiento de las historias en el tiempo, para evitar posibles analogías¹⁰.

Fefelega es un filme sobrio, que en esencia demuestra la capacidad de universalizar el colorido local de Rumanía en convivencia con una atmósfera pesimista. El relato comienza en la habitación de una vivienda de una localidad minera en la que Maria Fefelega da un medicamento a su hija Păunița. Poco después acude al trabajo al que parece enfrentarse con resignación, aceptando las extenuantes subidas y bajadas de montañas empinadas y rocosas que tiene que atravesar para llevar mineral a los habitantes más ricos. Más tarde, cuando vuelve a casa se encuentra a su hija muerta y conteniendo las lágrimas se desplaza a la ciudad para vender el caballo y conseguir el dinero suficiente para realizar su velatorio y entierro. La última imagen presenta una panorámica en picado del cementerio en el que entierra a su hija, al lado de la tumba de su marido. El filme es un constante diálogo entre el espectador y Fefelega, interpretada por Leopoldina Bălănuță con gran sensibilidad e inteligencia gestual. Una comunicación anclada en el silencio, pero de fuerte contenido visual, jalonado por la esperanza y la desesperación, el amor y la amargura, la rabia y la aceptación en un manto de contención y “silencio ensordecedor”, análogo a la tensión dramática que recoge la inocencia trágica del personaje desertor del segundo medimetraje, pero de mayor escepticismo.

Este diálogo silencioso invita al espectador a reflexionar y tomar una postura activa, acompañando la narración con imágenes simbólicas, como se constata desde los primeros fotogramas, que muestran dos gallinas de porcelana enfrentadas en el umbral de un ventanal. Tras él, un primer plano de la niña, que parece estar abstraída, con la mirada perdida, contemplando la ventana mostrada a través de sus ojos a modo de cámara subjetiva, cierra la secuencia de tres tomas en las que se evidencia la renuncia a todo convencionalismo, en aras de un filme más complejo y reflexivo. El silencio imperante de estas escenas es el mismo que recorrerá todo el texto, roto por los cánticos que se desarrollan en los momentos cotidianos del pueblo. La sobriedad contundente que impera en el filme implementa el realismo que se respira en la novela y acentúa sin concesiones las connotaciones de las duras condiciones de la

¹⁰ Así, por ejemplo, *La o nuntă* se encuentra ambientada en algún momento indefinido de principios del siglo XX, lo cual se puede constatar ante la sorpresa causada por la aparición del gramófono (un invento de finales del XIX) durante la actuación de los músicos y la figura de los gendarmes en busca del desertor, retrotrayendo al espectador posiblemente a la II Guerra de los Balcanes de 1913, ya que fue la única que sufrió Rumanía entre la de Independencia (1877) y la Gran Guerra (1914).

vida rural. A su vez, la elección del blanco y negro permite encuadrar con mayor rigor el mundo simbolista, donde cada emoción que “padecen” los protagonistas, repercute en las formas de la montaña, las nubes, el cielo, conspirando con el ojo o lente de la cámara. El paisaje no será sólo un plano de fondo, una dimensión espacial en la que desarrollar la acción, sino que sirve como marco expresivo en el que situar el estado psicológico de los personajes. La chica se levanta al son de lo que parece ser un reloj que marca la una, para pasar a un nuevo plano, esta vez en la cocina donde su madre le prepara su dosis diaria de medicamento. La introducción ya anticipa un relato reducido a la esencia, blanco brillante y negro intenso; la sobriedad en la imagen como forma idónea para retratar ese país de piedra de principios de siglo.

En este punto, cabe destacar que el hecho de que la hija muerta no aparezca en la pantalla hasta que ya está dispuesta para ser enterrada, provoca una mayor enfatización emocional, así como su vestido blanco produce una sensación de inocencia en contraste con el luto trágico de la madre.

En *La o nuntă* (En una boda), Dan Pița presenta con tono humorístico e irónico toda una tragedia humana. El pretexto es una boda de proporciones grotescas ante la evidente falta de amor de los novios. Con humor amargo se da paso a la ceremonia organizada entre una chica y un hombre mayor y poco agraciado, pero más rico. En la atmósfera mantenida por los dos músicos (Ceteraș y Desoiler), la gente come y bebe de manera vulgar, mientras la novia está triste y el novio permanece insensible. Pero cuando la novia se fija en Ceteraș, la realidad cambia dramáticamente. Si *Fefelega* terminaba con una toma desde lo alto del monte del cementerio que yace custodiado por la protagonista, esta segunda parte comienza en lo que podría ser una montaña vecina de la misma cordillera. En su ladera, la cámara recoge la llegada de tres soldados a caballo que parecen buscar algo, para después comenzar a desplazarse mediante un *travelling* lateral, dejando que, acompañados de un inquietante sonido de flauta de aire tradicional, los jinetes acaben por desaparecer de la vista. El *travelling* acaba con el encuadre de un desertor escondido detrás de las rocas, que da la espalda al espectador para ver cómo se van sus perseguidores. En un segundo plano, aparece por un sendero en la distancia un hombre ataviado con diversos instrumentos musicales. Los jinetes se cruzan con él, parecen pararse a preguntarle algo para continuar su camino en dirección opuesta.

Se trata de un violinista (Radu Boruzescu) que pronto acepta la compañía del desertor a quien le presta su tambor para que le sirva de acompañante para cuando vaya a tocar. Ambos encaminan sus pasos a un pueblo donde se han requerido de sus servicios para tocar en el banquete de una boda. Una celebración que, según delata el rostro de la novia (Elizabeta Jar-Rozarba), parece ser fruto de la conveniencia y no del

deseo o la *affectio maritalis*. Tras una serie de ritos tradicionales —que no religiosos— se ofrece un banquete repleto de escenas que, al igual que la música, sirven de comparsa a la celebración falsa. En el banquete, el juego de miradas mantenidas por el músico y la novia, en una sucesión de plano-contraplano, se intercala con planos de la pareja de los recién casados, en los que el marido aparece “sutilmente” tapado por una bisagra. Mientras, en el banquete, se confunde la pretendida elegancia de los trajes con la manera de comportarse de los comensales. Así se advierte en la escena en la que salen dos hombres que comen con la mano y reparten comida mientras sus mujeres les ponen un sombrero para darles un porte más señorial, o en la del señor que se afila los bigotes en el banquete, simbolizando de hecho, la mentira que esconden los protocolos estériles, los rituales vaciados de significación que supeditan la emoción y la realidad social a la normalidad impuesta por la norma. Finalmente, la noche acechante, más que deseada, llega y, con ella, la tragedia. Ceteraș huye con la novia, mientras Desoiler, el desertor, es asesinado por un grupo de personas que al no dar con la novia vengán al ultrajado esposo. De esta manera, se desdibuja un final agrídulce: bajo el telón de la noche, unos viven su triunfo y otros mueren en la derrota, si bien la novia obligada a casarse en contra de su voluntad consigue escapar.

Por último, junto al papel destacado de las interpretaciones, cabe valorar la Banda Sonora Original de Dan Andrei Aldea (con Dorin Liviu Zaharia en voz y flauta) y su capacidad por saber dotar al filme de un mayor contenido folclórico y local, hasta el punto de acercarse, por momentos, al documental étnico. Se puede decir que la obra en su conjunto presenta un realismo simbólico, de dimensiones míticas, que convive con ciertos elementos surrealistas. El mundo campesino y tradicional se abre con generosidad y universalidad al ojo del espectador, manteniendo una apuesta por la plasmación de una rica expresión estética. Ambos mundos, el rural y el folclórico, se relacionan alejados de posicionamientos planos que pudieran pretender situar lo folclórico en el mundo idílico o edulcorante del mundo rural. Así, el mundo tradicional es estudiado desde una perspectiva casi antropológica, como parte del día a día de la sociedad rural, sin caer en romanticismos ni visiones mistificadoras.

Por otra parte, si el primer filme mantiene un tono sobrio y meditativo, tal y como tiende a caracterizar la cinematografía de Mircea Veroiu, el segundo se muestra más dinámico y, como suele ocurrir con el cine de Dan Pița, permite la combinación de momentos satíricos y trágicos. En este sentido, el mundo hierático de *Fefelega* y el frenesí de *La o nuntă* se compaginan. No en vano, la imagen angustiada del hombre del gramófono —representado por el actor y compositor Dorin Liviu Zaharia— parece haber nacido del alma de Fefelega. En suma, ambas piezas muestran un

cine más contemplativo, fruto de dos transposiciones personales de las obras de Ion Agârbiceanu, el máximo retratista de las condiciones de vida rural de Transilvania. El diálogo que consigue establecer entre las obras literarias evoca una profunda emoción trágica, consecuencia del sentimiento fatídico que impregna la narración literaria y fílmica. El díptico de la imagen, frente al de la prosa de colorido lírico de Agârbiceanu, juega con todos los matices posibles del blanco, el negro y el gris, que haría que fuera criticado por su excesivo esteticismo. De este modo, a pesar del citado reconocimiento internacional que obtuvo, el filme sufrió el yugo de la censura de tal modo que su estreno demoró hasta 1974, con una distribución exigua, limitada a algunos cines periféricos. No en balde, el hecho de que fuera calificado de mediocre ante la actitud estetizante de la obra, permite reflexionar sobre la restitución de cierta filmografía no solo en el imaginario social, sino en el propio canon cinematográfico rumano. Es decir, atender a la ausencia de reconocimiento de aquellos directores que se vieron sancionados por el comunismo, así como a los escritores que, como ocurre con Agârbiceanu, vieron menoscabado su reconocimiento por cuestiones morales o religiosas. De esta forma, el autor que ya había sufrido la censura durante la Segunda Guerra Mundial, sacerdote desde 1905, corresponsal de la Academia Rumana en 1919 y miembro honorario en 1955, volvería a vivir la censura en sus obras más religiosas, no siendo reeditadas desde 1948.

4. Discusión en torno a *Reconstituirea* (Reconstitución)

Según lo visto, durante el comunismo rumano liderado por Ceaușescu, numerosos escritores y cineastas de “la vieja guardia”, desorientados y presionados por el peso que imponía la *Securitate* fueron fácilmente subyugados para escribir conforme a las directrices impuestas. Mientras, algunos autores vinculados a la cultura fueron desacreditados y aislados, especialmente tras las citadas “Tesis de julio”. En este reajuste en el que unos eran condenados al olvido y otros pasaban a formar parte del nuevo canon, la mayoría de las transposiciones se nutrieron de autores que gozaban de la aprobación del régimen. Sin embargo, aunque ciertos realizadores se fueron consolidando en torno a ellas, algunos optaron por transformar la narración para acentuar aspectos de inconformidad o crítica velada, ante la seguridad que el reconocimiento literario de la obra podía ofrecer. En este marco, a lo largo de los años sesenta, se fueron adaptando filmes de autores vinculados al partido como *Baltagul* (El hacha), la transposición homónima de Mircea Mureșan (1969) de la novela de Mihail Sadoveanu (1930); la de autores decimonónicos adaptados por otros nuevos escritores, como es el caso de *Moara cu noroc* (El molino de la suerte)

de Ioan Slavici (1881) y la homónima de Victor Iliu (Mérida 2014) con guion de Titus Popovici (1956); o incluso *Moartea căprioarei* (Muerte de la cierva, 1969), de Cristu Polucsis, que retoma el poema más conocido de Nicolae Labiș, un autor consolidado en el partido tras glosar sus alabanzas al presidente en varios de sus poemas. Pero al mismo tiempo, también hubo espacios en los que se logró un mayor nivel de perspectiva crítica. Así, por ejemplo, Lucian Pintilie realizó y guionizó *De ce trag clopotele, Mitică?* (1981, conocida en español como *Escenas de carnaval* en vez de *¿Por qué doblan las campanas, Mitică?*), una relectura de distintas obras de Ion Luca Caragiale y, más especialmente, *D'ale carnavalului* (Escenas de carnaval) una de sus comedias más paradigmáticas, que en su afán crítico acabaría siendo prohibida por orden personal de Ceaușescu a mediados de 1981, no pudiendo volver a emitirse hasta 1990 (Dumitrescu 2004; Tismăneanu 2006: 504)¹¹.

En cualquier caso, la gran cantidad de adaptaciones existentes evidencian la intención de configurar un canon literario y cinematográfico que supiera responder a un modelo del régimen que, en esencia, estableciera lo que se tenía que leer y ver y, por ende, lo que no. De esta forma, la configuración del modelo de exaltación y exclusión en las formas se extendía de manera paralela a lo que ocurría en el seno de la sociedad, ya fuera desde las instituciones culturales o educativas o desde distintas personalidades. Esta, la sociedad, debía ser deconstruida desde sus cimientos para generar una nueva: la vinculada al ideario rumano socialista. Así, en los años ochenta, mientras se avanzaba en la demolición intelectual de autores ajenos al régimen y se llevaba a cabo la reestructuración espacial en la mayoría de las grandes ciudades del país con la consiguiente destrucción de importante patrimonio histórico, se demolían los pilares intelectuales y culturales de la sociedad. Sin embargo, la evidencia del sinsentido de la realidad discursiva del régimen, en esencia, acabaría gestando un discurso paralelo en una parte de la sociedad más crítica, capaz de plantear sus perspectivas en pequeños círculos a sus más allegados y buscar otras fuentes de información clandestinas como las proporcionadas por *Europa Liberă* o vídeos de filmes prohibidos por el régimen¹².

¹¹ Junto a esta prohibición podrían señalarse las que sufrieron *Faleză de nisip* (1983, Dan Pița), *Sezonul pescărușilor* (1985, Nicolae Opreșcu) o *Iacob* (1988, Mircea Daneliuc) (Tismăneanu 2006).

¹² *Europa Liberă* (Radio Free Europe, Radio Libertym RFE/RL) fue una organización y estación de radio financiada por el Congreso de los Estados Unidos que transmitió programas en países de Europa del Este y Medio Oriente. El Comité Nacional para una Europa Libre fue establecido por el gobierno el 15 de marzo de 1949 en Nueva York y Radio Free Europe sería la rama responsable de la transmisión en nombre de esta organización (Armanca 2011).

Tal y como había ocurrido con la época de Gheorghiu-Dej, el nuevo canon se gestaba en torno a la valoración o al silencio y la represión en paralelo a los *modus vivendi* del momento: vivir dentro de una mentira o afuera, en la verdad (Havel 2013; Filimon 2014). Una parte de la población toleraba y se comportaba conforme a las expectativas que el régimen había depositado en ella, mientras que la otra se negaba a sumarse a esta uniformización. En este sentido, Rumanía es un país especialmente paradigmático en tanto a su larga lista de escritores que fueron portavoces del régimen a pesar de que, con ello, algunos pudieran perder la confianza del público y, probablemente, de sí mismos. En cualquier caso, la mínima disidencia posible respondía al endurecimiento político de las estructuras partidarias y al poco espacio otorgado para cualquier reajuste orgánico de la ideología dentro del propio sistema (Havel 2013). Como es lógico, esta lista de autores consagrados frente a los excluidos sufriría transformaciones importantes en el postcomunismo, como el ya citado Lucian Pintilie. Además, el hecho de que el país no iniciara un proceso de desestalinización en una fecha temprana contribuyó a que en las siguientes generaciones aparecieran autores alejados de la estela de la vieja guardia, incapaces de aplaudir las realidades que escondía el régimen y donde terminaba el marxismo y comenzaba su caricatura. Estelas ya anunciadas por Ana Blandiana, Mircea Dinescu o Doina Cornea, a modo de “resistencia silenciosa” (Mérida 2010; Mérida 2023a). De entre ellos, merece la pena destacar la figura de Paul Goma cuya novela, *Ostinato*, sería retirada apresuradamente de la Feria del Libro de Frankfurt ante la protesta de las autoridades rumanas por haber prohibido su publicación (Goma 1990: 3; Cimpoi 2010). El “caso Goma” sirve para evidenciar las contradicciones y falta de perspectiva ejercida en las políticas de censura, ya que la medida llevada a cabo logró el efecto contrario al deseado y terminó por conferirle una notoria publicidad en occidente al convertirla en todo un símbolo de la censura política y moral de la época de Ceaușescu¹³. Ahora bien, aunque la Rumanía comunista no permitió movimientos de oposición intelectual en su política de férrea mordaza a cualquier desviación de la ideología oficial por insignificante que esta fuera, sí existió una mínima resistencia, en especial en la última década del régimen comunista, relacionada con la declaración de la crisis económica y la influencia externa (Mérida 2023a). A pesar de ello, aunque se

¹³ No en balde, en octubre de 1971, la editorial Suhrkamp de Alemania Occidental publicó *Ostinato*, la novela de Paul Goma anunciada en la Feria del Libro de Frankfurt como un “libro prohibido en Rumanía”, hecho que permitió su traducción al francés (Shafir 1978) y acabaría provocando la expulsión del autor del Partido. En rumano no sería editado hasta 1992 (Goma 2002: 2).

confabularon una serie de disidencias personales, distintas en formatos e intensidad, interrelacionadas, no pueden vincularse a un movimiento de resistencia cohesionado (Mérida 2023a).

La misma exaltación de una realidad inequívoca mediante el aniquilamiento de cualquier otra posibilidad provocó la implementación de la autocensura (Troncotă 2006) por parte de los autores como mecanismo para sobrevivir y, con la democracia, estimuló nuevas miradas al pasado desde la literatura y el cine por parte de la generación de los hijos del comunismo (Mérida 2023a). La reconstrucción de nuevas lógicas discursivas adecuadas a las presiones y limitaciones que implica el nuevo tipo de cine como empresa, propio de los estudios comerciales, no menoscabó las ganas por reconfigurar el pasado. Por el contrario, al igual que en cierta forma sucedía con la literatura (Iovănel 2017), en el campo del cine una ‘nueva ola’ de autores pasaron a plantear narraciones críticas, continuando con el camino de otros veteranos como Lucian Pintilie. En efecto, el cineasta que de manera sutil había criticado el totalitarismo mediante *Duminică la ora șase* (Domingo a las 6, 1965) y la ya citada *Reconstituirea* (Reconstitución) y que ante la supuesta “influencia occidental” había sido forzado al exilio, regresaba tras la revolución de 1989 para dirigir siete filmes, en los que se advierte una perspectiva sarcástica de los aspectos más oscuros de la dictadura sufrida por él mismo. En este revisionismo el autor se hizo eco de obras que habían permanecido también en el exilio tal y como suponen su transposición *O vară de neuitat* (Un verano inolvidable, 1994), según la undécima parte de la novela de Petru Dumitriu, *Cronică de familie* (Crónica de familia), o la metáfora del sinsentido del régimen que supone *Balanța* (en español no fue traducida como *Balanza*, sino como *El robo*, 1992), conforme a la nueva versión sin censura de la novela homónima de Ion Băieșu (1985). Su visualización, en cierta forma, no solo supuso la revisión del canon cinematográfico establecido, sino que advierte que la nueva ola del cine rumano del siglo XXI es heredera de unas bases asentadas en el tiempo. Así, conforme a la lista realizada por más de cuarenta críticos y periodistas especializados en un estudio de HBO-Revista de Film, *Reconstituirea*, prohibida en Rumanía desde poco después de su estreno hasta la caída del régimen comunista, sería el mejor de la historia rumana (Ilieșcu 2009; Nasta 2013; Mérida 2014; Strausz 2017). De hecho, también suponía la adaptación de la novela homónima de Horia Pătrașcu, transformada en una herramienta cultural de resistencia contra el régimen por su capacidad de reflexionar sobre la influencia política en la vida cotidiana, la supeditación y sometimiento constante a su ideario normativo. En última instancia, la consecuencia de la alienación y uniformización intelectual en la sociedad es el

individualismo. En cualquier caso, independientemente de que, en un momento dado, el filme de Pintilie sitúa su historia en 1961 y, por ende, pueda devenir como lectura crítica al régimen de Gheorghiu-Dej en oposición al de Ceaușescu (Popescu 2016), lo cierto es que su crítica contra el régimen adquiere una dimensión estructural. De hecho, tanto por su historia como por su intrahistoria, enraíza y pone la base del futuro cine postcomunista que vuelve su mirada crítica al pasado y, en definitiva, supone una obra paradigmática del cine de resistencia en forma y contenido. El primer aspecto se desdibuja, tal y como ya advirtió alguna crítica (Rado 1970), en las consecuencias de intentar recrear de forma obstinada lo auténtico, lo irreversible e incluso lo accidental, al mismo tiempo que evidencia la tragicomedia ridícula del régimen asentado sobre una sociedad acrítica. En el filme la retórica del sistema hace gala del “realismo socialista”. Como recuerda Kuzma (2011), ser realista no implica ser fiel a las circunstancias del evento original, sino a los ideales del sistema. La verdad no interesa en una sociedad que, al final del filme, se muestra como una masa deformada, ajena a su humanidad y a toda posible redención. Asimismo, bajo la estela de su reflexión, años más tarde por *Secvente* (Secuencias, Alexandru Tatos, 1982) retrataría la vida del equipo del filme con el fin de cuestionar y cruzar el límite entre el cine y la vida cotidiana, para mostrar la percepción del estatus del cineasta tal como las autoridades comunistas lo ven: una suerte de funcionario al servicio del partido. De hecho, en cierta forma y vista desde la perspectiva actual, funciona como una deconstrucción de la cinematografía rumana durante el comunismo.

El segundo, la intrahistoria, se vincula a la construcción del mito en oposición a la historia. En efecto, el que fuera en 2008 designado el mejor filme de todos los tiempos por la Asociación de Críticos de Cine, dentro de la Unión de Cineastas Rumanos mediante los votos emitidos por 40 críticos (Mérida 2014) comienza su distanciamiento con el *logos* y, por ende, su acercamiento al mito desde su estreno. Así, aunque fue rodada en 1968 y aplaudida en la revista *Cinema* (Darian 1968: 5), sabemos que su estreno se efectuó antes de las Tesis, el 5 de enero de 1970, en el cine “Luceafărul” de Bucarest, que por aquel entonces contaba con una sala que distaba de ser la más importante de la capital. Desconocemos hasta qué punto llegó a ser vista por parte de la población, ya que se advierten ciertas contradicciones a la hora de rastrear aspectos tan importantes como el alcance de la prohibición del filme¹⁴.

¹⁴ Los principales cines de Bucarest eran por aquel entonces “Patria” (anteriormente “Aro”, la sala de cine más grande de la capital) y “Scala” (en la misma arteria central, Avenida Gheorghe Magheru) (Fulger 2022). Se puede decir, por lo tanto, que *Reconstitución* entró por la puerta de atrás del cine rumano y, según Horia Pătrașcu, el citado autor de la novela y guionista junto a Lucian Pintilie, sin siquiera un cartel de cine que lo anunciara (2014).

Sea como fuere, el máximo mito que alcanzó fue la idea de cine subversivo al presentar con precisión el sarcasmo, las dobleces y las miserias del régimen. Un reflejo de la realidad que, a su vez, funciona como espejo, como lugar de autorreferencia, es decir, como invitación a una toma de conciencia y a un posicionamiento por parte del espectador. Un cine que ya apunta la carga de humor negro, basado en el recurso a la ironía verbal y visual que luego heredará la Nueva ola (Nasta 2016). Porque más que la alegoría sobre la relación entre el arte y el poder que siempre se le ha valorado, como ya se hizo en su momento ante su capacidad de sugerir lo abstracto a través de lo concreto (Rado 1970), destaca como ejercicio realista de metacine, a modo de aproximación descriptiva del propio medio. Sin embargo, la mayoría de las lecturas vertidas tras el relanzamiento del filme en 1990, se dedicaron a subrayar los significados implícitos y las alusiones políticas sarcásticas, sin apenas detenerse en la autorreflexión y el cuestionamiento propios del entorno, cuando gran parte del valor excepcional de *Reconstituirea* se vincula a su reflexión al *cine vérité*, es decir, al análisis de las posibilidades del cine para mostrar, honesta o deshonestamente, la vida. Eso, en un contexto en el que el realismo alcanzaba un carácter sagrado. Guy Hennebelle señala, como el propio Lucian Pintilie indicó, que su filme mostraba “el asco de un artista comunista hacia las ‘realidades’ idílicas, mitológicas, con las que intentan drogarnos los burócratas. Espero que sea el preludio a otros choques que reemplacen un cinema de mistificación por un cinema fanáticamente fiel a la verdad” (1977: 352).

5. Conclusión

Como hemos visto, desde 1971, Ceaușescu comenzó a ser representado por los medios de comunicación rumanos como el único líder, un teórico y político de contribuciones significativas al marxismo-leninismo, fuente de todos los logros nacionales. De manera análoga, las pretendidas “obras completas” de Elena Ceaușescu eran reeditadas en intervalos regulares, para permanecer de forma constante en las librerías rumanas. Para perpetuar la construcción identitaria “oficial” e inamovible de ambos líderes con la nación, se intensificó la censura y, por ende, el inexorable y paulatino incremento del exilio y autoexilio literario y cinematográfico (Deletant 2019). El gusto que imponía el nuevo canon en Rumanía provocó que se confriera toda la cultura a unas minorías conservadoras. Desde las instituciones del poder integradas por el conjunto de elementos que controlaban la cultura, se regulaban las normas del sistema que incluía un estamento oficial de críticos, investigadores, medios educativos y de comunicación para reelaborar un corpus cinematográfico y literario.

Se incidía así en toda la estructura cultural vinculada al consumo de arte, desde la edición, el producto —esto es el texto fílmico o literario— y el consumidor, lector o espectador. De esta forma, al igual que en la literatura, una serie de directores y guionistas pudieron, supieron y quisieron ajustarse a estos planteamientos para pasar a formar parte del nuevo canon, otros intentaron buscar posiciones que alentaban miradas menos monocromas. Esta realidad se habría asentado en la disyuntiva esquizoide entre la ciudadanía y el Estado, la cual habría permitido una mínima reacción contra el *establishment*, aunque esta fuera fundamentalmente desarrollada posteriormente o, si se prefiere, diferida. En consecuencia, el corpus filmográfico no permite hablar de una escuela o movimiento crítico —como sí se podrá hacer a partir de 1989— ya que solo hay obras y autores aislados. Ciertamente, algunas dialogan o se interrelacionan entre sí, lo que no solo evidencia su importancia y necesidad de ser incluidas en el canon actual de la historia del cine rumano, sino el comienzo de un marco común, un lenguaje que desde *Reconstituirea* oscilará entre la ironía y la tragedia (Stojanova y Duma 2012) como oposición al realismo socialista. Un cine que, como se ha señalado en numerosas ocasiones, abre camino e invita a formular múltiples relaciones e influencias con lo que sería “La Nueva ola rumana” y que, en su nadar contracorriente, se vale de fórmulas aceptadas por el sistema para alzar su crítica. De ahí el uso de adaptaciones literarias, como parapeto sobre el que arrojar narraciones temporales distantes del presente con el fin de evitar la censura del Estado y que, valga el juego de palabras, no dejan de hacer explícito lo implícito, a saber: una crítica sutil que esperaba llegar a un espectador cuya propia experiencia vital hiciera inevitable la asociación entre su idiosincrasia personal y los retratos propuestos desde la narración fílmica. Así, al igual que ocurrió con la literatura y las artes en general, es cierto que los puntos de fuga fueron mínimos, pero precisamente por esto no pueden ser obviados (Nasta 2013; Batori 2018). No en balde, tras 1989, el cine que había permanecido más alejado de planteamientos narrativos complacientes con los intereses de la cúpula del partido y, por tanto, más susceptible de sufrir la censura, fue revalorado. Sin embargo, apenas se ha prestado atención al papel que jugaron las transposiciones fílmicas, siendo un espacio de estudio necesario tanto para elaborar el canon literario, como para analizar el ya referido marco de seguridad o “muro de contención” que supuso la censura con el fin de realizar discursos más díscolos con el régimen. No obstante, en tanto a su condición intertextual, todo estudio de transposiciones fílmicas más que atender a las narrativas hegemónicas del momento analiza la lectura del hipotexto desde ese nuevo contexto impuesto. Algo que, en última instancia, sirve para identificar y significar

las divergencias o convergencias de sus distintos matices narrativos e ideológicos. Condenar a la “hoguera de la propaganda” a ciertas obras puede conducir al mismo error presentista de presuponer la valía e independencia de otras por ser censuradas, sin apenas atender a su narración. En consecuencia, cabe también atender a aquellos filmes que, si bien no planteaban una crítica abierta, se situaron al margen de un modelo propagandístico o meramente escapista, a modo de una tercera vía entre el cine convencional y el de oposición. Un cine que, sin constituir una corriente de cine independiente, retroalimentaba unas aguas distintas. Tal es el caso de obras aquí analizadas *Nunta de piatră* (6º puesto en la citada lista de mejores filmes rumanos, Mérida 2014), como de otras no recogidas como *Glissando* (Mircea Danieluc, 1984) o *Sezonul pescărușilor* (La temporada de las gaviotas, Nicolae Opritescu, 1985). Todas ellas perduran en el imaginario colectivo de la historia del cine rumano desde dos ejes diferenciales:

–el del éxito de taquilla, como es el caso de *Dacii*, vista por más de 13 millones de espectadores en los años sesenta (Filimon 2014);

–el de su fama como cine de oposición, primero de forma clandestina y luego, tras el comunismo, consolidada, revalorada y resignificada, como es el caso de *Reconstituirea* desde su relevancia para el nuevo cine rumano.

Como no puede ser de otra forma, esta simultaneidad o dualidad del reflejo de la realidad no puede ni debe contemplarse desde un esquematismo dicotómico entre la verdad y la mentira. Es más bien hijo de su tiempo y, por tanto, compartido por parte de la sociedad, cuando las transformaciones que llegaron con la presidencia de Ceaușescu pudieron justificar cierta actitud optimista de la población afín al régimen, ante su oposición a la invasión de Praga y su intento por ganarse el apoyo popular, permitiendo una tímida liberalización (Mérida 2023a). Una figura que, al mismo tiempo que denunciaba las campañas de represión del exlíder, reprimía gradualmente a sus enemigos dentro del Partido (Deletant 2015 y 2019; Brucan 2019; Mérida 2023a). El cine que interpelaba a un espectador atento, capaz de completar sus historias partía del mismo contexto del público que buscaba un cine distinto en su contenido o temática y en su forma o su expresividad, pero en su mayor o menor oposición con el cine complaciente, este último era en gran medida el mismo que aplaudía el cine épico. De hecho, la reinención del imaginario nacional después del colapso del comunismo mantiene un orgullo nacional redefinido desde una nueva mercantilización simbólica. Pero la apropiación de la identidad nacional conforme al modelo de globalización neoliberal también constriñe los imaginarios nacionales dentro de un marco ahistórico y despolitizado que, en parte, cierra vías democráticas para la redefinición nacional (Kaneva y Popescu 2011).

No es de extrañar pues que todavía existan lectores y espectadores que demanden obras vinculadas a la dualidad citada. No en vano, cuando la filmografía y la literatura de los últimos años revisita la “edad de oro” para cuestionarla críticamente, en ocasiones, puede mantener ciertos tonos nostálgicos que se alinearían a la perduración de esa visión mítica de la historia rumana. Sin embargo, es la crítica contundente la que posibilita una suerte de terapia colectiva con el pasado trágico o, dicho de otra forma, asesinar simbólicamente a la figura del padre (Iovănel 2021: 34) para acabar con las carencias críticas de parte de la sociedad con su historia.

Agradecimientos

El presente texto nace en el marco de una estancia de investigación en la *Facultatea de Psihologie și Științele Educației* de Bucarest en el 2023.

Bibliografía

- ÁGOSTON, Gábor; MASTERS, Bruce (2010). *Encyclopedia of the Ottoman Empire*. New York: Facts on File.
- ANISESCU, Cristina; APOSTOL Daniela *et al.* (2019). *Cultura de masă în “Epoca de aur”*: *Cântarea României & Cenaclul Flacăra*. București: PostModernism Museum Publishing House.
- ARMANCA, Brîndușa (2011). *Frontieriști. Istoria recentă în mass-media*. București: Curtea Veche.
- BANCIU, Angela (2018). “Paradigma normativă și exercitarea puterii în timpul regimului comunist din România (1948-1989)”. *Revista Română de Sociologie*, 29, 437-457. <https://revistadesociologie.ro/en/sites/default/files/04-angelab.pdf> [09/10/2023]
- BATORI, Anna (2018). “The Socialist Cinema of Romania”. *Space in Romanian and Hungarian Cinema*. London: Palgrave Macmillan Cham, 41-52.
- BEHR, Edward (1991). *Kiss the Hand You Cannot Bite. The Rise and Fall of the Ceaușescus*. New York: Villard Books.
- BOBOC, Paraschiva (2009). “On the Ambiguity of the Word ‘haiduc’”. *Analele Universității „Ovidius” din Constanța. Seria Filologie*, XX, 9-16.
- BRUCAN, Silviu (2019). *The Wasted Generation. Memoirs of the Romanian Journey from Capitalism to Socialism and Back*. London & New York: Routledge.
- BURAKOWSKI, Adam (2011). *Dictatura lui Nicolae Ceaușescu (1965-1989). Geniul Carpaților*. București: Polirom.
- CĂLIMAN, Călin (2009). *Cinci artiști ai imaginii cinematografice*. București: Reu Studio.

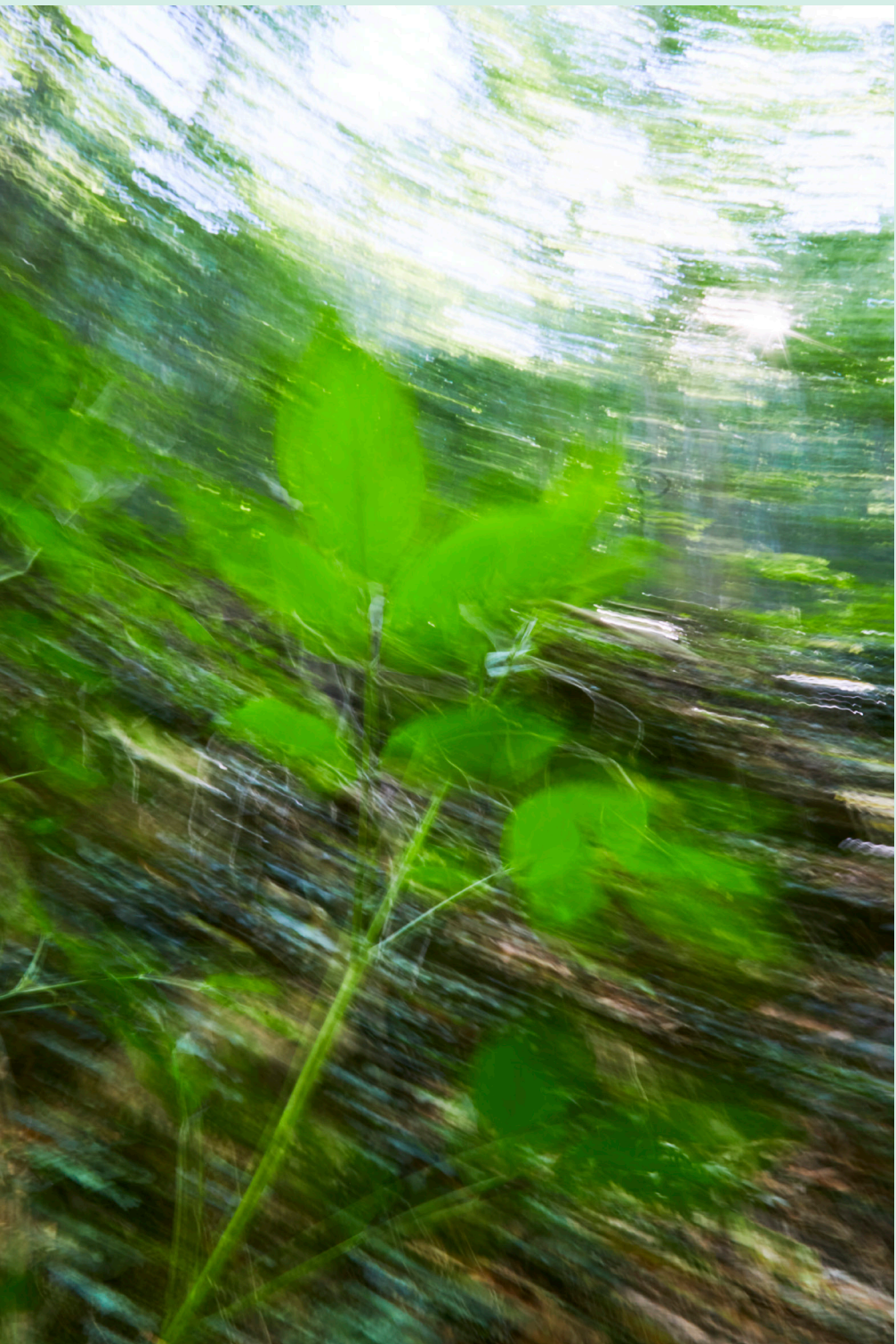
- CĂLIMAN, Călin (2017). *Istoria filmului românesc (1897-2017)*. București: Europress Group Contemporanul.
- CANTACUZINO, Ion; GHEORGHIU-CERNAT, Manuela (1976). *Cinematograful românesc contemporan, 1949-1975*. București: Meridiane.
- CERNAT, Paul; MANOLESCU, Ion *et al.* (2004). *Explorări în comunismul românesc*. București: Polirom.
- CHEHABI, Houchang E.; LINZ, Juan J. (2018). “Defnizione e diffusione dei regimi sultanistici”. *Equilibri*, 22(2), 440-445.
- CHEHABI, Houchang E.; LINZ, Juan J. (Eds.) (1998). *Sultanistic regimes*. Baltimore & London: John Hopkins University Press, 1998.
- CIMPOI, Mihai (2010). “Paul Goma: întorcere la Ithaka”. *Metaliteratură*, 25(5-6), 7-9.
- CIOROIANU, Adrian (2007). *Pe umerii lui Marx. O introducere în istoria comunismului românesc*. București: Editura Curtea Veche.
- CIUVERCA, Florentina (19 de febrero de 2009). “Sergiu Nicolaescu, trimis de 5 ori la Oscar”. *Evenimentul Zilei*. <https://evz.ro/sergiu-nicolaescu-trimis-de-5-ori-la-oscar-sondaj-840338.html> [17/11/2023]
- CRISTIAN, Cornel; RÎPEANU, Bujor T. (1974). *Dicționar cinematografic*. București: Editura Meridiane.
- DARIAN, Adina (1968). “Să așteptăm Reconstituirea”. *Cinema*, 10, 4-5.
- DELETANT, Dennis (2015). *Ceaușescu and the Securitate: Coercion and Dissent in Romania, 1965-1989*. London & New York: Routledge.
- DELETANT, Dennis (2019). *Romania under Communism: Paradox and Degeneration*. London & New York: Routledge.
- DUMITRESCU, Daniela (23 de febrero de 2004). “Zece ani de prohibiție pentru Pampon”. *Jurnalul Național*. <https://jurnalul.ro/special-jurnalul/zece-ani-de-prohibitie-pentru-pampon-72551.html> [01/11/2023]
- EDUARD, Sebastian S. (22 de noviembre de 2006). “Nea Mărin miliardar, cel mai vizionat film”. *Jurnalul Național*. <https://jurnalul.ro/stiri/observator/top-nea-marin-miliardar-cel-mai-vizionat-film-7458.html> [17/11/2023]
- FĂTU-TUTOVEANU, Andrada (2021). “‘A Star is Born’: Gender, Soft Power and Biopics in Cold-War Romanian Cinema (*Darclée*, 1961)”. *Studia Universitatis Babeș-Bolyai-Philologia*, 66(1), 249-263.
- FERRERO BLANCO, María Dolores (2006). “Contradicciones entre las políticas interior y exterior de la Rumanía de la Guerra (1956-1975)”. *Historia Actual Online*, 9, 153-178.
- FILIMON, Monica (2014). “Popular Cinema in late 1960s Romania”. En Sanja BAHUN y John HAYNES (Eds.), *Cinema, State Socialism and Society in the Soviet Union and Eastern Europe, 1917-1989*. London & New York: Routledge, 94-115.

- FISCHER, Mary Ellen (2019). "Idol or Leader? The Origins and Future of the Ceausescu Cult". In Daniel N. NELSON (Ed.), *Romania in the 1980s*. London & New York: Routledge, 117-141.
- FULGER, Mihai (25 de agosto de 2014). "Propaganda în filmul românesc 3". *Istoria filmului*. <https://istoriafilmului.ro/articol/propaganda-in-filmul-romanesc-3/> [17/11/2023]
- FULGER, Mihai (2021-2022). "Reconstituirea destinului unui film-reper al cinematografului românesc: Reconstituirea lui Lucian Pintilie (I)". *Studii și cercetări de istoria artei*, 15-16, 107-123.
- GEORGESCU, Vlad (2008). *Politică și istorie: cazul comuniștilor români 1944-1977*. București: Editura Humanitas.
- GOMA, Paul (1990). "My childhood at the gate of unrest". *Index on Censorship*, 19(7), 31-33.
- GOMA, Paul (2002). *Ostinato*. Atura autorilor. http://paulgoma.free.fr/paulgoma_pdf/pdf/LRP_OSTINATO_scurt.pdf [22/11/2023]
- HAVEL, Václav (2013). *El poder de los sin poder*. Madrid: Encuentro.
- HENNEBELLE, Guy (1977). *Los cinemas nacionales contra el imperialismo de Hollywood: nuevas tendencias del cine mundial, 1960-1975*. Volumen 1. Valencia: Fernando Torres.
- HOBBSAWM, Eric (1983). *Rebeldes primitivos. Estudio sobre las formas arcaicas de los movimientos sociales en los siglos XIX y XX*. Barcelona: Ariel.
- IANCU, Napoleon Toma (1977). *Dicționarul actorilor de film*. București: Editura Științifică și Enciclopedică.
- ILIESCU, Dana (2009). *Post-Communist Romanian Cinema: Context and the Turn to Realism*. Major Research Paper. Toronto, Ontario: RyersIliescu.
- INDOLEAN, Ion (2017). "The Evolution of the Milicier Film Genre in Communist Romania". *Studia Universitatis Babeș-Bolyai-Dramatica*, 62(2), 161-171.
- IOVĂNEL, Mihai (2017). *Ideologii ale literaturii în postcomunismul românesc*. București: Editura Muzeului Național al Literaturii Române.
- IOVĂNEL, Mihai (2021). *Istoria literaturii române contemporane: 1990-2020*. Iași: Polirom.
- KANEVA, Nadia; POPESCU, Delia (2011). "National Identity Lite: Nation Branding in Post-Communist Romania and Bulgaria". *INTERNATIONAL journal of CULTURAL studies*, 14(2), 191-207.
- KUZMA, Konstanty (10 de octubre de 2011). "Reality and the Like. Lucian Pintilie's The Reenactment". *East European Film Bulletin*, 10. <https://eefb.org/retrospectives/lucian-pintilies-the-reenactment-reconstituirea-1967/> [01/11/2023]
- LINZ, Juan J.; STEPAN, Alfred (1996). *Problems of Democratic Transition and Consolidation. Southern Europe, South America, and Post-Communist Europe*. Baltimore & London: John Hopkins University Press.

- MANOLESCU, Nicolae (2002). *Arca lui Noe. Eșeu despre romanul românesc*. București: Gramar.
- MARIN, Manuela (2020). “For Our Beloved Leader: Nicolae Ceaușescu’s Propaganda Portraits”. En Luciano CHELES y Alessandro GIACONO (Eds.), *The Political Portrait. Leadership, Image and Power*. London & New York: Routledge, 191-213.
- MATEI, Alexandru (2013). *O tribună captivantă. Televiziune, ideologie, societate în România socialistă (1965-1983)*. București: Curtea Veche.
- MÉRIDA DONOSO, José Antonio (2010). “La memoria de Ana Blandiana”. En Brigitte LEGUEN PERES, Margarita ALMELA BOIX y Marina SANFILIPPO (Eds.), *Universos femeninos en la literatura actual. Mujeres de papel*. Madrid: UNED, 97-114.
- MÉRIDA DONOSO, José Antonio (2014). “¿Cine independiente? El caso del cine rumano”. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, 27. https://www.um.es/tonosdigital/znum27/secciones/tintero-3-merida_cine.htm [01-11-2023]
- MÉRIDA DONOSO, José Antonio (2023a). “La censura y el canon en la literatura infantil y juvenil durante el comunismo rumano: perspectivas y puntos de fuga bajo la sombra del gato Arpagic”. En Ramón TENA FERNÁNDEZ y José SOTO VÁZQUEZ (Eds.), *La censura de la literatura infantil y juvenil en las dictaduras del siglo XX*. Madrid: Dykinson, 69-186.
- MÉRIDA DONOSO, José Antonio (2023b). Díptico rumano: Literatura y cine aunados por la emoción trágica. *Versión Original: Revista de cine*, 331, 66-67.
- MOCANESCU, Alice (2011). “Practicando la inmortalidad: esquemas para conquistar el ‘tiempo’ durante la era de Ceaușescu”. *Estudios en Etnicidad y Nacionalismo*, 10 (3), 413-434. <https://doi.org/10.1111/j.1754-9469.2011.01092.x> [01-11-2023]
- NASTA, Dominique (2013). *Contemporary Romanian Cinema: The History of an Unexpected Miracle*. New York: Columbia University Press.
- NASTA, Dominique (2016). “Contemporary Romanian Auteurs: Politics, Irony, and Reflexivity”. En Seung-hoon JEONG y Jeremi SZANIAWSKI (Eds.), *The Global Auteur. The Politics of Authorship in 21st Century Cinema*. London: Bloomsbury Academic, 159-178.
- NICOLAESCU, Sergiu (2011). *Viață, destin și film*. București: Editura Universitară.
- PĂTRAȘCU, Horia (2014). “Culisele Reconstituirii”, interviu de Ioan-Pavel Azap. *Film*, 1, 22–23.
- POPESCU, Alina (2017). “Une féerie musicale? Les coproductions cinématographiques entre la République Socialiste Roumaine et l’Union Soviétique”. *Studia Politica. Romanian Political Science Review*, 17(1), 169-188.
- POPESCU, Cristian Tudor (2016). *Filmul surd în România mută. Politica și propaganda în filmul românesc de ficțiune (1912-1989)*. Iași: Polirom.
- PREDA, Caterina (2017). *Art and Politics under Modern Dictatorships: A Comparison of Chile and Romania*. London & New York: Palgrave Macmillan.

- RACOVICEANU, Alexandru (septiembre de 1971). "Asediul. Cronică de film." *Cinema*, 9. <http://aarc.ro/en/articol/asediul-cronica-de-film> [10-11-2023]
- RADO, Petre (8 de enero de 1970). "O capodopera: Reconstituirea". *România literară*. <http://aarc.ro/articol/o-capodopera-reconstituirea> [21/11/2023]
- RÎPEANU, Bujor T. (2005). *Filmat în România – filmul de ficțiune 1970-1979*. Volumul II. București: Editura Fundației Pro.
- SEBESTYEN, Victor (2009). *Revolution 1989: The Fall of the Soviet Empire*. London: Hachette.
- SHAFIR, Michael (1978). "Who is Paul Goma?" *Index on Censorship*, 7(1), 29-39. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1080/03064227808532731> [21/11/2023]
- SHAFIR, Michael (2021). "România comunistă (1948-1985). O analiză politică, economică și socială". *Psihologia Socială*, 47, 105-108.
- STOJANOVA, Christina; DUMA, Dana (2012). "The New Romanian Cinema Between the Tragic and the Ironic". *Film International* 10(1), 7-21.
- STRAUSZ, László (2017). *Hesitant Histories on the Romanian Screen*. London: Palgrave Macmillan.
- ȘERBAN, Alexandru (2009). *4 decenii, 3 ani și 2 luni cu filmul românesc*. Iași: Polirom.
- ȘERCAN, Emilia (2016). *Cultul secretului. Mecanismele cenzurii în presa comunistă*. Iași: Polirom.
- TIHANOV, Galin (2019). *The Birth and Death of Literary Theory. Regimes of Relevance in Russia and Beyond*. Stanford: Stanford University Press.
- TISMĂNEANU, Vladimir (2005). *Stalinism pentru eternitate. O istorie politică a comunismului românesc*. Iași: Polirom.
- TISMĂNEANU, Vladimir (2006). *Raport final. Comisia prezidențială pentru analiza comunismului*. https://www.wilsoncenter.org/sites/default/files/media/documents/article/RAPORT%20FINAL_%20CADCR.pdf [21/11/2023]
- TISMĂNEANU, Vladimir (2020). "The Tragicomedy of Romanian Communism". En Ferenc FEHER (Ed.), *Crisis and Reform in Eastern Europe*. London & New York: Routledge, 121-174.
- TRONCOTĂ, Tiberiu (2006). *România comunistă: propagandă și cenzură*. București: Tritonic.
- VEIGA, Francisco (2002). *La trampa balcánica*. Barcelona: Grijalbo.
- ZAMFIR, Cătălin; FILIPESCU, Iancu (Eds.) (2015). *Sociologia românească: 1900-2010. O istorie socială*. Cluj-Napoca: Eikon.

K R I T E S



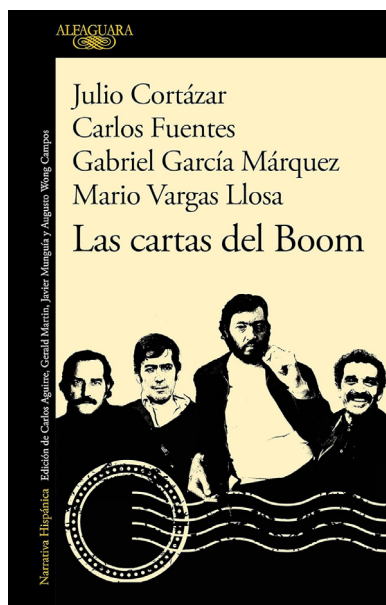
Ernesto Sierra

Universidad de Sevilla/

Universidad de Castilla-La Mancha

Julio Cortázar, Carlos Fuentes, Gabriel García Márquez, Mario Vargas Llosa. *Las cartas del Boom*. Edición de Carlos Aguirre, Gerald Martin, Javier Munguía y Augusto Wong Campos. Barcelona: Alfaguara, 2023, 568 pp.

Recibido: 17.12.2023 / Aceptado: 03.02.2024



El pasado verano, después de haber escrito sendos trabajos para dos congresos internacionales sobre el *boom* literario latinoamericano, llegaba a mis manos un ejemplar de *Las cartas del Boom*, volumen que recoge “la correspondencia entre los cuatro principales novelistas del Boom latinoamericano: Julio Cortázar, Carlos Fuentes, Gabriel García Márquez y Mario Vargas Llosa” (13). El hecho no dejaba de encerrar cierta ironía trágica que me tocó aceptar con humor, pues el libro venía a poner en entredicho o, en no pocos casos, a confirmar hipótesis y afirmaciones en torno al *boom* —en diálogo con la copiosísima literatura crítica generada en torno a él—, pero esta vez las confirmaciones vendrían directamente de sus más conspicuos

protagonistas. En ese sentido *Las cartas del Boom* se presentó como una especie de crónicas de unas revelaciones anunciadas.

En la nota introductoria sus editores, Carlos Aguirre, Gerald Martin, Javier Munguía y Augusto Wong Campos se refieren al Boom como “un fenómeno cultural de significación mundial [...] un movimiento (o estilo), un grupo (como los Beatles, otro *fab four* de la época)” (13) y más adelante vuelven sobre la atractiva simetría del cuarteto musical de Liverpool y el “cogollito” del *boom*, cuando se refieran a ellos mismos en una frase no exenta de humor “Nosotros, críticos e historiadores (somos cuatro, por supuesto)” (15). El diseño de la cubierta no deja nada al azar y sale en refuerzo de estas ideas, con un fotomontaje¹ donde aparecen los cuatro escritores, lo más peludos, barbudos y bigotudos posible, con una imagen superpuesta del clásico estampado postal de correos, estilizado en este caso, con un matasellos y unas líneas onduladas (cuatro) que recuerdan, también, la boca y las cuerdas de una guitarra.

Más allá de la nueva confirmación del deliberado paralelismo con Los Beatles, que ha servido como estrategia promocional y de configuración —en cuanto a integrantes—, desde los inicios del *boom*, este epistolario, anotado y comentado, aporta una información valiosa inédita hasta ahora casi en su totalidad, que nos llevará a repensar, reformular y completar el estudio de la literatura y el campo cultural latinoamericano de esos años. De momento, la actitud de los editores ante la vacilación canónica consustancial al auge de la nueva novela latinoamericana o *boom* es directa, así lo manifiestan ese Boom con letra inicial mayúscula y sin cursivas —como correspondería ortográficamente a un anglicismo— y la tácita elección de los cuatro “principales novelistas”, que no narradores. No por gusto los editores califican el volumen como “libro histórico” (13). Al respecto aclaran en la “Nota a la edición”:

Un comentario sobre el Boom desde el punto de vista ortográfico resulta oportuno. Según las reglas, las asociaciones artísticas se escriben con mayúscula inicial en sus elementos significativos (Los Panchos, Les Luthiers), pero curiosamente se excluyen las asociaciones literarias, que son tan reales como aquellas “oficiales”. En consecuencia, hemos

¹ En el montaje aparecen, de izquierda a derecha, Fuentes, Vargas Llosa, un espigado Cortázar y García Márquez. La única foto conocida, hasta el momento, en que aparecen los cuatro escritores juntos, se reproduce al comienzo del libro; es del 15 de agosto de 1970. Es una foto de grupo, en un restaurante, en la que aparecen además de “los cuatro”, Juan Goytisolo, José Donoso, Patricia Llosa, Ugné Karvelis y Abraham Nuncio, quien conservó la foto todos estos años.

Julio Cortázar, Carlos Fuentes, Gabriel García Márquez, Mario Vargas Llosa. *Las cartas del Boom*.
Edición de Carlos Aguirre, Gerald Martin, Javier Munguía y Augusto Wong Campos.
Barcelona: Alfaguara, 2023

decidido consignar todas las agrupaciones literarias, incluido el Boom, con mayúsculas iniciales, salvo cuando el término aparece escrito de otra manera en los títulos de publicaciones. (39-40)

La acotación no es nada superflua pues apunta —como todo el libro— a responder las preguntas esenciales que siguen gravitando en torno a la existencia misma del *boom*: ¿Existió el *boom* en tanto movimiento literario? ¿Entonces, qué fue? ¿Quiénes fueron sus integrantes? ¿Cómo llamarlo? ¿Puede hablarse de rasgos estéticos que lo identifiquen o fue solo un fenómeno editorial y comercial? ¿Cuándo comenzó; cuándo terminó? Ya sea de manera explícita o implícita, todas las interrogantes son respondidas en una doble tesitura: la de los editores y la de “los cuatro novelistas” en el *corpus* de su correspondencia y en los materiales, de su autoría, que los editores incluyen a manera de anexo documental al final del libro.

En concreto, esa perspectiva editorial propone asentar una historiografía literaria identificada con la materia objeto de su estudio; es decir, un enfoque crítico que se permea y beneficia de la suficiente dosis de literaturización del tema, sin que ello vaya en menoscabo de la objetividad hermenéutica que se espera de una propuesta editorial de tal resonancia. En ese sentido la comparación con *Les Luthiers* no es mero relleno. Si aceptamos que una premisa esencial de la agrupación artística argentina sería “hagamos humor en serio”, no es difícil comprender la propuesta de una historiografía literaria “divertida y útil a la vez”.

El carácter lúdico de *Las cartas del Boom* se advierte —como ya he dicho— desde el diseño de cubierta y va dejando evidencias, hasta hacerse explícito cada vez que deba cuidarse el equilibrio entre este y la objetividad crítica de los editores. Ya desde el inicio de la “Introducción” lo explicitan: “Desde luego, el diálogo a cuatro voces que estas cartas registran es un constructo de *Homo ludens*, un juego con reglas rigurosas” (16) y, dos párrafos más adelante, presentan “Las reglas del juego”, un subpígrafe de clara filiación cortazariana, de *Rayuela*. Allí advierten que, como cualquier juego, el libro tiene reglas de participación que los lectores deberemos cumplir; estas son “de nuevo, cuatro: 1) escribieron novelas totalizantes, 2) forjaron una sólida amistad entre ellos, 3) compartieron una vocación política, y 4) sus libros tuvieron una gran difusión e impacto a nivel internacional” (17). En la explicación de cada una de las reglas se da respuesta a las preguntas formuladas anteriormente, sobre todo a la argumentación de por qué estos cuatro miembros para el Boom y los conjeturales rasgos ideo-estéticos que lo definen, fechas tentativas de comienzo y fin del Boom como grupo.

Otras marcas lúdicas de la literaturización historiográfica se evidencian en el reconocimiento de la presencia del juego y algunas de sus variantes —“fe”, “azar”, “echar suerte a los dados” o “la literatura como el mejor juguete que se había inventado para burlarse de la gente”— como “trasfondo rector” en las obras cumbre del cuarteto, *La región más transparente*, *Rayuela*, *La ciudad y los perros* y *Cien años de soledad*. El mismo procedimiento se transparenta también en el destaque de la función como narradores-personajes de los autores del epistolario a partir de los epítetos que, en él, se dispensarían ellos mismos: “Sumo Cronopio”, Cortázar; “Águila azteca”, Fuentes; “El Coronel”, García Márquez y “Gran Jefe Inca”, Vargas Llosa. En consecuencia, los editores decidieron titular “Pachanga de compadres” (con lo que implica también de musical) al núcleo del libro, la sección que reúne las 207 cartas seleccionadas para el libro, las cartas del Boom.

La legitimación y el énfasis en estas señales se sustenta en la convicción de los editores de que *Las cartas...* viene a ser la última obra de “los cuatro del Boom”; obra coral, en la cual el elemento biográfico explicita y complementa la recreación novelada del compromiso con y entre literatura e historia, que convergió en el desmesurado ensanchamiento de las posibilidades de la lengua española y la noción de lo latinoamericano de los sesenta en adelante. La cita extraída de la carta de García Márquez a Carlos Fuentes, del 2 de noviembre de 1968, “Nuestro verdadero destino está en la literatura epistolar”, parece inspirar esta otra, de los compiladores del volumen: “*Las cartas del Boom* es más que una colección de misivas: es una narración continua de picos dramáticos, cómicos, y aun tragicómicos, una relación de prodigios que despliega al máximo las afirmaciones, negaciones y contradicciones de cuatro novelistas latinoamericanos” (17).

Velando por el equilibrio del enfoque metodológico propuesto por los editores, el valor intrínseco del epistolario y las conclusiones críticas, parciales y generales, que derivan de todo ello, el libro se estructura en cuatro secciones: 1) Introducción, 2) Nota a la edición, 3) Las cartas del Boom, y 4) Apéndices. Esta última contiene a) Ensayos y entrevistas, b) Documentos, c) Cronología, d) Índice de cartas y e) Índice de nombres citados en las cartas. Es una organización dinámica que funciona con la eficacia narrativa de un buen guion, desde los textos críticos de los editores que contextualizan el epistolario, hasta los anexos documentales (ensayos y entrevistas de y a “los cuatro”, manifiestos y cartas colectivas) que aportan datos y ejemplifican su distintiva intercomunicación, su labor como generadores de parte de su propia crítica, su relación con otros universos creativos y modalidades discursivas —el cine y el teatro— y su protagonismo en el contexto sociopolítico de la época, desde el cual,

Julio Cortázar, Carlos Fuentes, Gabriel García Márquez, Mario Vargas Llosa. *Las cartas del Boom*.
Edición de Carlos Aguirre, Gerald Martin, Javier Munguía y Augusto Wong Campos.
Barcelona: Alfaguara, 2023

como los viejos cronistas de Indias, nombraron y renombraron la nueva realidad para dibujar los contornos de una cultura con plena conciencia latinoamericana. La cronología y el índice onomástico son de gran utilidad para todo tipo de lectores.

Las cartas, a su vez, respondiendo a un criterio cronológico, son presentadas en dos secciones: “Pachanga de compadres (1955-1975)” y “Fin de fiesta (1976-2012)”. La primera testimonia el nacimiento y los años de máximo esplendor de la relación entre los cuatro escritores y, también, de la publicación de sus novelas más notables; la segunda refleja el panorama de su relación en los años posteriores al Boom. En la nota que acompaña la presentación de esta, los editores reconocen un final literario, en 1975, con la publicación de *Terra Nostra* de Fuentes, precedida solo unos meses por la publicación de *El otoño del patriarca* de García Márquez, y un final “humano” con el puñetazo de Vargas Llosa a García Márquez, el 12 de febrero de 1976. En cuanto al panorama político y social, la irrupción de las dictaduras militares en el Cono Sur (Argentina, Chile, Uruguay) marcaría un cambio epocal antitético del panorama de la década anterior que sopló en favor del auge de la literatura latinoamericana y del Boom.

La “Pachanga de compadres”, el núcleo del libro, recoge 183 cartas (no son todas, por supuesto) cruzadas por los cuatro, entre 1955 y 1975; la primera, fechada el 16 de noviembre, es de Carlos Fuentes a un “Sr. D. Julio Cortázar”, la última, escrita por Cortázar a “Mi querido Carlos”, es del 7 de noviembre. En medio hay una impresionante narración de veinte años de la fragua de una amistad, de la eclosión deslumbrante de una literatura y de una cultura en pleno apogeo político y expansión de su identidad.

Como afirman los editores en sus “reglas del juego”, la relación con la Revolución cubana es uno de los rasgos identitarios del Boom. Este ideologema, aunque tratado desde diferentes perspectivas que van de la adhesión incondicional al rechazo radical, hace años es aceptado de manera consensuada. Desde el diacronismo y la objetividad que les proporciona el paso de seis décadas, los editores lo resumen así:

Los autores de *Las cartas del Boom* “se hicieron latinoamericanos” no solo en virtud de sus lecturas, sus escritos y sus redes de amistad en Europa o América Latina, sino también gracias a sus vínculos intelectuales y políticos con la Revolución cubana y, a través de ella, con una constelación de autores y críticos de la región. Si los revolucionarios cubanos pretendían reescribir la historia latinoamericana, la misma ambición impulsaba la literatura de los escritores del Boom: “El futuro de la novela está en

América Latina, donde todo está por decirse, por nombrarse”, le escribió Fuentes a Vargas Llosa en febrero de 1964. El adanismo fue un rasgo común de la Revolución y del Boom. (21)

Con la lectura del epistolario asistimos como espectadores a la creación que sobrevino a ese estado genésico donde estaba todo por nombrarse. Entre 1959 y 1963, los cuatro escritores visitan Cuba, Fuentes el primero, Cortázar el último y resulta curioso que, en la correspondencia de los primeros años, las menciones a Cuba no sean políticas aún, sino que son literarias. Carpentier aparece no pocas veces como tema de debate generacional, estético.

Desde la admiración y el reconocimiento de su magisterio, Cortázar, en carta del 15 de agosto de 1964, le reprocha a Fuentes que no incluyera su propio nombre en un ensayo reciente², donde incluye al argentino, a Carpentier y a Vargas Llosa:

Nadie puede admirar más que yo el fenomenal estilo de Alejo y la belleza de libros como *Los pasos perdidos* o *El siglo de las luces*. Esto que quede claro. Carpentier es un maestro y se acabó. Pero cuando un ensayo se titula “La nueva novela latinoamericana”, ocurre que inmediatamente uno piensa en cualquiera de los mejores novelistas actuales... menos en Carpentier. Porque Alejo es un maravilloso caso de anacronismo literario, y su *Siglo*, mal que te pese, es un resplandeciente Víctor Hugo *streamlined*... (89)

Unas líneas más adelante afirma: “Carpentier ha llevado a la perfección lo que nuestro Leopoldo Lugones pretendió a su manera: fijar la palabra del barroco americano. Pero el barroco ¿no era un estilo de hace tres siglos?”³ (89). Y párrafos siguientes le recomienda (de manera retórica): “Pregúntale a Antón Arrufat, pregúntale a Calvert Casey o a Lisandro Otero” (90), jóvenes escritores cubanos de entonces, quienes le habían manifestado, en su estancia habanera de 1963, que Carpentier no era un modelo a seguir por la nueva generación literaria. Estos comentarios y la alusión a Lugones recuerdan con facilidad la actitud parricida de la generación de escritores vanguardistas argentinos (Borges a la cabeza) hacia “el

² Se trata del artículo “La nueva Novela latinoamericana. Señores no se engañen: Los viejos han muerto. Viven Vargas Llosa, Cortázar, Carpentier”. *La cultura en México*, suplemento de *Siempre!*, no. 28, 29 de junio, 1964.

³ En ese momento Cortázar no conoce o no concuerda con los postulados estéticos de Carpentier o Lezama Lima que ven el Barroco como sistema abierto y, por tanto, creen legítimo seguir dialogando con él, como expresión auténtica de la realidad histórica y cultural de América.

Julio Cortázar, Carlos Fuentes, Gabriel García Márquez, Mario Vargas Llosa. *Las cartas del Boom*.
Edición de Carlos Aguirre, Gerald Martin, Javier Munguía y Augusto Wong Campos.
Barcelona: Alfaguara, 2023

poeta del diccionario”, donde hubo entre ataques de mordacidad literaria, no pocos episodios con una sana carga de humor intergeneracional⁴, como el que se desprende de un breve comentario de Vargas Llosa en carta que envía a Fuentes desde París, el 12 de abril de 1965. Allí, después de acusar recibo de libro, pasa a comentarle sobre una serie de conferencias sobre literatura que había dictado Carpentier y en las cuales habló elogiosamente del mexicano, pero le había creado una pequeña confusión: “A propósito, viejo: ¿qué novela es esa que Carpentier alaba tanto? Según él, se llama “El bramadego” (¿Bramadero?). He tratado de conseguirla aquí, sin éxito” (99). El toque humorístico está en el remedo del habla de Carpentier, quien arrastraba la “r”.

Me he detenido en estos fragmentos porque en su brevedad evidencian la aceptación de Carpentier y su obra como referencia tutelar para los escritores del Boom (comentada con amplitud por Donoso en *Historia personal del boom*), el interés por Cuba y su literatura, por el conocimiento de sus escritores jóvenes y, sobre todo, por ese hacer literatura en serio, por el alto grado de conciencia estética, también generacional, y de compromiso con la literatura que prima en los autores de las cartas.

Mediada la década los contenidos de la correspondencia en torno a Cuba cambian, en la medida en que la realidad política de la Isla se radicaliza y aumenta el compromiso real de “los cuatro” con la proyección internacional de la Revolución y Latinoamérica, y el vínculo concreto de Cortázar y Vargas Llosa con la Casa de las Américas a través de su “Comité de colaboración”. Sucesos como la polémica en torno a la revista *Mundo Nuevo*, en 1965; el primer episodio del “caso Padilla”, en 1968; la no condena del gobierno cubano a la invasión soviética en Checoslovaquia, todos estos acontecimientos radicalizaron el campo político y, por tanto, el cultural en la política interna de la Isla y su proyección en el panorama mundial, lo que involucra de manera directa al Boom.

Mucho se ha escrito sobre este período. La publicación de las cartas permite ahora equilibrar hipótesis más o menos especulativas; también asistir a la dinámica vertiginosa de aquellos tiempos que exigían una respuesta inmediata a las urgencias de la política. Así veremos a un Cortázar conciliador y crítico con Vargas Llosa tras algunas ausencias a reuniones del “Comité de colaboración” de la Casa de las Américas y sus silencios ante la correspondencia escrita de la institución. Esas cartas funcionan también como crónica de las reuniones y debates privados en los que se analizaban los temas álgidos y protagónicos de entonces; son el testimonio, además,

⁴ Con el uso de una sencilla metátesis, Borges llegó a decir que el conocido poemario de Lugones *Lunario sentimental* debió llamarse *Nulario sentimental*.

de la construcción cuidadosa de una amistad, basada en la admiración y en una elevada estatura ética en la cual cabían los elogios y las críticas, sin exabruptos.

La correspondencia refleja cómo esa ética unida a la conciencia del peso específico de sus opiniones a nivel internacional ya para esos años, los hace comportarse de una manera más inclusiva, diplomática si se quiere, a pesar de las posturas radicales que emanaban de Cuba o de algunas situaciones concretas, como la polémica sobre *Mundo Nuevo*, en la cual al menos tres de ellos se distancian del proyecto o lo descalifican, pero mantienen las buenas relaciones con Rodríguez Monegal. Igual actitud muestran hacia Cabrera Infante —Guillermo en las cartas—, a quien mencionan no pocas veces con natural simpatía y aceptación de su calidad literaria, aunque con el incondicional celo literario con que sopesan la obra de sus contemporáneos, también en clara conciencia de que “*le boom c’est nous*”. En este caso es García Márquez quien escribe a Vargas Llosa, el 2 de diciembre de 1967:

Leí los *Tres tristes tigres*. Pocas veces me he divertido tanto como en la primera parte, pero luego se me desarmó todo, se me volvió más ingenioso que inteligente, y al final me quedé sin saber qué era lo que me querían contar. Cabrera, con sus estupendas dotes de escritor, está, sin embargo, descalibrado. (246)

Con todo, a medida que las cartas se acercan al final de la década, el tema Cuba se intensifica; se acumulan las alusiones a situaciones de conflicto que, como se sabe, tendrán su clímax en 1971, con la detención, en marzo, del poeta Heberto Padilla, su posterior “autocrítica”, en abril, y la “Segunda carta de intelectuales latinoamericanos y europeos a Fidel Castro”, firmada el 20 de mayo de ese año. Ese segmento del epistolario deja el sabor amargo de la ruptura, de la utopía que se desvanece, como si la parte divertida y creativa del Boom residiera en lo que ocurría fuera de la Isla y no en la “Revolución con pachanga”, como llamaba parte de la intelectualidad al proceso cubano; de esta provenía la cara grave, exigente, intransigente. Atrapada en la dinámica de la Guerra fría, Cuba abrazaba el bloque prosoviético y, hacia el interior, radicalizaba el control de la sociedad; para los intelectuales y artistas comenzaba el llamado por Ambrosio Fornet, “Quinquenio gris”.

Desde el carácter de gurú caribeño o patriarca chino que a veces reclamaba para sí, García Márquez había profetizado ese posible desenlace cuando a propósito de recibir, para firma, una carta dirigida a Fidel Castro⁵ escribe a Vargas Llosa el 12 de noviembre de 1968:

⁵ No confundir con las llamadas “primera carta” y “segunda carta”, de abril y mayo de 1971 respectivamente.

Julio Cortázar, Carlos Fuentes, Gabriel García Márquez, Mario Vargas Llosa. *Las cartas del Boom*.
Edición de Carlos Aguirre, Gerald Martin, Javier Munguía y Augusto Wong Campos.
Barcelona: Alfaguara, 2023

El texto, en efecto, me parece excelente. Creo, sin embargo, que no servirá de nada. Fidel contestará, con la mayor fineza que le sea posible, que lo que él haga con sus escritores y artistas es asunto suyo, y que por tanto podemos irnos a la mierda. Sé de buena fuente que está disgustado con nuestra actitud respecto a Checoslovaquia, y ahora tiene una buena oportunidad para desahogarse. (281)

Con la llamada “segunda carta”, de mayo de 1971, que no firmaron García Márquez ni Cortázar, esa intuición se materializó y la unidad del Boom tendría los días contados. Pero estas serían las notas finales de la “Pachanga de compadres” anunciada por los editores. Los veinte años que van de 1955 a 1975 verían, además del declive, también el nacimiento y todo el esplendor del Boom. Ese descubrirse y reconocerse como latinoamericanos, la exultante relación literaria y personal que establecieron, en la cual se aconsejaban, criticaban, alentaban, promovían, ayudando así a conformar un nuevo canon literario que no se sustentó en una poética específica, sino en la construcción de un discurso narrativo que privilegió la novela como modalidad genérica y la búsqueda del ser latinoamericano, como tema supremo, desde la historización de la cultura del continente. No exageran los editores cuando afirman que este será un libro histórico. No creo que exista una correspondencia semejante, en realización y consecuencias, en cualesquiera de los sistemas literarios mundiales: cuatro conspicuos representantes de sistemas literarios nacionales confluyendo en un epistolario que ayudaba a fraguar un sistema literario supranacional, continental.

Las cartas del Boom es un acontecimiento editorial de los grandes. Sus editores merecen palabras de elogio y agradecimiento. No han hecho nada mal, solo han corrido y corren el riesgo afín a los historiadores y críticos: el ejercicio del criterio. La organización y presentación de los materiales es impecable; su propuesta canónica, bien documentada y argumentada. Etiquetar como Boom a estos cuatro grandes narradores, al “cogollito”, como lo llamó José Donoso, pone orden en la confusión que se creó cuando Luis Harss utilizó, de manera casi accidental, el término *boom* para caracterizar la literatura latinoamericana de toda una época. Así, deja flotando nuevos asedios y respuestas a la tensión canónica —bien inherente a este período—, generada por las visiones más concretas y reducidas y otras más generales, inclusivas, que han coexistido desde los años sesenta hasta la actualidad, desde los terrenos no siempre armónicos de la literatura, el mercado editorial, las estrategias promocionales en los *mass media* y el ideológico.

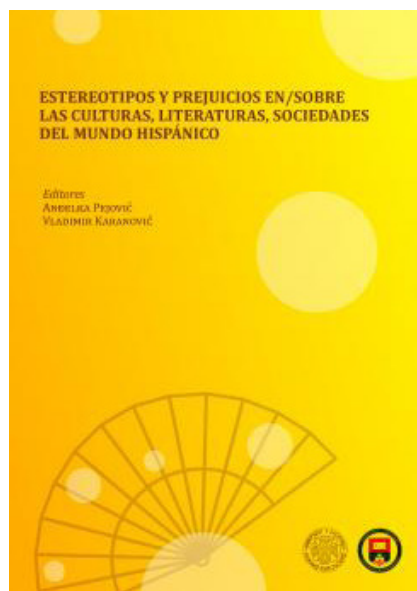
Corresponderá a los lectores y a la crítica especializada valorar esta propuesta. De momento, la publicación del epistolario aporta un nuevo punto de mira en el estudio de un tema apasionante y complejo que se resiste a cerrarse, a dejarse clasificar y agotar.

Veronica Dobrișor

*Escuela Doctoral Estudios Culturales y Lingüísticos
Universidad de Bucarest*

**Andelka Pejović y Vladimir Karanović
(eds.). Estereotipos y prejuicios
en/sobre las culturas, literaturas
y sociedades del mundo hispánico.
Colección Pontes Philologici. Belgrado:
Facultad de Filología de la Universidad
de Belgrado, 2022, 273 pp.**

Recibido: 29.07.2023 / **Aceptado:** 12.10.2023



En 2022 se publicó, en Belgrado, el volumen monográfico *Estereotipos y prejuicios en/sobre las culturas, literaturas y sociedades del mundo hispánico*, “concebido con el objetivo de crear un espacio común para el encuentro e intercambio de aportaciones científicas en el campo de las humanidades, con especial acento en las filologías modernas” (8). El volumen en cuestión es el segundo publicado en la colección Pontes Philologici, un amplio proyecto editorial en el que participan universidades provenientes de cuatro países: la Universidad de Liubliana de Eslovenia, la Universidad Masaryk de la República Checa, la Universidad de Belgrado de Serbia y dos

universidades de Rumanía: la Universidad de Bucarest y la Universidad del Oeste de Timișoara. El objetivo primordial de dicha colección es fomentar la colaboración de los hispanistas europeos y desarrollar una serie de estudios con visibilidad internacional.

Como se puede desprender del título, el hilo conductor de la monografía lo constituyen el estereotipo y el prejuicio, fenómenos complejíssimos y altamente difundidos en todas las áreas de la actividad humana. En concreto, el volumen contiene once capítulos en los que los autores se proponen presentar cómo se manifiestan los estereotipos y/o los prejuicios en el mundo hispanico. Como la complejidad del tema posibilita el análisis desde distintas perspectivas, en el volumen se examina un abanico de fuentes, a saber, artículos de prensa, obras narrativas — incluso literatura de viaje— o dramáticas, manuales de ELE, películas y traducciones, cada una de estas investigaciones reflejando la manera de pensar de una persona a la hora de gestar estereotipos. Asimismo, el volumen promueve el diálogo y el contacto cultural, a través de artículos firmados por autores y autoras de diferentes países: Argentina, Bélgica, Eslovenia, España, Hungría, Italia, Rumanía y Serbia, dentro de un ambiente científico que facilita la intercomunicación.

En el primer capítulo del volumen, “Estereotipos sexistas en los titulares periodísticos sobre violencia machista”, cuyas autoras son María del Carmen Horno Chéliz y Ane Asiáin Gómez (Universidad de Zaragoza), se analizan los estereotipos sexistas difundidos por los titulares periodísticos al utilizar unas fórmulas que se deberían evitar. En concreto, se trata de los titulares que reducen la imagen negativa del agresor o que inciden en la responsabilidad de las víctimas. Las autoras toman como punto de partida la teoría de la metáfora conceptual (formulada por Lakoff y Johnson) y consideran que el lenguaje, entre otros, transmite a los demás nuestras concepciones. Por consiguiente, una de las soluciones para combatir los estereotipos es que los medios de comunicación utilicen un lenguaje adecuado.

El siguiente capítulo, escrito por Mihai Enăchescu (Universidad de Bucarest), se titula “Estereotipos sobre la mujer en el refranero románico: falsas cualidades y características positivas”. Aquí el hispanista rumano indaga en una serie de paremias que incluyen referencias y reflexiones sobre las cualidades que debe tener una mujer según el imaginario colectivo popular, en español, portugués, francés, italiano y rumano. Además, en algunas situaciones, indica paremias latinas que pueden constituir una fuente para el refranero románico. El investigador expone la imagen de la mujer tal y como viene presentada en las paremias que conforman el corpus de su trabajo y demuestra que, pese a las buenas intenciones de elogiar a la mujer, la

mayoría de las cualidades son más bien falsas: si la mujer es hermosa, hay que tener cuidado porque la belleza es peligrosa; la mujer puede ser sabia, pero no tanto; su honestidad y castidad resultan estar siempre en peligro.

En su trabajo “La producción de significados sociales en la prensa: identificación de estereotipos sobre la inmigración y los inmigrantes venezolanos a través del análisis crítico de la metáfora”, Anastasija Jagafarova (Vrije Universiteit Brussel), Barbara Pihler Ciglič (Universidad de Liubliana) y An Vande Castele (Vrije Universiteit Brussel) realizan un análisis de los estereotipos sobre la inmigración y los inmigrantes en el contexto de las crisis económica y humanitaria que atraviesa Venezuela hoy en día. Las autoras aplican la teoría de la metáfora conceptual y se proponen revelar la imagen de los inmigrantes creada por la prensa. Esta imagen no se manifiesta siempre de forma explícita, sino a través de expresiones lingüísticas metafóricas, como, entre otras, LA INMIGRACIÓN ES UNA INVASIÓN. Tras analizar un total de 100 artículos periodísticos, las autoras identifican una serie de imágenes estereotipadas, basadas en cinco estereotipos más representativos, y demuestran que la metáfora tiene el potencial de formar estereotipos y de modelar la manera de pensar, lo cual puede influir en las acciones de los que lean semejantes artículos.

En “La defensa hispanohebrea en *Collar de ámbar* de Mercedes Formica. Estereotipos étnicos y conflictos identitarios”, Miguel Soller Gallo (Universidad de Salamanca) analiza la novela mencionada en el título, centrándose en la cuestión judía en España. La autora de la novela elabora un argumento basado en estereotipos y conflictos identitarios y, partiendo de ahí, Soller Gallo analiza la manera en que se reflejan todos estos pensamientos en los personajes. Subraya, tal y como resulta por lo demás del prólogo del libro, que a los judíos “no solo se les niega su identidad, su corporeidad, su cultura y su historia, sino que se les quiere borrar hasta la memoria”.

El tema de los estereotipos regionales lo abordan en su indagación Maja Andrijević (Universidad de Kragujevac) y Mohamed Bilal (Universidad de Belgrado). Concretamente, el capítulo “Van un vasco, un catalán y un andaluz...: la imagen del Otro en las películas *Ocho apellidos vascos* y *Ocho apellidos catalanes*?” analiza la imagen de la otredad en las películas mencionadas, observando las ideas preconcebidas que hay en la sociedad española sobre los vascos, catalanes y andaluces. Esta concepción es el resultado de una perspectiva imagológica “que sirve para abordar temas relacionados con la identidad y la alteridad” (98). Los autores observan que a lo largo de las películas las imágenes estereotipadas se manifiestan mediante bromas y chistes étnicos que hacen referencia a la inteligencia, la sexualidad, la apariencia física, las

adiciones, los comportamientos, la actitud hacia el dinero, la valoración social y la actitud hacia el trabajo. Sin embargo, las películas analizadas subrayan la importancia de aceptar a los demás y los riesgos que conlleva etiquetar a los demás.

En el sexto capítulo, “Estereotipos y prejuicios en la literatura de viajes: la imagen de Japón en Pierre Loti y Alex Kerr”, María Isabel González-Rey (Universidad de Santiago de Compostela) y Alba Quintairos-Soliño (Universidad de Vigo) analizan la percepción del Otro en la literatura de viajes. En su estudio de caso, las autoras se basan en las obras *Madame Chrysanthème* (1887) de Pierre Loti, y *Japón perdido* (1993) de Alex Kerr, ambas traducidas al español. Partiendo de estas traducciones, las investigadoras observan que la labor traductológica, por una parte, puede ayudar a combatir estereotipos y, por otra, a perpetuarlos. En estas dos obras, los autores emiten juicios de valor sobre la cultura del país que visitan. No obstante, el original pone al lector frente a frente con los estereotipos, mientras que la traducción, algunas veces, diluye los estereotipos y los prejuicios y permite al lector la comunicación con el Otro solo a través de su traducción, y no de forma directa.

En el séptimo capítulo, “Estereotipos lingüísticos y traducción: paremias en la novela realista española y su traducción al serbio”, firmado por Snežana Jovanović (Universidad de Kragujevac), se analiza la traducción de las paremias al serbio, en tres novelas: *Doña Perfecta* de Benito Pérez Galdós, *Los pasos de Ulloa* de Emilia Pardo Bazán y *Juanita la Larga* de Juan Valera. El estudio es sumamente interesante porque, al tratarse de dos culturas diferentes desde varios puntos de vista, la traducción nos posibilita observar cómo se equivalen en otro idioma las paremias, basadas en estereotipos, para los que el traductor tiene que encontrar un equivalente.

A continuación, Eszter Katona (Universidad de Szeged) aborda el tema de la mujer que no se adapta a su época, en el capítulo titulado “Mujer, política, exiliada y lesbiana. Reconstrucción de la figura de Victoria Kent en dos dramas de hoy: *Las raíces cortadas*, de Jerónimo López Mozo y *La verdadera identidad de Madame Duval*, de Miguel Antonio Morales Montoro”. La autora se propone examinar dos textos dramáticos, centrándose en la figura de Victoria Kent. Utilizando los dos textos, la autora del capítulo pone de relieve el papel que desempeña el teatro en la detección y la revaloración de los estereotipos que funcionan en la sociedad actual.

Giuseppe Gatti Riccardi (Università degli Studi Guglielmo Marconi, Roma / Universidad del Oeste de Timisoara) en “Dejar constancia: ¿un deber ético o un estereotipo? (Re)construcción de la memoria y la identidad en *La resta*, de Alia Trabucco Zerán y *La ciudad invencible*, de Fernanda Trías” se centra en la manera en que el ser humano experimenta en el plano corporal ciertas experiencias con respecto

a su entorno social e histórico, teniendo como punto de partida dos obras escritas por dos narradoras contemporáneas de Chile y Uruguay. El propósito principal del autor es examinar cómo las autoras en cuestión construyen sus figuras ficcionadas partiendo de los “recuerdos prestados”, los que constituyen, a su vez, un estereotipo cultural basado en los traumas de los dos pueblos. Se trata de una herencia cultural e ideológica que, a veces, impone una cierta percepción al intelectual contemporáneo.

En su trabajo, “Los estereotipos de género en los manuales de ELE diseñados en Rumanía tras el año 2000”, Răzvan Bran (Universidad de Bucarest) realiza un pormenorizado análisis de una serie de nueve manuales de ELE diseñados en Rumanía tras el año 2000. Su objetivo principal es el de identificar aspectos relativos a la representación del género y (posibles) contextos estereotipados. El autor rumano emprende un complejo análisis cuantitativo y cualitativo, a la vez, examinando la distribución de las profesiones por géneros, los temas abordados en los textos y los elementos visuales usados. De esta manera, el investigador observa que, a diferencia de los manuales de las épocas anteriores, los manuales investigados aquí ilustran la emancipación de la mujer, tanto por marcar morfológicamente el género como por introducir ciertos temas y actividades que combaten los estereotipos. Semejantes estudios resultan altamente útiles puesto que la escuela, tal y como afirma el autor, juega un papel fundamental en la formación de los futuros ciudadanos y el contenido de los manuales influye significativamente en su visión acerca de la vida.

El volumen cierra con el trabajo de Miriam T. Aparicio (CONICET / Universidad Nacional de Cuyo), titulado “¿Qué estereotipo y representaciones sociales para la «ocupación docente»? Un estudio empírico franco-argentino inter y transdisciplinario a la luz del cruce de teorías y desde un enfoque sistémico *sui generis*”. Es un estudio interdisciplinario, empírico y comparativo en el cual la autora examina el estereotipo del docente, basándose en cuatro teorías: la de los estereotipos, la de las representaciones sociales, la de la identidad social y la de la auto-categorización. Para llevar a cabo su estudio, la investigadora usa como técnica entrevistas y una encuesta con un grupo de docentes de niveles distintos de Argentina, Francia, España y Paraguay.

Tras la lectura del volumen, podemos concluir que nos situamos ante una monografía que proporciona al lector, mediante el riguroso trabajo de documentación de las investigaciones, una compleja, polifacética, pero unitaria perspectiva sobre el funcionamiento de los estereotipos en varias áreas de la actividad humana. Los once capítulos se completan de manera perfecta entre sí, funcionando como un conjunto, una unidad en la diversidad. Igualmente, a través de los estudios firmados

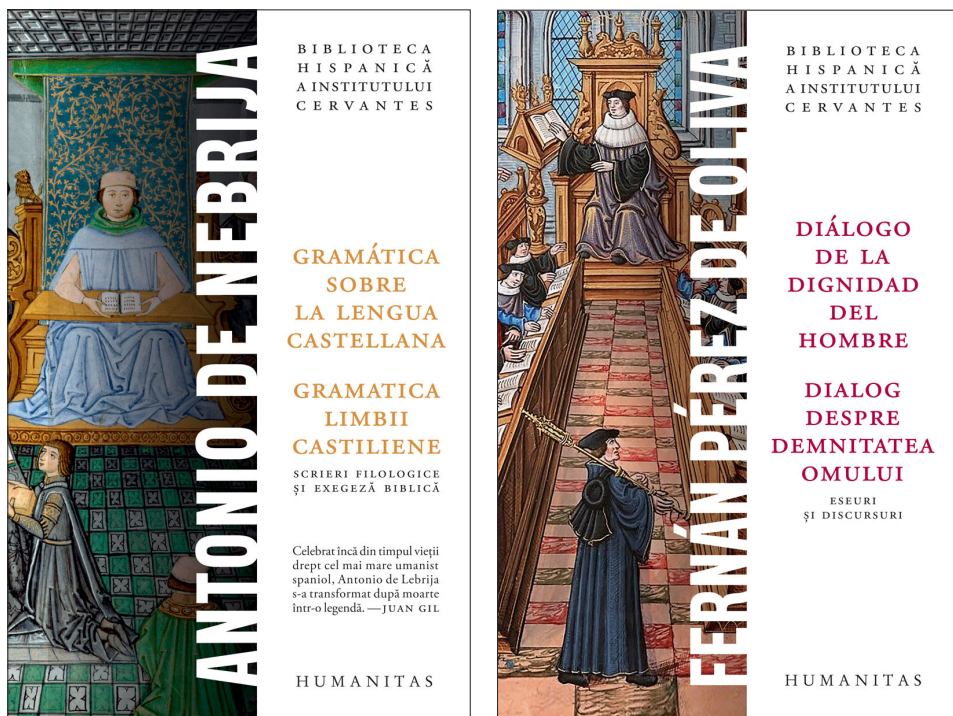
por autores y autoras de diferentes países, el volumen facilita la comunicación entre todas estas culturas y genera un espacio común que reúne perspectivas e ideas que constituyen una base muy sólida para próximas indagaciones. Esperamos que los autores continúen desarrollando los temas ya presentados y que los hispanistas abran nuevas áreas de investigación partiendo de todos estos fructuosos trabajos.

Melania Stancu

Universidad de Bucarest

Biblioteca Hispánica del Instituto Cervantes [Biblioteca Hispanică a Institutului Cervantes]: Antonio de Nebrija, *Gramática sobre la lengua castellana/ Gramatica limbii castilienne: scrieri filologice și exegeză biblică*, ed. filologică, studiu introd., tabel cronologic, trad. și note de Mianda Cioba și Anca Crivăț, București: Humanitas, 2023, 288 pp.; Fernán Pérez de Oliva, *Diálogo de la dignidad del hombre/ Dialog despre demnitatea omului: eseuri și discursuri*, ed. filologică, studiu introd., tabel cronologic, trad. și note de Mianda Cioba, București: Humanitas, 2023, 272 pp.

Recibido: 02.12.2023 / Aceptado: 08.02.2024



En 2023 presenciamos el nacimiento de un proyecto de primer orden para la cultura rumana: la inauguración de la Biblioteca Hispánica del Instituto Cervantes, como resultado de la colaboración entre un grupo de destacados hispanistas de la Universidad de Bucarest, la editorial rumana Humanitas y el Instituto Cervantes, bajo la coordinación de un comité científico formado por especialistas de varias universidades españolas y rumanas. Se trata de una colección de traducciones al rumano de la literatura española clásica y contemporánea, con un enfoque especial sobre los ensayos filosóficos, de ética, política y variados temas culturales, que se publica en condiciones editoriales singulares. Las traducciones, en su mayoría inéditas, vienen acompañadas por un estudio introductorio, una tabla cronológica y un complejo aparato de notas explicativas, cuyo propósito es permitirle al lector actual el ejercicio interpretativo y de comprensión de las épocas más o menos remotas, en resonancia con el momento presente y con los debates histórico-culturales que no dejan de surgir permanentemente.

Los primeros dos títulos que abren la colección, *Gramática sobre la lengua castellana: textos filológicos y exegesis bíblica* de Antonio de Nebrija y *Diálogo de la dignidad*

Antonio de Nebrija, *Gramática sobre la lengua castellana/ Gramatica limbii castilieni: scrieri filologice și exegeză biblică*, ed. filologică, studiu introd., tabel cronologic, trad. și note de Mianda Cioba și Anca Crivăț, București: Humanitas, 2023; Fernán Pérez de Oliva, *Diálogo de la dignidad del hombre/ Dialog despre demnitatea omului: eseuri și discursuri*, ed. filologică, studiu introd., tabel cronologic, trad. și note de Mianda Cioba, București: Humanitas, 2023

del hombre: ensayos y discursos de Fernán Pérez de Oliva marcan para el público rumano el encuentro con dos de las más destacadas personalidades del humanismo hispánico. El lector podrá descubrir, por tanto, un rico entramado de hilos vitales e intelectuales que unen a estos dos maestros, separados en sus biografías por una diferencia de solo cincuenta años. Ambos nacen en Andalucía (uno en Lebrija, al sur de Sevilla, el otro en Córdoba) de familias acomodadas que pudieron mandar a sus hijos a cursar estudios en la Universidad de Salamanca. Ambos deben su formación humanista a los años vividos en Italia: Nebrija pasó cinco años en Boloña, Oliva, cuatro años en Roma. En 1475, con treinta y un años, Nebrija llega a ser lector de Elocuencia y Poesía en la Universidad de Salamanca y un año más tarde saca la Cátedra Prima de Gramática. Oliva vuelve por primera vez a la universidad salmantina como maestro de filosofía moral y filosofía natural en 1526, con treinta y dos años, cuatro años después de la muerte de Nebrija. La muerte temprana de Oliva, con solo treinta y siete años, detiene el ascenso de una de las mentes más eruditas y elocuentes de su época, cuyos méritos intelectuales habían sido reconocidos por el propio emperador Carlos Quinto al nombrarlo preceptor del príncipe Felipe, futuro rey Felipe II, cargo que desafortunadamente no llegará a cumplir. Aunque no coincidieron durante sus carreras académicas en Salamanca, Oliva supo del prestigio de Nebrija y siguió las huellas de su pensamiento político, al ser uno de los primeros intelectuales humanistas en apreciar la importancia del castellano como vínculo con el continente americano, según recalca Mianda Cioba en la introducción (Pérez de Oliva 2023: 38).

La figura tutelar de Nebrija, por su dimensión fundadora y su itinerario epistemológico, se convierte por tanto en el emblema de esta iniciativa cultural de la Biblioteca Hispánica, según destacan Mianda Cioba y Anca Crivăț, las dos editoras. Son los mismos valores que el maestro salmantino defendió a lo largo de su vida: la libertad de pensamiento, el rescate y estudio del latín clásico y la enseñanza del castellano como aglutinante en la diversidad, los que elogia Luis García Montero, director del Instituto Cervantes, en el preámbulo que titula “El poder de las palabras” (Nebrija 2023: 6-10).

La selección de textos pertenecientes al enorme caudal de la obra de Nebrija se basa en la edición al cuidado de Carmen Lozano y Felipe González Vega (Madrid-Barcelona: Real Academia Española – Galaxia Gutenberg, 2011) y separa el corpus en dos partes, la primera centrada en la selección de fragmentos de la *Gramática castellana* (el prólogo y varias secciones del primer y del cuarto libro) y una segunda parte que recoge los prólogos de *Introducciones latinae* (1488 y 1495), *Apología*, *Epístola* y la carta-prólogo de *Thalichristia*. Si los textos vienen ordenados siguiendo el criterio

de relevancia para el lector actual y de la fama póstuma que se le atribuye a Nebrija debido, sobre todo, a la *Gramática* de 1492, el amplio estudio introductorio de Mianda Cioba y Anca Crivăţ, extensivamente documentado a partir de una bibliografía crítica de última hora, pone de relevancia la cronología de la obra nebrisense y hace hincapié en sus principales ideas y vertientes de actividad. El primer planteamiento parte de las palabras de Juan Gil que presenta a Antonio de Nebrija como el más importante humanista español, convertido después de su muerte en una leyenda (13). Por tanto, esta traducción filológica cumplirá también con el propósito de mostrar todas las dimensiones intelectuales de este excelso maestro de gramática y retórica y de explicar el porqué de su popularidad póstuma.

La razón de su interés por reformar el estudio universitario del latín fue la defensa de un latín bien hablado, lo que podría llevar España al colmo de su felicidad, puesto que “ninguna otra cosa nos falta sino el conocimiento de la lengua, en que está no solamente fundada nuestra religión i república christiana, mas aun el derecho i canónico” (164). Aprovechando la gran innovación de su época, que fue la aparición de la imprenta, Nebrija saca en 1481 el primer manual moderno de latín, adaptado para sus estudiantes, que se encontraban en la edad de la adolescencia y la primera juventud. Es también entonces cuando cambia su nombre según el modelo tripartito de la Roma antigua a Aelius Antonius Nebrissensis. El *Antonio*, como llegó a denominarse el manual *Introductiones latinae*, tuvo un gran éxito desde su publicación, con numerosas ediciones en España y en otros países europeos occidentales, y llegó a utilizarse hasta mediados del siglo XIX. Fue también la obra que Nebrija revisó y mejoró constantemente a lo largo de su vida. La edición bilingüe de *Introductiones*, en latín y castellano, publicada en 1488 a petición de la reina Isabel revela dos aspectos determinantes: la diversidad del público interesado en aprender latín, que se extiende ahora hacia “las mujeres religiosas i vírgenes” (168), y el posible punto de partida de la elaboración de la *Gramática del castellano*. La reina le pide a Nebrija que prepare una traducción de su manual al castellano para el uso de monjas, que por no haber tenido la posibilidad de que se les enseñara el latín, “sin participación de varones” (168), puedan aprenderlo por su cuenta, o sea sin maestro. En el prólogo a esta segunda edición de su libro Nebrija ensalza a Isabel, como protectora de las letras, elogio que retomará en la dedicatoria que encabeza la siguiente edición, de 1495, y que también se incluye aquí con su traducción al rumano y su original latino, junto al epigrama que el maestro compone en alabanza a su gramática. Al realizar la versión en latín y castellano de su manual, Nebrija decidiría concebir también una gramática de la lengua vulgar, aunque despreciada, por ser lengua de los ignorantes. Su gramática

Antonio de Nebrija, *Gramática sobre la lengua castellana/ Gramatica limbii castilienne: scrieri filologice și exegeză biblică*, ed. filologică, studiu introd., tabel cronologic, trad. și note de Mianda Cioba și Anca Crivăț, București: Humanitas, 2023; Fernán Pérez de Oliva, *Diálogo de la dignidad del hombre/ Dialog despre demnitatea omului: eseuri și discursuri*, ed. filologică, studiu introd., tabel cronologic, trad. și note de Mianda Cioba, București: Humanitas, 2023

del castellano nace en una relación de simetría y contrastividad con la gramática del latín y pone de manifiesto que el idioma romance está también regido por reglas y normas. Aunque no hubiera servido como manual para la enseñanza institucional del castellano, Nebrija consideraba que su nuevo libro podría resultar útil a toda una “comunidad de autodidactas y eruditos europeos o hispánicos” (30) que estarían interesados en el idioma peninsular. La edición en rumano ofrece la traducción del “Prólogo”, los primeros tres capítulos del “Libro Primero”, sobre la ortografía, y el primero, segundo, quinto, sexto y séptimo capítulos del “Libro Cuarto”, sobre la sintaxis y la retórica. El “Prólogo”, dedicado también a la reina Isabel de Castilla, es un texto fundamental por las lecturas e interpretaciones de las que se ha beneficiado a lo largo del tiempo. Por un lado, se ha ido destacando la importancia que otorga Nebrija a “reducir en artificio este nuestro lenguaje castellano, para que lo que agora i de aquí adelante en él se escribiere pueda quedar en un tenor, i estenderse en toda la duración de los tiempos que están por venir” (94). Por otro lado, según señalan Cioba y Crivăț, Nebrija “fija para el castellano y para su gramática una utilidad política, como modalidad de emular virtudes civiles e intelectuales comparables con las que se apoyaron sobre el edificio del latín” (49). En cuanto a la selección de capítulos, las editoras y traductoras argumentan la elección con el fin de poner de manifiesto la doble intención del gramático salmantino inspirada en Quintiliano: por un lado, la grafía y la pronunciación correctas, por otro lado, el conocimiento de los autores castellanos y de los textos poéticos más celebrados, a partir del comentario semántico y estilístico (84), tal como ocurre con las canciones trovadorescas, el *Poema de Mio Cid*, *Laberinto de Fortuna* y *Coronación del Marqués de Santillana* de Juan de Mena. Los últimos textos nebrisenses, en latín y castellano, de la edición presentada (*Apología*, *Epístola* y la carta-prólogo de *Thalichristia*) completan su dimensión de defensor de la pureza y pulcritud del latín, preocupado por los vicios de traducción. El proyecto de la *Biblia políglota* patrocinado por el cardenal Francisco Jiménez de Cisneros y en el que Nebrija participa durante varios años será el corolario de su constante ejercicio crítico aplicado a la tradición manuscrita de la Biblia Vulgata, lo que le llevará entre 1506-1507 delante del Santo Oficio, “por proponer la rectificación del texto bíblico de acuerdo con principios filológicos” (70). De este dramático trance lo salvarán la amistad y el aprecio que le profesa constantemente Cisneros. Será también el cardenal Cisneros quien en 1514 le ofrece a Nebrija la cátedra de retórica en la Universidad de Alcalá donde el maestro permanecerá hasta finales de su vida. Su último trabajo, el prólogo en latín que compone al editar el poema *Thalichristia* de Alvar Gómez, cierra este volumen.

El segundo libro de la colección Biblioteca Hispánica, que abarca algunos de los textos más conocidos de Fernán Pérez de Oliva (*Diálogo sobre la dignidad del hombre*, *Razonamiento hecho en la oposición a la cátedra de Filosofía moral*, *Discurso sobre las potencias del alma y el buen uso de d'ellas* y *Razonamiento sobre la navegación del río Guadalquivir*), colaciona varias ediciones de las obras del maestro cordobés y sigue en la mayor parte la edición de María Luisa Cerrón Puga (Madrid: Cátedra, 1996). Como en el caso del volumen anterior dedicado a Nebrija, aquí la versión en castellano viene acompañada por notas que proponen al lector actual una serie de equivalencias intralingüísticas para facilitarle el acceso al original. Asimismo, las notas filológicas de la traducción al rumano abarcan una gran variedad temática, indicando fuentes, ideas, modalidades expresivas y retóricas, datos históricos y *realia* (Cioba *apud* Pérez de Oliva, 2023: 51).

Mientras el libro de Nebrija nos hace testigos de los ardientes debates lingüísticos y traductológicos del humanismo peninsular, con Pérez de Oliva nos enfrentamos a las nuevas ideas filosóficas sobre la condición humana (la felicidad y el libre albedrío) y sobre el desarrollo de la ciencia durante la misma época. El *Diálogo sobre la dignidad del hombre* (1529), el texto más conocido de Oliva, recuerda por el tema y el parecido del título a la *Oratio* de 1486 de Pico della Mirandola, aunque por sus ideas y estructura se emparenta más con los diálogos ciceronianos: *Tusculanae Disputationes* y *De oratore*. Antonio, un intelectual que se retira en la soledad amena de la naturaleza para poder contemplar el bien y el mal del ser humano disputa sus argumentos con otro personaje, Aurelio, delante del “viejo muy sabio llamado Dinarco” (56). La tesis sobre la dimensión espiritual del hombre se enfrenta a la imagen medieval de sus debilidades corporales. Oliva quiere ofrecer al lector la libertad de escoger entre estas dos posiciones contrapuestas, por tanto, se niega a formular una conclusión definitiva. Según Oliva, la salvación del ser humano en su camino de perfección supone la libertad de superar los límites de su naturaleza a través de las buenas obras, como condición para su felicidad. Esta es la tesis que desarrolla en el *Discurso sobre las potencias del alma*. El principio ético de justicia, que el maestro cordobés enseñaba a sus alumnos, es invocado en el ejercicio retórico de defensa de la cátedra de filosofía moral. Al demostrar sus méritos: el conocimiento, la experiencia y la elocuencia (24), argumenta que la justicia debe prevalecer en la elección del candidato adecuado. Censurados durante la época de la Contrarreforma, los principios de la ética aristotélica enfocada en el *hic et nunc* y la preocupación de Pérez de Oliva por el ejercicio del pensamiento anclado en la realidad, en margen de la dialéctica teológica, volverán a suscitar el interés durante la Ilustración y vivirán

Antonio de Nebrija, *Gramática sobre la lengua castellana/ Gramatica limbii castilienne: scrieri filologice și exegeză biblică*, ed. filologică, studiu introd., tabel cronologic, trad. și note de Mianda Cioba și Anca Crivăț, București: Humanitas, 2023; Fernán Pérez de Oliva, *Diálogo de la dignidad del hombre/ Dialog despre demnitatea omului: eseuri și discursuri*, ed. filologică, studiu introd., tabel cronologic, trad. și note de Mianda Cioba, București: Humanitas, 2023

un nuevo resurgimiento en el campo de la investigación académica a finales del siglo XX (50).

La edición crítica de las traducciones de los textos de Nebrija y Pérez de Oliva demuestra ser un instrumento indispensable para filólogos, alumnos y profesores, y una experiencia formativa para el público general, cuyos pasos en el camino de la lectura son atentamente velados y prevenidos para no caer en ningún “laberinto de confusión” (Nebrija, 2023: 18). Los lectores apreciarán sin duda la belleza y claridad de las traducciones, la desambiguación de los contextos léxico-semánticos y sintácticos, la equivalencia formal que en todo momento reproduce el encadenamiento argumentativo original. Las dos traductoras y editoras, Mianda Cioba y Anca Crivăț, logran, en beneficio de varias categorías de público, hacer amena y sumamente instructiva la lectura de estos dos autores clásicos de las letras españolas, acomodando con acierto sus obras a la realidad lingüística y cultural del rumano moderno.

Mihai Enăchescu

Universidad de Bucarest

Răzvan Bran. *Las oraciones subordinadas y las construcciones sintácticas complejas en español. Consideraciones teóricas y ejercicios prácticos.* Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2023, 274 pp.

Recibido: 31.10.2023 / **Aceptado:** 04.12.2023



La editorial Casa Cărții de Știință de Cluj-Napoca publica el volumen *Las oraciones subordinadas y las construcciones sintácticas complejas en español. Consideraciones teóricas y ejercicios prácticos*, firmado por Răzvan Bran, profesor contratado doctor de lingüística hispánica en la Universidad de Bucarest. Tal como se menciona en el título, el presente libro constituye un manual de sintaxis española, que se dirige principalmente a estudiantes universitarios rumanos.

La obra se estructura en veintidós capítulos o unidades didácticas que abordan teórica y prácticamente las construcciones sintácticas complejas en español, desarrollando selectivamente aspectos que suelen plantear dificultades en el proceso de aprendizaje a los estudiantes no nativos.

El primer capítulo es uno introductorio, donde se presentan algunos conceptos y aspectos teóricos de la sintaxis oracional española, como los conceptos *enunciado*, *oración*, *proposición*. A la definición de estos conceptos generales se añaden explicaciones acerca de las relaciones sintácticas de coordinación y subordinación, así como las clasificaciones de las oraciones, según varios criterios: la relación de dependencia/independencia sintáctica, el tipo de predicado, la función sintáctica que cumplen, etc. Tradicionalmente, las oraciones subordinadas se dividen en tres grupos: las sustantivas, las adjetivas (o las relativas) y las circunstanciales. Estas, a su vez, se pueden clasificar en adverbiales propias y adverbiales impropias (o no adverbiales). El autor sigue la teoría sintáctica vigente hoy en día en la lingüística española, utilizando la terminología actual.

Tras esta introducción de corte teórico, el autor pasa a describir las construcciones subordinadas sustantivas que ejercen las funciones sintácticas de sujeto, complemento directo, indirecto, régimen preposicional, del nombre, del adjetivo y del adverbio, atributo y complemento predicativo. Observamos que se presentan subordinadas que no se suelen incluir en los manuales de ELE, como las últimas mencionadas. Las oraciones sustantivas van seguidas por un capítulo dedicado al estilo directo, indirecto e indirecto libre. Estimamos muy oportuna la inserción aquí de este complejo aspecto de la sintaxis española, que muy a menudo dificulta el aprendizaje de los estudiantes no nativos, puesto que puede funcionar como un repaso de las subordinadas anteriormente descritas que implica también cuestiones relacionadas con la correspondencia de los tiempos.

El siguiente bloque didáctico está dedicado a las subordinadas adjetivas. El autor opta por utilizar un término más comprensivo de construcciones relativas. Aparte de los aspectos específicos (las restricciones en cuanto a la selección de los nexos, la bifuncionalidad de los relativos, la alternancia modal), se explican también las construcciones relativas enfáticas, sustantivadas y adverbiales.

Se analizan las construcciones circunstanciales de tiempo, lugar y modo, causales, finales, consecutivas, condicionales, concesivas y comparativas. Aparte de las oraciones subordinadas, se abordan igualmente otras estructuras morfosintácticas que se utilizan con el mismo matiz circunstancial en la lengua contemporánea.

Además del estilo directo, indirecto e indirecto libre, se abordan otras cuestiones morfosintácticas fundamentales, como la concordancia de tiempos en indicativo y subjuntivo, la alternancia modal indicativo/subjuntivo o modo personal/mo no personal.

Al final, el autor presenta un recorrido por ciertos temas de sintaxis, como las conjunciones con múltiples valores sintácticos o los valores y funciones de los modos verbales no personales, capítulos que constituyen una muy útil recapitulación. Como estos repasos de carácter más bien teórico no contienen ejercicios, los últimos capítulos (*Repaso final y Traducciones*) presentan un preeminente carácter práctico.

Cada tema se estructura en dos partes claramente definidas. En primer lugar, los capítulos incluyen una exposición teórica bien estructurada, que consiste en una presentación de los aspectos más importantes relacionados con las estructuras sintácticas mencionadas. Amén de los elementos de enlace y selección de modo, se presentan también aspectos relacionados con la norma actual y el uso, o los registros estilísticos. Como el presente manual se concentra en la variedad peninsular del español, consideramos que podría resultar útil introducir algunas observaciones sobre las particularidades de dichas construcciones sintácticas en el español americano.

A lo largo del trabajo, el autor se basa en enfoques teóricos y varias interpretaciones actuales en la lingüística española, lo que complementa su carácter predominantemente didáctico. Cabe mencionar los abundantes ejemplos ilustrativos y las tablas que presentan de manera sintética y clara algunos fenómenos sintácticos abordados, lo que facilita su comprensión por parte de los aprendices.

La parte teórica de casi todos los bloques didácticos va seguida de un número considerable de ejercicios de dificultad variable, a saber, ejercicios estructurales, de contextualización, de reformulación, de interpretación sintáctica, de retrotraducción, de corrección. La complejidad de las actividades propuestas aumenta progresivamente, desde ejercicios de asociación, completación o selección múltiple hasta ejercicios que implican tanto un conocimiento más profundo de la sintaxis española como un componente teórico y normativo: los ejercicios de reformulación, identificación de subordinadas, diferencias sintácticas y/o semánticas, corrección y explicación de errores. La tipología de los ejercicios favorece el desarrollo de un conjunto de destrezas específicas: destrezas sintácticas y pragmalingüísticas de comprensión del texto escrito y de expresión escrita, destrezas de traducción y de investigación basadas en el diccionario y otras fuentes. Opinamos que el presente manual podría completarse con la clave de los ejercicios, lo cual le permitiría al alumnado el estudio individual.

El volumen representa una aportación relevante y útil en el campo de la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera, adaptada a los problemas específicos con los que se encuentran los hablantes nativos de rumano y basada

tanto en la larga experiencia docente del autor como en una riquísima bibliografía. Las abundantes fuentes bibliográficas incluyen obras de lingüística, diccionarios generales y especializados, gramáticas académicas, manuales de sintaxis, así como un abanico de estudios lingüísticos. Igualmente, el autor ha tenido en cuenta el *Plan curricular del Instituto Cervantes* y el *Marco Común Europeo de Referencia*, dos de los documentos curriculares fundamentales para la enseñanza-aprendizaje-evaluación del español. A nuestro juicio, uno de los méritos del libro que tenemos entre manos es la capacidad de mantener un equilibrio entre la enrevesada teoría sintáctica y las escuetas explicaciones halladas en los manuales de ELE, en los que prevalecen los aspectos prácticos, sin profundizar en las estructuras gramaticales más complejas.

En suma, por su concisión y claridad expositiva, su evidente carácter teórico y didáctico, y la abundancia y variedad de los ejercicios propuestos, este volumen constituye una útil herramienta complementaria no solo para los estudiantes de las facultades de Filología Hispánica, sino también para cualquier persona que enseñe o aprenda español.

Vita Veselko

Universidad de Ljubljana

**Catalina Fuentes Rodríguez y Ester
Brenes Peña (eds.). *La enseñanza-
aprendizaje de conectores y operadores
discursivos en ELE*. Madrid: Arco/Libros,
2023, 308 pp.**

Recibido: 07.11.2023 / **Aceptado:** 12.01.2024



Aunque en las últimas décadas abundan los diferentes estudios relativos a los marcadores discursivos, ha sido poca la atención prestada a su tratamiento didáctico, y es esa carencia lo que pretende suplir la obra que reseñamos. *La enseñanza-aprendizaje de conectores y operadores discursivos en ELE*, editada por dos eminentes profesoras de lengua española, la Dra. Catalina Fuentes Rodríguez, de la Universidad de Sevilla, y la Dra. Ester Brenes Peña, de la Universidad de Córdoba, se presenta desde el propio título como una contribución clave a la enseñanza y el aprendizaje de los marcadores del discurso en español como lengua extranjera. Estamos ante una aportación teórico-práctica que

se basa en varios proyectos de investigación y diferentes clases de discursos para ofrecer estrategias de enseñanza y propuestas didácticas concretas que faciliten al profesor de ELE llevar al aula un tema difícil para los discentes, el de los conectores y los operadores discursivos.

Desde el punto de vista teórico, destacan la caracterización pormenorizada de ambas clases de unidades procedimentales, lo que es esencial para paliar el desorden terminológico que rige el ámbito —especialmente en lo que concierne a las directrices didácticas—, el tratamiento de su carácter polifuncional y multidimensional, y la descripción de sus valores, que se basa siempre en ejemplos de uso auténticos incrustados en entornos discursivos concretos y que constituye ya un puente con la vertiente aplicada del estudio. Se ofrecen orientaciones y propuestas para el tratamiento didáctico de estas unidades en clase de ELE, que parten precisamente de manifestaciones de uso concretas y asimismo se llama la atención sobre las dificultades que suelen afrontar los alumnos en el proceso de aprendizaje, proponiéndose también secuencias didácticas que privilegian el enfoque comunicativo. Por tanto, se trata de una obra sumamente completa que reúne un alto valor científico y una gran utilidad didáctica. De hecho, su sincero propósito de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje se refleja en la estructura misma, que es ella misma sumamente didáctica al recurrir a recuadros que resumen las claves de cada apartado y a tablas que recogen, contrastan o esquematizan los valores y las funciones de las unidades tratadas.

El libro consta de diez capítulos, de entre los que el primero es un capítulo general sobre los conectores y los operadores y las correspondientes estrategias de enseñanza; es pues un capítulo que enmarca e introduce el volumen, mientras que los demás abordan el tratamiento didáctico de unidades concretas. En el capítulo general *La enseñanza-aprendizaje en ELE de elementos con contenido procedimental*, las editoras Catalina Fuentes Rodríguez y Ester Brenes Peña primero definen y describen las características distintivas de ambas clases de marcadores discursivos —los conectores los caracterizan como las unidades que vinculan a los enunciados entre sí y los operadores como las que inciden sobre el enunciado transmitiendo contenidos modales, enunciativos, informativos o argumentativos—. De esta manera, buscan mitigar la confusión e imprecisión terminológica que caracteriza a los dos documentos clave en la enseñanza de (E)LE, el MCERL y el PCIC, y se extiende a los manuales y los materiales didácticos. Después de destacar las dificultades que entraña la enseñanza-aprendizaje de operadores y conectores, ofrecen valiosas propuestas de clasificación por niveles e importantes orientaciones didácticas para su tratamiento en el aula de ELE, con que marcan las pautas para el volumen entero.

En el capítulo 2 *La expresión del desacuerdo en ELE: conectores y operadores*, Ester Brenes Peña y Francisco Javier Perea Siller, de la Universidad de Córdoba, tratan cuatro operadores de disensión propios del nivel avanzado: *para nada*, *de eso nada*, *venga ya* y *anda ya*. En ello resaltan también la relevancia de la competencia intercultural, pues es la que puede mitigar el choque del aprendiente al darse cuenta de que la comunidad sociocultural española favorece la expresión del desacuerdo sin conllevar necesariamente un efecto social descortés. Definidos la noción de desacuerdo y su lugar en ELE, los autores caracterizan sintáctica, prosódica y discursivamente los cuatro operadores y, siguiendo el enfoque por tareas, se encaminan hacia una propuesta de tratamiento didáctico.

La Dra. Catalina Fuentes Rodríguez, catedrática de Lengua Española en la Universidad de Sevilla, estudia en el capítulo 3, *La enseñanza-aprendizaje de bueno y o sea: dos conectores polifuncionales del español*, dos de los marcadores más comunes en español. La autora describe sus usos como operadores y como conectores y sugiere un tratamiento didáctico original escalonado por niveles de dominio. Además, presenta propuestas didácticas con ejemplos de actividades y ejercicios concretos para su adquisición, y con recomendaciones para un aprendizaje virtual autónomo con plataformas como PRACOMUL, buscando en todo momento que el aprendiente sea capaz tanto de reconocer e identificar las funciones de *bueno* y *o sea* como de emplearlas adecuadamente en su discurso.

El capítulo 4, titulado *La enseñanza de pues en ELE: valores discursivos y propuesta didáctica*, lo dedica María Soledad Padilla Herrada, de la Universidad Carlos III de Madrid, a uno de los marcadores discursivos más frecuentes y polifuncionales en español. Justo por su carácter polifuncional, la autora ofrece primero una caracterización simplificada y sistemática de los valores de *pues* y describe las propiedades morfosintácticas, prosódicas y de registro de cada uso. Partiendo de un corpus de discurso oral de estudiantes de ELE, diseña una secuenciación didáctica para los niveles intermedio y avanzado. Las actividades se destacan por basarse en ejemplos reales y por enfocarse en cada una de las funciones de *pues*, así como en su detección, su comparación y su producción.

En *La enseñanza en ELE de prótasis en interacción. Una propuesta didáctica*, que conforma el capítulo 5, Víctor Pérez Béjar, de la Universidad de Córdoba, trata las prótasis condicionales suspendidas, estimando que, debido a su carácter de construcciones insubordinadas, precisan de una visión didáctica particularizada. Para su descripción recurre a la gramática de construcciones y la macrosintaxis, cuyas aportaciones considera que pueden mejorar su enseñanza. En su propuesta didáctica, el autor

abarca siete prótasis (*si tú supieras, si insistes, si quieres llamarlo así, si no te importa, si quieres, si tú lo dices, como si no lo supieras*) que primero describe morfosintácticamente y para cuya enseñanza propone después una tarea interactiva de juego de rol. La actividad, que se caracteriza por un enfoque orientado a la acción, la desarrolla en detalle y la acompaña de recomendaciones concretas para su realización, dando lugar a una propuesta con finalidad comunicativa preparada para ser llevada al aula.

Damián Moreno Benítez, de la Universidad de Sevilla, examina en el capítulo 6, *Propuesta de uso de los operadores modales en ELE*, los operadores de obligación, a los que asigna dos funciones pragmáticas primordiales: la de índice y la de refuerzo de la modalidad de obligación, y se centra en *por fuerza, forzosamente y necesariamente*, y en *sí o sí, por cojones, por narices y por huevos*, respectivamente, que son propios del nivel avanzado. El autor sugiere que en su enseñanza debe prestarse especial atención a su carácter polisémico y sus valores prototípicos y diseña una propuesta metodológica basada en textos reales y las nuevas tecnologías.

El capítulo 7, titulado *La enseñanza de los operadores reafirmativos*: claro, por supuesto y evidentemente, a cargo de Isamary Aldama Pando, de la Universidad de Sevilla, se abre con una caracterización pormenorizada de los tres operadores abordados, en que la autora se basa en ejemplos de uso auténticos para describir su valor procedimental, insistiendo en la importancia de tener en cuenta sus diferencias. Habiendo analizado el lugar que ocupan estas unidades en ELE y su frecuencia de uso en tres corpus de aprendices, Aldama Pando diseña para la plataforma PRACOMUL una propuesta didáctica compuesta por módulos de enseñanza virtual para cada operador. Los módulos, divididos en dos niveles, se estructuran en cinco partes: (a) información previa sobre lo que se estudia para motivar al aprendiente, (b) explicación teórica, (c) actividades de identificación, comprensión y expresión, (d) corrección y comentario de las actividades, y (e) resumen de los contenidos clave, pretendiendo combinar el *input* de instrucción con un intercambio virtual, que requiere que el aprendiente asuma en su aprendizaje un papel activo.

El volumen se cierra con tres capítulos dedicados a los marcadores que presentan dificultades particulares para aprendices de ciertas lenguas maternas. En *La aproximación en español y su didáctica: el caso de aprendices de ELE itálofonos*, que conforma el capítulo 8, José García Pérez y Valentina Di Nunno, ambos de la Universidad de Sevilla y la Vrije Universiteit Brussel, se centran en *digamos* y las interferencias con las funciones de *diciamo* y *cioè* que observan en los aprendientes itálofonos. Los autores empiezan por describir los valores de los tres marcadores en sendas lenguas, incidiendo en sus semejanzas y sus diferencias, y analizan después

un corpus de interlengua oral para constatar los casos de interferencia, observando que los aprendices asignan a *digamos* funciones propias de los marcadores italianos. Para mitigar tales transferencias negativas de la L1, García Pérez y Di Nunno proponen un módulo didáctico de cinco fases con que buscan impulsar la conciencia metapragmática de los aprendientes.

Las dificultades de los aprendientes francófonos las aborda en el capítulo 9 Carlos Menéndez Quero, de la Université de Lorraine, CNRS y ATILF (France). En su artículo, titulado *La enseñanza de construcciones y operadores de ELE a hablantes francófonos*, explica que la escasa nómina de los operadores modales en francés dificulta en aprendientes francófonos de español la enseñanza de unidades como *desafortunadamente*, *desgraciadamente*, *tristemente* o *lamentablemente*. Después de ahondar en las limitaciones que implican para el docente las carencias de los manuales, Menéndez Quero adopta un enfoque comparativo entre las unidades de la lengua materna y las de la LE, que combina con la lingüística pragmática, la teoría de la argumentación y la teoría de los prototipos. En sus recomendaciones didácticas destaca la importancia de insistir en el doble funcionamiento sintáctico de estas unidades, su polifuncionalidad y las divergencias en su significado y sus funciones, siempre en relación con *malheureusement*. Su contribución la concluye con un anexo con ejemplos de ejercicios.

En el último capítulo, *Acercamiento teórico al operador modal vale y su aplicación a la didáctica para alumnos sinohablantes*, Irene Martín del Barrio y Zhongde Ren, de la Universidad de Sevilla, se centran en la enseñanza de *vale* a los discentes chinos de ELE. Después de una revisión de los estudios previos, los autores describen detalladamente las funciones que presenta este marcador en español y lo comparan con marcadores análogos en chino como *hao*, *hao de*, *dui*, *shi* o *hao ma*. Habiendo constatado que *vale* tiene poca presencia en ELE, en particular en los manuales destinados a aprendientes sinohablantes, se proponen remediarla presentando algunas reflexiones en torno a su enseñanza a nivel básico e intermedio. Para ello, ofrecen una secuenciación didáctica basada en el reconocimiento, la focalización y la puesta en práctica.

La obra *La enseñanza-aprendizaje de conectores y operadores discursivos en ELE* cumple indiscutiblemente su propósito de llevar a la clase de ELE la investigación más reciente sobre los marcadores discursivos. Partiendo de caracterizaciones pragmáticas minuciosas de estas unidades, basadas en ejemplos de uso variados y auténticos, y examinando el lugar que ocupan en ELE, ofrece propuestas didácticas, generalmente escalonadas por niveles de dominio y acompañadas de ejercicios

concretos, para facilitar al docente la tarea de acercar los conectores y los operadores al aprendiente. Por tanto, constituye, sin duda alguna, una lectura imprescindible, que seguramente está en camino de convertirse también en una referencia obligatoria, para todo investigador de los procesos de enseñanza y aprendizaje de ELE, al que puede incentivar a estudiar e indagar en otros marcadores o en las dificultades de aprendientes con otras lenguas maternas, y para todo profesor que busque desarrollar la competencia pragmática e impulsar la conciencia metapragmática de sus alumnos y formar hablantes capaces de hacer un uso comunicativo del español.

Autores

Răzvan Bran es licenciado en filología hispánica, griega moderna y clásica. Desde 2013 es doctor en Lingüística por la Universidad de Bucarest con una tesis de lexicología y terminología. Como profesor contratado en la Facultad de Lenguas y Literaturas Extranjeras (Universidad de Bucarest) imparte varios cursos de lengua y lingüística españolas: Fonética y Fonología, Morfosintaxis, Sintaxis y Lexicología. Sus investigaciones y áreas de interés abarcan cuestiones relacionadas con la semántica cognitiva (metáfora conceptual), la fraseología española y contrastiva (lenguas romances), la traductología y la didáctica del español como lengua extranjera, especialmente la enseñanza del ELE en Rumanía bajo el régimen comunista. Es igualmente autor único y coautor de una serie de manuales de E/LE destinados a estudiantes rumanos.

Correo electrónico: razvan.bran@lils.unibuc.ro

Andrei Iulian Din es actualmente profesor asociado de la Universidad Babeş-Bolyai de Cluj-Napoca, impartiendo clases de lengua y cultura hispánicas y, también, de literatura española del Siglo de Oro. Posee un doctorado en Filología Hispánica, obtenido en 2023; su tesis se ha enfocado en la traducción rumana de la obra cumbre del humanista Antonio de Guevara, el *Relox de Príncipes*, lo que lo ha llevado a explorar varios ámbitos, como la lengua literaria rumana del siglo XVIII, la literatura española del Siglo de Oro y del Romanticismo, el Humanismo, así como la traductología, la onomástica, la semántica, la lexicología.

Correo electrónico: dinandreiulian@yahoo.es

Veronica Dobrişor es licenciada en filología hispánica y rumana, tiene un Máster de Estudios Hispánicos de la Facultad de Lenguas y Literaturas Extranjeras y actualmente es doctoranda en la Escuela Doctoral de la Lenguas e Identidades Culturales, de la Facultad de Lenguas y Literaturas Extranjeras de la Universidad de Bucarest,

institución donde también se desempeña como docente asociada, impartiendo clase de Práctica de la lengua y Morfosintaxis. Sus investigaciones y áreas de interés abarcan cuestiones relacionadas con la semántica cognitiva (metáfora conceptual), la fraseología española y contrastiva (lenguas romances) y la traductología.

Correo electrónico: veronica.dobrisor@drd.unibuc.ro

Mihai Enăchescu es profesor titular de lingüística románica y lingüística hispánica (fonética y fonología, historia de la lengua, lexicología y semántica) del Departamento de Lenguas y Literaturas Románicas, Clásicas y Griego Moderno de la Universidad de Bucarest. Es doctor en filología con la tesis *'Homo' - 'vir' - 'mulier en latín y en las lenguas románicas*, publicada en 2012 por la Editorial de la Universidad de Bucarest. Sus áreas de interés cubren la semántica diacrónica y comparada románica, la historia del léxico español y la fraseología, así como la paremiología románicas comparadas y se han concretizado en varios artículos publicados en Rumanía y en el extranjero. Sus publicaciones cubren tres ejes temáticos principales: el primero se relaciona con la semántica, tanto sincrónica como diacrónica y su enfoque es comparativo, entre dos o más lenguas románicas. El segundo eje es la historia del léxico español, y sobre todo la sustitución de arabismos en español por voces de otros orígenes. El tercero se relaciona con la fraseología y paremiología comparadas entre las lenguas románicas.

Correo electrónico: mihail_enachescu@yahoo.es

Francisco Espino es Ingeniero Superior en Telecomunicaciones por la Universidad Politécnica de Madrid, Licenciado en Humanidades por la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona y Doctor en Estudios Hispánicos por la Universidad de París 8. Actualmente, es Lector de Español en la Universidad de Tartu en Estonia. Sus trabajos de investigación se centran en la literatura contemporánea y en las relaciones entre literatura, historia y política.

Correo electrónico: <francisco.espino.esteban@ut.ee>

Roxana Gaiță es licenciada de la carrera de Traducción e Interpretariado de la Universidad de Timișoara, realizó un Máster de Estudios Románicos en la misma universidad y actualmente continúa sus estudios de doctorado en su *alma mater*, donde también imparte clases de ELE. Su investigaciones se centran en la eficacia de la aplicación de la gamificación en el entorno educativo.

Correo electrónico: roxana.gaita95@e-uvt.ro

José Antonio Mérida Donoso es profesor en la Universidad de Zaragoza, en el Departamento de Didácticas Específicas, área de Didáctica de las Ciencias Sociales y es miembro del grupo de investigación ARGOS. Es doctor en Estudios Hispánicos: Lengua, Literatura e Historia y Pensamiento por la UAM. Ha trabajado en varias universidades de España y Rumanía. Conforme a su doble formación –historia y filología– ha trabajado en distintos campos académicos de forma interdisciplinar. En su trayectoria profesional ha mantenido cuatro líneas de investigación fundamentales: la intertextualidad entre literatura, cine, y cómics, la memoria colectiva y la historia desde sus perspectivas identitarias, el estudio y la transposición didáctica de la violencia en la historia y la didáctica de las ciencias sociales. Es autor de alrededor de medio centenar de publicaciones que incluyen artículos académicos en revistas nacionales e internacionales, capítulos de libros y libros.

Correo electrónico: jamerida@unizar.es

Alina-Viorela Prelipcean es licenciada en Filología Hispánica e Inglesa por la Universidad “Babeş-Bolyai” de Cluj-Napoca. En 2012 se doctoró en Filología con la tesis doctoral *Verba dicendi en rumano y en español: mirada comparativa*. Es profesora contratada de la Facultad de Letras y Ciencias de la Comunicación de la Universidad “Ştefan cel Mare” de Suceava. Autora de más de 40 artículos y de más de 10 reseñas que se centran en el comportamiento de los *verba dicendi* y en diversos aspectos de la lengua y literatura española. Otro campo de sus campos de interés es la traducción literaria y especializada.

Correo electrónico: alina.prelipcean@litere.usv.ro

Lara Isabel Serén Raposo es lectora de ELE (MAEC-AECID) en la Universidad del Oeste de Timisoara (Rumanía) e imparte clases de literatura, comunicación escrita/oral, cultura y español práctico. Graduada en Traducción e Interpretación por la Universidad de Vigo, realizó el Máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de ELE y un curso de posgrado sobre la TAV y el Aprendizaje de LEs. Trabajó como profesora de ELE en la Universidad de Letonia y en la Universidad de Bolonia (Italia). Ha participado en diversos seminarios y conferencias nacionales e internacionales. Sus intereses giran en torno a la enseñanza de ELE y las nuevas tecnologías. Actualmente es doctoranda en Filología, Estudios Lingüísticos y Literarios (UNED), enfocada en la realidad virtual y el metaverso como herramientas de adquisición de la lengua y literatura españolas. Su investigación profundiza en la

significatividad y riqueza de la literatura como medio para la enseñanza-aprendizaje del idioma, explorando mundos literarios y combinándolos con la tecnología de los entornos virtuales de aprendizaje.

Correo electrónico: seren.lara@e-uvt.ro; lseren1@alumno.uned.es

Ernesto Sierra es escritor y profesor universitario. Doctor en Investigación en Humanidades, Artes y Educación y Máster de Investigación en Letras y Humanidades por la Universidad de Castilla-La Mancha; Diplomado en Estudios Amerindios por la Casa de América de Madrid; graduado en Letras por la Universidad de La Habana. Premio “Pinos Nuevos” de ensayo con *La doble aventura de Adán Buenosayres* (Letras Cubanas, 1996). Ha publicado, además, *Aprendiz de América* (Ediciones Unicornio 2005), *Avatares de una biblioteca* (Ediciones Boloña, 2011), *Leopoldo Marechal. Valoración Múltiple* (Fondo Editorial Casa de las Américas, 2011), *La estación del deshielo* (Ediciones Samandar, 2015) y *Leopoldo Marechal y José Lezama lima. Luces y sombras de la ciudad letrada* (Verbum, 2023). Actualmente se desempeña como investigador y docente “Margarita Salas” de la Universidad de Castilla-La Mancha, en la Universidad de Sevilla.

Correo electrónico: sierramicu@gmail.com

Melania Stancu es profesora contratada doctora de literatura española e hispanoamericana en la Universidad de Bucarest. Sus intereses académicos versan sobre temas relacionados con las teorías de la metáfora, la poética cognitiva, las (pos)vanguardias hispánicas y el posthumanismo. Entre sus publicaciones más recientes están: *Integralismo, gracia y vitalismo. La metáfora en la narrativa de vanguardia de Benjamín Jarnés*, București: EUB (Bucharest University Press, 2023), “Contacto y sincronidad en la *Antología de la poesía surrealista* de Ștefan Baciu”, *CECIL-Cabiers d'études des cultures ibériques et latino-américaines*, núm.10/2024 y “Science and Silence. Reading Antonio Colinas in the Light of Ezra Pound’s Theory of the Image” en Viorica Patea, John Gery and Walter Baumann (ed.), *Ezra Pound and the Spanish World*, Clemson University Press, 2024. Ha traducido al rumano prosa y poesía de Max Aub, Laura Esquivel, Antonio Colinas, Luís Rosales, Jordi Doce y Antonio Muñoz Molina. En 2023 recibió el Premio de Traducción Literaria del Español, ofrecido por el Instituto Cervantes de Bucarest y la revista *Observator Cultural*, por la novela *Beatus ille* de Antonio Muñoz Molina (Casa Cărții de Știință, 2022).

Correo electrónico: melania.stancu@lls.unibuc.ro

Jasna Stojanović es catedrática de Literatura Española en la Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado, cervantista, comparatista y traductora. Es autora de varios libros –*Cervantes en la literatura serbia*, *Teatro español del barroco, ¿Cómo hemos leído el Quijote? La novela de Cervantes ante la crítica literaria serbia*, *Temas y escritores de España en el espejo de las letras serbias* – y de más de ochenta trabajos publicados en revistas y volúmenes monográficos nacionales e internacionales. Sus áreas de interés profesional abarcan la Literatura Española de los Siglos de Oro, la relación entre las letras y la cultura española y serbia, la crítica de la traducción, la literatura infantil y juvenil. Traduce del español y del francés (*Entremeses* de Cervantes, *Lazarillo de Tormes*, *El sí de las niñas* de F. de Moratín, obras de Juan Mayorga, *L'écriture ou la vie* de Jorge Semprún, etc.). Es socia de la Asociación de Cervantistas, de la Red regional de hispanistas de Europa Central y de la Asociación de traductores literarios de Serbia. El Instituto Cervantes le ha otorgado un Diploma de reconocimiento por su destacado apoyo y colaboración en la difusión de la lengua y la cultura en español. Correo electrónico: jasto@fil.bg.ac.rs

Vita Veselko es profesora ayudante de lengua española en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Ljubljana. Sus áreas de interés principales son la sintaxis y la pragmática del español, en particular en el marco de la estructura informativa de la oración. Ha publicado varios artículos científicos y participado en congresos internacionales en Eslovenia, España, Bélgica y Serbia. Entre 2020 y 2023 colaboró en el proyecto internacional Erasmus+ PRACOMUL (Pragmatic Competence from a Multilingual Perspective). Actualmente, forma parte del equipo de investigación esloveno del proyecto “El español en Europa”, dedicado al estudio demolingüístico de la presencia del español en los países europeos, y es miembro del consejo de redacción de la revista científica *Verba Hispanica*. Correo electrónico: Vita.Veselko@ff.uni-lj.si

Imprimat la
**Tipografia Universității de Vest
din Timișoara**
Calea Bogdăneștilor nr. 32A
300389, Timișoara
E-mail: editura@e-uvv.ro
Tel.: +40 - 256 592 681