

ISSN 2067-9092

ISSN en línea 2393-056X

COLINDANCIAS

Revista de la Red de Hispanistas
de Europa Central

Número 12
2021

COLINDANCIAS

Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central — número 12 / 2021

COMITÉ EDITORIAL

Directora de publicación

Ilinca Ilian, Universidad del Oeste de Timișoara, Rumanía

Editora ejecutiva

Alina Țiței, Universidad “Alexandru Ioan Cuza” de Iași, Rumanía

Editor del presente número

Borja Mozo Martín, Universidad del Oeste de Timișoara, Rumanía

Consejo editorial

Adolfo R. Posada, Universidad del Oeste de Timișoara, Rumanía

Alexandru Oravițan, Universidad del Oeste de Timișoara, Rumanía

Dóra Bakucz, Universidad Católica Pázmány Péter, Budapest, Hungría

Zsuzsanna Csikós, Universidad de Szeged, Hungría

Emilio Gallardo Saborido, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, España

Vladimir Karanović, Universidad de Kragujevac, Serbia

Andjelka Pejović, Universidad de Kragujevac, Serbia

Gabriella Menczel, Universidad Eötvös Lóránd, Budapest, Hungría

Gabriella Zombory, Universidad Eötvös Lóránd, Budapest, Hungría

Cristina Bleorțu, Universidad de Zúrich, Suiza

Comité científico

Aoife Kathleen Ahern, Universidad Complutense de Madrid, España

Ana Belén Llopis Cardona, Universidad de Valencia, España

Ana Sedeño Valdellos, Universidad de Málaga, España

Alin Titi Călin, Universidad “Alexandru Ioan Cuza” de Iași, Rumanía

Antía Tacón García, Universidad de Santiago de Compostela, España

Antonio Barnés Vázquez, Universidad Complutense de Madrid, España

Aurora Guadalupe Martínez Cantú, Universidad Autónoma de Nuevo León, México

Carla María Míguez Álvarez, Universidad de Vigo, España

Cécile Fourrel de Frettes, de la Universidad Paris XIII / Equipo de Investigación Pléiade, Francia

Claudio Maíz, CONICET / Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Cristina Bleorțu, Universidad de Zúrich, Suiza

Esther Márquez Martínez, Universidad de Sevilla, España

Eulalia Agrelo Costas, Universidad de Vigo, España

Eva Valcárcel, Universidad da Coruña, España

Gema Balaguer Alba, Universidad de Sevilla, España

Manuel Jesús Gómez de Tejada Fuentes, Instituto universitario de Estudios sobre América Latina (IEAL), Universidad de Sevilla, España

Pilar Couto-Cantero, Universidad A Coruña, España

Mario Martín Gijón, Universidad de Extremadura, España

Marjana Šifrar Kalan, Universidad de Ljubljana, Eslovenia

Mateu Terrasa Rico, Universidad San Pablo CEU de Madrid, España

Miguel Cuevas Alonso, Universidad de Vigo, España

María Montserrat Muriano Rodríguez, Universidad de A Coruña, España

Noelia Estévez Rionegro, Universidade de Santiago de Compostela, España

Patricia Fernández Martín, Universidad Autónoma de Madrid, España

Priscila Álvarez Cueva, Universidad Pompeu Fabra de Barcelona, España

Victor Manuel Sanchis Amat, Universidad de Alicante, España

Yannelis Aparicio Molina, Universidad Internacional de La Rioja, España

Composición, diseño y maqueta: Paul Stet, [Dragoș Croitoru], Dorin Davideanu

Ilustraciones: Fotografía de portada y secciones (portada, p. Symposium, Logothtetes, Didaktikon, Krites): Daliana Iacobescu

Entrevista a José Emilio Burucúa: imágenes cedidas por el autor / Editorial Periférica.

Entrevista a Eduardo Berti: imágenes cedidas por el autor / Editorial Impedimenta / Éditions de la Contre-Allée.

Dirección

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

Teléfonos: 0040-720090991; E-mail: revistacolindancias.uvt@gmail.com

Publicación anual

Página web de la revista: www.colindancias.uvt.ro

Colindancias: Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central está indizada en: Central and Eastern European Online Library (C.E.E.O.L.); Directorio y Catálogo 1.0 de Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal; Modern Language Association (MLA); Dialnet; DOAJ; ERIH Plus; REDIB; Ulrichs Web; EBSCO; MIAr

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-uvt.ro

SYMPOSION

Borja Mozo Martín, Mihai Iacob, “Lo más importante de las cosas pasa por fuera de uno” - Entrevista a José Emilio Burucúa | 7

Borja Mozo Martín, Ilinca Ilian, “Desde que tuve cierto uso de razón me enfrenté con ese misterio que era la Rumanía de mi padre” - Entrevista a Eduardo Berti | 29

LOGOTHETES

Víctor Barrera Enderle, La historiografía literaria como expresión ensayística y estrategia crítica: *La vida literaria de México* (1917), de Luis G. Urbina | 59

Antonio de Padua Andino Sánchez, La impronta del mundo clásico en la caracterización de Don Quijote, Sancho y Teresa Panza: Capítulos v y vi de la Segunda Parte | 77

Giuseppe Gatti Riccardi, Verdades posibles de un prologuista apócrifo. El tránsito de la tradición del *filandón* a la concisión del microcuento en José María Merino: un estado de la cuestión | 105

Teresa de Jesús Ángeles Galiano, El exilio en París de Vicente Blasco Ibáñez: la imagen de Francia en su correspondencia | 125

GLOSSOPHILOS

Barbara Pihler Ciglič, Hannah Schyvens, Catalina Fuentes Rodríguez, An Vande Castele, Enseñar y aprender los marcadores discursivos en español/LE: proyecto telecolaborativo | 141

DIDAKTIKON

Gemma Santiago Alonso, La alfabetización académica en la enseñanza de la escritura académica en ELE: citar vs. plagiar | 165

María del Pilar Ortiz Lovillo, Héctor Libreros Cortez, La educación continua en la traducción y la interpretación en la Universidad Veracruzana: el caso de un diplomado | 193

Paula Andreea Stîngă, Fortaleciendo la expresión escrita de los estudiantes universitarios rumanos a través de Padlet | 211

Cristina Rodríguez García, Actitudes de estudiantes checos y eslovacos hacia el aprendizaje del español con profesores nativos y no nativos | 231

KRITES

María del Carmen Méndez Santos, Rodríguez García, Cristina. *Análisis de errores en la interlengua de aprendices de ELE universitarios checos y eslovacos*. Brno: Universidad Masaryk de Brno, Series Pontes Philologici, 2021 | 255

Yiyang Wu, Ana Davis González, *Vanguardia y refundación nacional en Adán Buenosayres*. Berlín: Peter Lang, 2021 | 259

Sonia Rico Alonso, Bustamante, Fernanda; Guerrero, Eva; Rodríguez, Néstor E. *Escribir otra isla. La República Dominicana en su literatura*. Leiden: Almenara, 2021 | 265

Bianca Tomaselli, SURHI. Caracterización del surrealismo hispánico. Recuperación, digitalización y edición de las revistas surrealistas de México, Perú y República Dominicana. Resultados del proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España y dirigido desde la Universidad de A Coruña (España): <https://surhi.es/> | 273

Maricarmen Torroella Bribiesca, Vázquez Touriño, Daniel. *Insignificantes en diálogo con el público. El teatro de la generación Fonca*. Madrid: Verbum, 2020 | 279

AUTORES | 289

A Contracorriente (Estados Unidos)
 Acta Poética (México)
 Akademos (Venezuela)
 América sin nombre (España)
 América (Francia)
 Andamios (México)
 Anuario de Estudios Bolivarianos (Venezuela)
 Aletria (Brasil)
 Alter/nativos (Estados Unidos)
 Análos de Literatura Chilena (Chile)
 Anclajes (Argentina)
 Antares (Brasil)
 Argos (Venezuela)
 Artélogie (Francia)
 Badebec (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 (Rumanía)
 Confluencia (Estados Unidos)
 Confluenze (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)
 Eutómia (Brasil)
 Gestos (Estados Unidos)
 Hispamérica (Estados Unidos)
 Humanidades. Revista de la Universidad de Montevideo (Uruguay)
 Intersticios (Argentina)
 Kamchatka (España)
 Kipus (Ecuador)
 La palabra (Colombia)
 Letral (España)
 Letras Hispánicas (Estados Unidos)
 Línguas & 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 CLEHIS (Argentina)
 Revista Iberoamericana (Estados Unidos)
 Revista Laboratorio (Chile)
 Revista UNIABEU (Brasil)
 Signo (Brasil)
 Taller de Letras (Chile)
 Tejueto (España)
 Telar (Argentina)
 Textos Híbridos (Estados Unidos)
 Travessias (Brasil)
 Variações Borges (Estados Unidos)
 Verba Hispanica (Eslovenia)

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

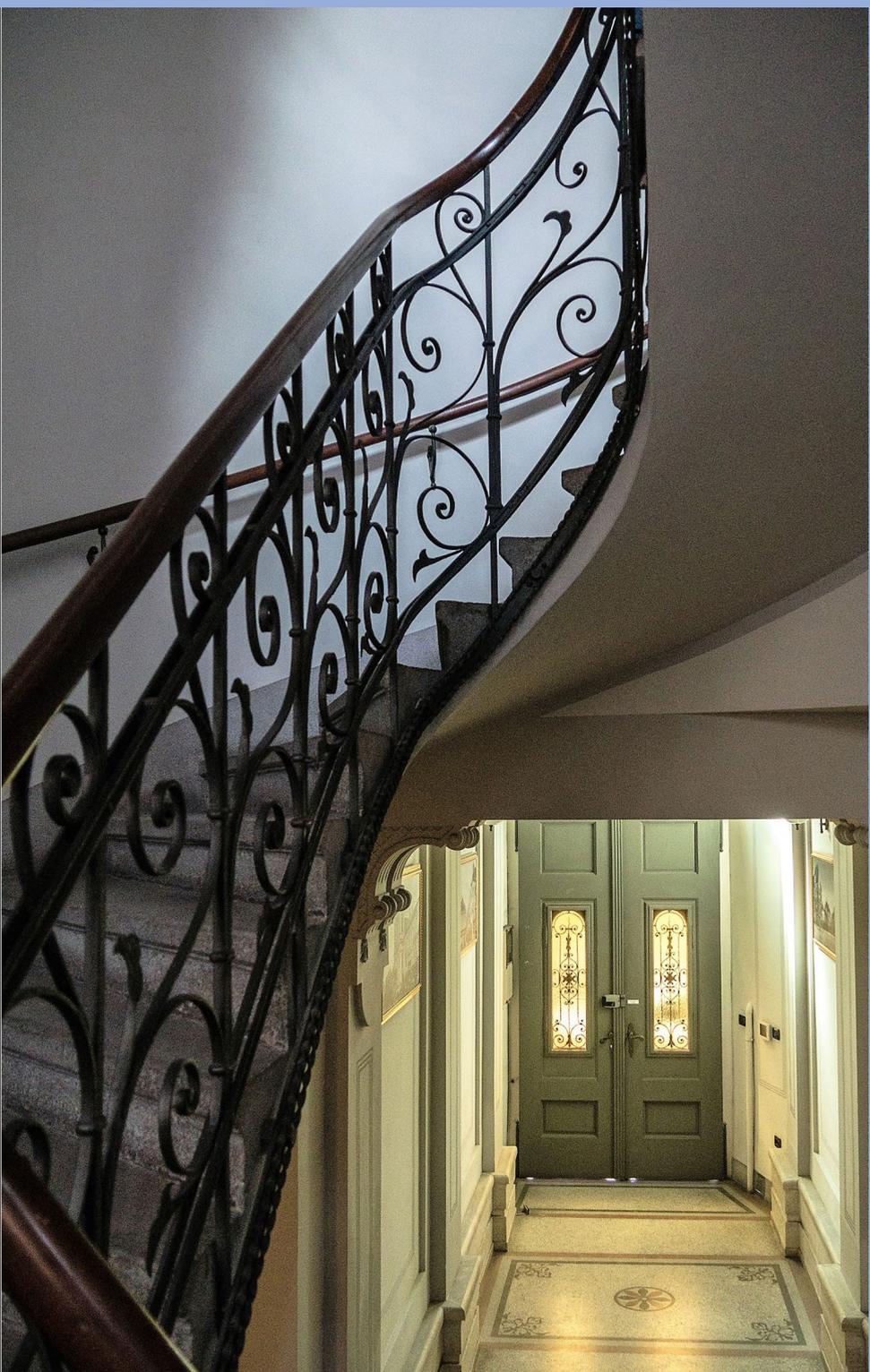
LATINO AMERI CANA

Asociación de Revistas Literarias
 y Culturales



LATINOAMERICANA
 Asociación de revistas literarias y culturales

SYMPOSIUM



Borja Mozo Martín

Universidad del Oeste de Timișoara, Rumanía

Mihai Iacob

Universidad de Bucarest, Rumanía

“Lo más importante de las cosas pasa por fuera de uno”

Entrevista a José Emilio Burucúa

Quando la editorial Periférica publica en 2011 la primera versión de *Enciclopedia B-S*, ampliada en 2019 con la parte dedicada a la familia biológica del autor, José Emilio Burucúa (Buenos Aires, 1943) ya tiene a sus espaldas una trayectoria profesional tan respetable como sistemática. Miembro de la Academia Nacional de Bellas Artes y de la Academia Nacional de la Historia de Argentina, codirector del Centro de Producción e Investigación en Conservación y Restauración Artística y Bibliográfica, investigador de la modernidad temprana, profesor visitante en la École des Hautes Études en Sciences Sociales de París, José Emilio Burucúa es además el autor de una obra prolífica y proteica que explora distintos campos del saber, especialmente aquellos que tratan de cercar la relación entre la historia y el arte.

Sin embargo, el libro que ha propiciado esta entrevista podría considerarse una *coincidentia oppositorum* en toda regla, una



rareza, una sobresaliente salida de tono y, a la vez, aplicación rigurosa de las exigencias del historiador de carrera. Cabe señalar en primer lugar la paradoja fundacional del proyecto: Burucúa pone al servicio de la composición de *Enciclopedia B-S* todo su

buen hacer historiográfico contrastando datos, consultando documentos oficiales, buscando en archivos y en periódicos o recopilando testimonios orales, pero en este caso, el objeto de su investigación y posterior publicación no será la “alteridad histórica”, sino el ámbito privado de dos linajes que llegaron a componer la familia del propio historiador: los Schreiber, judíos rumanos, y los Burucúa, vasco-catalanes. Amén de una pesquisa histórica profesional, *Enciclopedia B-S* se presenta sobre todo como una edición de memorias familiares, una representación de la macrohistoria dentro de una múltiple biografía doméstica y viceversa.

Una vez asumido este sensible objeto de estudio, el autor aplica a los materiales del libro una insólita, y en buena medida posmoderna “fórmula de (re)presentación”, que consiste en dedicarle a cada integrante de las familias B. y S. una entrada de enciclopedia. Ahora bien, por más lúdicamente posmoderna que pueda resultar la “enciclopedización” de lo humilde y lo privado (siempre, eso sí, en conjunción con la macrohistoria), el historiador ha optado por la fórmula del diccionario ante todo para honrar el trabajo realizado por el autor previo de una de las mitades del libro familiar, su suegro Raúl. Más conocido en Argentina por su apodo de campeón de catch de los años cincuenta, el “Hombre Montaña”, Raúl Schreiber redactó unas memorias sobre la turbulenta saga de su familia. Tras decidirse a dignificar estas memorias publicándolas, el yerno se ha negado a aceptar que entre las personas que constituyen dicha saga se establezca la inevitable jerarquía inducida

por una narración historiográfica lineal. De modo que el diccionario resultante, donde a cada familiar se le asigna una importancia y un peso similares, no es en modo alguno un capricho de tipo oulipiano, sino la expresión de un sentido posicionamiento ético.

Otra de las aparentes contradicciones que el autor plantea a lo largo de las páginas de *Enciclopedia B-S* procede de sus “personas-personajes”, que parecen transitar, en ambas direcciones, un territorio intermedio entre la ficción y la realidad —del mismo modo que algunas secuencias discursivas del libro se sitúan a caballo entre el lenguaje documental y el literario, como es el caso de los ampulosos prólogos pseudorenacentistas que abren cada una de las dos partes en que se estructura—, encarnando esquemas que arrastran una larga tradición cultural. Uno de estos esquemas es la antítesis de raigambre romántica entre los trayectos vitales “objetivos” y la actitud general de sus protagonistas ante la vida. Resulta así paradójica, sin ir más lejos, y tal como confiesa el autor de *Enciclopedia B-S* en esta misma entrevista, la vitalidad y el buen humor que conservan los Schreiber después de haber pasado por tantos dolores y pérdidas, de haberse visto obligados a deshacer repetidas veces sus vidas ante la adversidad para rehacerlas de cero, en otros lugares y otras culturas. En este sentido, no menos paradójica parece la “tristeza de fondo” de los Burucúa pese a haber vivido, a grandes rasgos, una vida menos turbulenta, al menos si se la compara con la de la rama judía de la familia.

Finalmente, una de las oposiciones más fértiles del libro se establece entre,

por un lado, la intención de documentar vidas rigurosamente y, por otro, el deseo de ocultar fragmentos de las mismas que le tocan de muy cerca al mismo historiador, convertido en testigo y paciente. Esto hace que la profusión enciclopédica de datos, con tendencia a la exhaustividad, esconda islas de silencio, encarnadas en familiares que desean borrar sus huellas en el mundo, como la abuela materna del autor, o vidas que no se pueden convertir en materia historiográfica al ser demasiado punzante el dolor que provocan y al no existir prueba material de su final, como la del hermano pequeño del propio autor, uno de los múltiples desaparecidos durante la última dictadura argentina. En *Enciclopedia B-S*, algunas cosas se borran mientras se da fe de ellas, y el relato de lo que fue apacigua lo relatado, impidiendo que siga atormentando a los vivos.

Uno de los habitantes de esas islas de silencio, ocultas bajo el amplio y nutrido manto enciclopédico, es precisamente José Emilio Burucúa, de esquiva presencia en el texto, en el que se inscribe siempre mediante múltiples máscaras, entre ellas la de Gastón, el nombre que sus padres no pudieron darle a causa de la política onomástica argentina de la época.

Las razones de este borrado —nunca completo, pues no hay tal cosa según el autor— pueden ser varias. Entre las confesas, los escrúpulos del historiador que, para aproximarse a la objetividad, tiene que investigar y relatar sobre los otros, aunque en este caso se trate de una otredad familiar. O la reserva que siente a estas alturas de la

historia de la literatura y de la historiografía post Hayden White ante la tiranía y la vanidad del yo autofictivo, entreverado con la excesiva e incluso peligrosa asunción posmoderna del carácter inasible de la verdad. “No hay una plenitud de la verdad, pero sí podemos dedicarnos con entereza y entusiasmo a la búsqueda de la verdad”, subraya Burucúa, de vuelta de lo posmoderno, antes de añadir con sabia humildad que “lo más importante de las cosas pasa por fuera de uno”.

Entre las razones no confesas del silenciamiento de su propia persona, acaso se encuentre la misma que impidió el despliegue del relato de su hermano desaparecido: José Emilio Burucúa no ha acabado su recorrido en este mundo y, por ello, su vida no puede ser historiada todavía.



Raúl S, suegro del autor y punto de partida de Enciclopedia B-S.

¿En qué momento consideró que su investigación en el pasado familiar, en principio de interés privado, debía llegar al conocimiento público?

Eso es lo que quería mi suegro, y en cierta forma yo he cumplido con su voluntad. Ahora, como explico en el libro, cuando me enfrenté con el manuscrito, me di cuenta de que tal como estaba no se podía publicar. No es que estuviera mal escrito (¡figúrense que mi suegro había comprado y consultado el diccionario de María Moliner!), pero tenía giros extraños para un hispanohablante de hoy, y más aún para un extranjero, giros muy exquisitos, eso sí. También había otras cosas que no funcionaban, y muchas repeticiones, así que se me ocurrió hacer una especie de transcripción o traslación de ese texto a un español actual.

Fue entonces cuando me encontré con la riqueza, la profusión de los personajes, de las situaciones, y eso me llevó a darle esa organización de diccionario o de enciclopedia. Cada personaje que aparecía en la vida de mi suegro, o que mi suegro citaba o del que hablaba, tenía una consistencia por sí mismo que invitaba a dispersar ese relato en diferentes voces, como si fueran las entradas de un diccionario.

En fin, no creo haber sido original tampoco en esa organización, pero la cuestión es que **a mí** me solucionó muchas dificultades. No soy un novelista, soy un historiador, y en cierto modo tenía que atenerme a los métodos historiográficos. Como se me hacía extremadamente complejo abrir paréntesis en un relato-río, preferí segmentarlo, y eso me permitió salvar las dificultades de narración. Algunos lectores lo han encontrado atractivo, dicen que les facilita también a ellos la lectura.

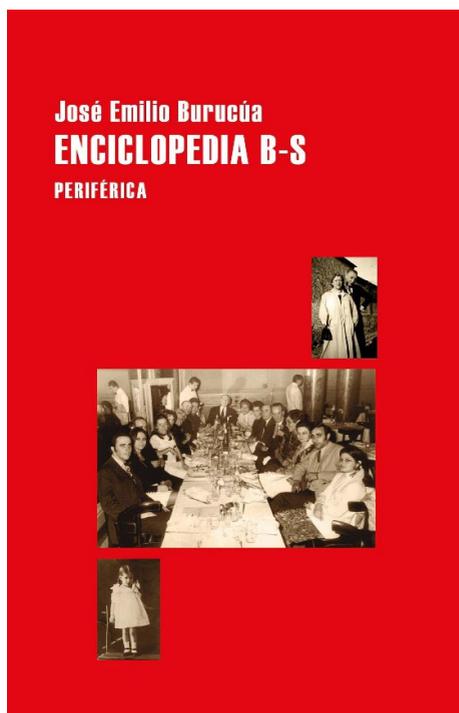
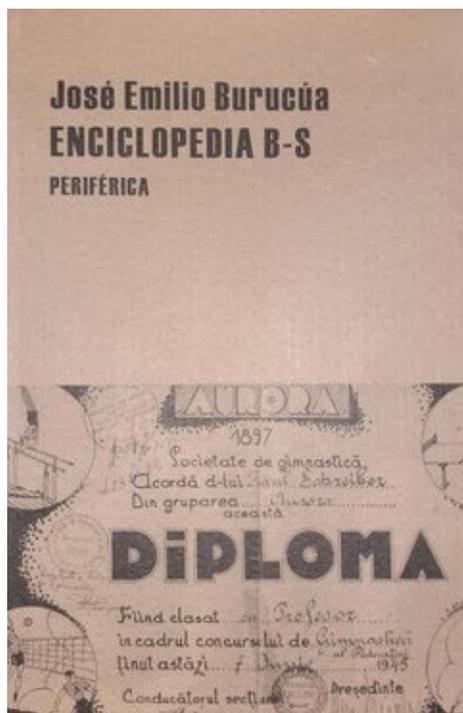
Después, por supuesto, me quedó mi propia familia, y utilicé exactamente el mismo criterio. Empecé por aquel texto madre del que hay muchos fragmentos en la parte de la *Enciclopedia* dedicada a Rumanía, que fue el texto de mi suegro. De hecho, el manuscrito de mi suegro lo conservamos como legado familiar.

Tras haber escrito (y publicado en 2011) la historia de su familia política, que le llevó nada menos que once años, de 1996 a 2007, decide retomar el trabajo y hacer lo propio con su familia biológica. ¿Le sugirieron ellos de algún modo que hiciera lo mismo con la historia propia?

¡Más bien al contrario! De hecho, una prima mía me dijo: “¿Y a vos quién te autorizó a hacer esta biografía?”. Yo simplemente le contesté que los historiadores no solemos pedir permiso, a menos que se trate de un material muy sensible. Al fin y al cabo, yo estaba tratando de contar la verdad. Claro que siempre se trata una verdad mediada, pero aun así se lo dejé bien claro: “¡A vos desde luego sí que no te iba a pedir permiso!”. En cualquier caso, yo no había hecho ninguna promesa a mi familia, de nada en absoluto.

“Lo más importante de las cosas pasa por fuera de uno”

– Entrevista a José Emilio Burucúa –



Portada de la primera versión de la Enciclopedia B-S (izquierda), que incluía el relato de la familia S, y de la versión completa (derecha), a la que se añadió la primera parte dedicada a la familia B.

A la lista de personajes desaparecidos que se dan cita en *Enciclopedia B-S* vino a añadirse trágicamente en el momento mismo de su publicación Julián Rodríguez, editor de Periférica, al que rinde homenaje en una sentida nota introductoria. ¿Podría hablarnos de cómo se gestó su relación con él y cómo surgió el proyecto de publicar un libro que, a todas luces, supone una buena dosis de valentía por parte de un editor?

Yo he sido muy amigo suyo, un tipo excepcional en todos los sentidos, que desgraciadamente falleció prematuramente, a los cincuenta y un años apenas. A él le gustó mucho esa primera parte (la historia de mi familia política), y me animó a publicar la primera versión directamente, sin esperar a añadirle la historia de mi propia familia, que yo aún no había escrito. La segunda parte me costó mucho más, porque claro, no tenía un texto madre. Además, siempre es más difícil escribir sobre los propios...



*Cecilia y Raúl S, suegros del autor,
en Bucarest (1936)*

¿El iniciar esta historia con la parte dedicada a la familia S se debió únicamente al hallazgo del diario de su suegro o es que, de alguna forma, el recorrido por el mundo del linaje judío rumano de su mujer le resultaba, digamos, más “espectacular”, o “relevante”, o “literario”, o incluso “heroico”?

No, no fue por esa razón. Ahora, la historia de la familia de mi mujer es una historia llena de dolor y de altibajos. Mis suegros tuvieron que dejar tantas veces lo que tenían para reconstruir su vida fuera... Primero dejaron Rumanía y se fueron a Israel, después dejaron Israel y se fueron a Francia, más tarde salieron de Francia para instalarse finalmente en Argentina, y en un momento dado hicieron ese intento, por suerte fallido —porque así me casé con mi mujer— de irse al Brasil... En todos esos momentos

había un derrumbe y una reconstrucción, pero ellos mantuvieron hasta el fin un humor y una alegría que a mí me llamaban la atención, porque en mi familia, que no había tenido esas pequeñas tragedias de las mudanzas y del recomenzar una y otra vez, no los había encontrado.

Yo me preguntaba por qué en los personajes de mi familia había siempre una tristeza de fondo, y lo cierto es que todavía no tengo la respuesta. Lo que pienso al respecto es algo que se sale de la historia por completo, y que tiene que ver con una experiencia antropológica profunda, casi bíblica. Lo que ha habido en mi familia —tampoco como una atrocidad, porque no lo fue— es sangre en las manos de algunos personajes, y en ese sentido yo creo que nos ha afectado el interdicto del “no matarás”. Estoy convencido de que eso, aunque no sea una presencia constante en nuestras vidas, marca capilarmente, se mete en las existencias. Y creo que cierta amargura que ha habido en mi familia por las dos ramas responde de alguna manera a esas circunstancias.

En la *Enciclopedia*, desde el subtítulo y la introducción, conviven dos tonos: el humorístico de las pequeñas cosas y el trágico de los grandes eventos. ¿Considera que el humor que irradiaba la familia de su mujer fue de algún modo un medio de resistencia, un arma para resistir frente a todas las dificultades a las que hubieron de enfrentarse?

Totalmente. Digamos que entre los criollos también hay un cierto sentido del humor, pero siempre es un humor amargo. Quizá esa podría ser la nota que habría dado la diferencia, porque la gran tragedia de mi familia, la verdadera tragedia, fue tardía, vino con la dictadura: la desaparición y muerte de mi hermano. Eso sí que fue una tragedia comparable a las otras, es decir, con las que tuvo que superar la familia de mi mujer. Pero todo el resto, no. Eran cosas normales, desgracias y alegrías como las de cualquier familia, y sin embargo había un poso de amargura allá que todavía para mí es misterioso, mientras que si lo hubiera encontrado en la familia de mis suegros me habría parecido normal.

La cuestión es que había una vitalidad en la familia de mis suegros que nunca percibí en los miembros de mi familia, y ciertamente eso me perturbó mucho durante la escritura. También el haberme dado cuenta de muchas cosas. Por ejemplo, de la depresión en la que vivió una de mis abuelas, un personaje enigmático, y de la que no me di cuenta hasta tarde, siendo ya mayor. Esa cosa que tenía ella de hacer desaparecer su propia imagen... Conservo muy pocas fotos de mi abuela, porque las destruía. Donde salía ella, las recortaba, y si no directamente no las guardaba, las trataba como papel viejo. La recuerdo muy bien físicamente, pero era una persona muy triste. Creo que ahí la muerte de dos de sus hijos con quince días de diferencia durante la epidemia de gripe española en 1918 tuvo que haberla amargado para siempre. Uno de los niños tenía tres años, y el otro apenas meses. Ella era muy joven, y después tuvo tres hijos más. Así que en el caso de ella sí había una razón para explicar esa depresión permanente y ese aire de tragedia que flotaba en su vida.

¿Determinó de algún modo esa diferencia de tono entre las historias de ambas familias su forma de abordar la escritura de las partes que les dedica respectivamente en la *Enciclopedia*? ¿Se produjo algún cambio de metodología, y por ende en el proceso de escritura, entre ambas partes? Por ejemplo, en la segunda, la dedicada a la familia S, constatamos la omnipresencia de un texto ajeno, el diario de Raúl, que se cita abundantemente, mientras que en la primera los documentos o testimonios se desdibujan en una misma voz discursiva. ¿Hay alguna razón específica para ello?

Sí, claro. Además, entre que terminé y publiqué la primera parte (que en la edición final del libro aparece en segundo lugar) y el inicio de la escritura de la segunda hay un hiato de dos años. Es probable que mis otros trabajos académicos como historiador hayan influido en esta segunda forma. Es cierto que las fuentes aparecen de modo distinto, aunque por ejemplo para la historia de mi abuelo materno me basé mucho en su archivo de hombre de ciencia. Ahí hay transcripciones de las cosas que él hacía, que él contaba, sobre las que informaba, esos viajes que hizo por el noroeste, por la Puna, para identificar el agente del tifus exantemático en Argentina. Todo eso está sacado de sus papeles. Así como algunas cosas de mi padre,

por supuesto, de su carrera como médico. En el caso de mi madre, es más que nada una reconstrucción que yo hice de su propio relato y del relato de la hermana, de mi tía, que en aquel momento era el único personaje vivo de todos los que aparecen en la *Enciclopedia* (desgraciadamente murió el año pasado con noventa y cinco años en plena pandemia, pero algo interesante es que tuve tiempo de regalarle el libro, y ella quedó muy impresionada).

Es una exageración lo que voy a decir, pero es como si en un caso —la primera parte— yo hubiese sido Heródoto y construido mi relato a partir de cosas que había oído decir y otras, por ejemplo, que había leído en periódicos, sobre todo las relacionadas con la parte política. Mi madre se involucró mucho en la política, sobre todo siendo joven, en la época de la guerra civil española, y después en la segunda guerra mundial, momento en que el país se deslizó a veces hacia una simpatía con las formas totalitarias que después ha tenido ese proteo, yo no diría magnífico proteo, pero casi diabólico proteo que es el peronismo. A la hora de redactar esa parte sí consulté muchos periódicos, porque mi madre tenía muchos recuerdos, pero ninguna precisión en cuanto a las fechas en que se habían producido los acontecimientos. Leí los diarios y utilicé ese tipo de fuentes, lo que ocurre es que no quise poner notas al pie ni nada por el estilo, porque, de lo contrario, se hubiera desnaturalizado el propósito casi novelesco de este libro.



Fotografía de la familia B, donde se ve a Belarmino B1, abuelo del autor, con sus hermanos (sentado inmediatamente a la izquierda de su hermana).

En ambas partes ha optado por un contrapunto entre escenas memorables y escenas cotidianas. ¿Se trata de algo buscado o simplemente ha salido de esta manera porque así son la vida y la historia, una mezcla de momentos pesados y momentos ligeros? ¿Diría que de algún modo la historia de la familia B-S, “tan ordinaria en su excepcionalidad y tan extraordinaria en su sencillez”, representa la de toda la humanidad, como parece sugerir asimismo la cita de Juvenal que encabeza la obra?

Ese contrapunto entre lo micro y lo macro tiene que ver con mi admiración por la obra de Carlo Ginzburg. Lo que aparece en la *Enciclopedia* es ya casi un automatismo que he adquirido de la frecuentación de la obra de Ginzburg y mis intentos por imitarlo en mis trabajos académicos, una suerte de *cliché* en el buen sentido, que ya me sale casi espontáneamente: prestar atención al gran flujo y después ver lo que pasa en esos pequeños remolinos de la vida en otra escala, la cotidiana, la familiar.

El hecho de mostrar a todos estos personajes arrastrados por las grandes corrientes de la historia y afectados por las tempestades del mundo ha sido algo plenamente consciente. Y eso desde la publicación de la primera parte [la segunda en la edición completa], como se puede advertir en las referencias que hago a episodios poco conocidos, pero sumamente importantes de la segunda guerra mundial y de la inmediata posguerra, como es la emigración a Israel de los judíos de Rumanía ya en los años del estalinismo. Diría que ha sido algo consciente hasta tal punto que incluso he vuelto sobre algunos de los personajes donde eso no se advertía para incluir algún hecho, digamos, de la gran historia. Luego, por ejemplo, en el caso de mi madre, tuvo un periodo en su juventud en que ella misma buscó estar en esos grandes flujos, esas grandes corrientes (y lo estaría más tarde, pero muy a pesar suyo). Tanto una familia como la otra al final han sido tocadas por las grandes conmociones, los grandes vientos del mundo.

En continuidad con esa abuela materna que buscaba borrarse de fotografías y recuerdos, se percibe en la *Enciclopedia* cómo la voz del autor manifiesta su presencia en el texto de formas muy variadas, pero rehuyendo de alguna manera del “yo”, que no empleará por primera vez hasta el discurso intercalar que aparece a mitad del volumen. Hasta entonces, se despliegan toda una serie de estrategias retóricas donde la voz autorial parece diluirse o esconderse: por ejemplo, en la introducción aparece un plural mayestático propio de la convención historiográfica o científica; también se emplea la tercera persona al hablar de Gastón, que es el autor, pero con otro nombre (el que el cura que lo bautizó no le pudo atribuir al estar proscritos por aquel entonces los nombres extranjeros). Incluso en las fotografías, el único

personaje que no dispone de su propia sección iconográfica es precisamente usted, José Emilio-Gastón. ¿Ha habido una voluntad expresa de escapar de la literatura del yo?

Sí, la habido. He procurado en todo momento difuminarme, de ahí el uso del Gastón como en una tercera persona. Además, las cosas que le atribuyo al personaje de Gastón son siempre las que los otros han visto en él (es decir, en mí) en esas circunstancias, más que mi propia experiencia profunda en ese tema. Hay una difuminación del relator, que desgraciadamente es protagonista en algunos momentos puesto que no he tenido más remedio. Por ejemplo, cuando mi suegra iba a Tierra del Fuego, era para visitarnos a nosotros, y en esas circunstancias yo me transformaba en un personaje, digamos, importante para ella.

Después, hay momentos en los que el relato se refiere a la vida de mi hermano, donde existe una emoción particular y también una asunción de cosas no hechas, no cumplidas a su debido tiempo. Ese, por supuesto, es uno de mis grandes y más profundos reproches. No sé si eso se advierte realmente en el texto, porque queda toda una continuación de esa historia, sobre todo de la de él, que no he incluido, y si no lo he hecho es precisamente porque ahí el problema soy yo más bien. La cuestión es que he caído por lo menos dos veces en creerme que estaba vivo e ir a buscarlo allá donde creía que podía hallarse, sin por supuesto encontrarlo, porque mi razón me dice que cayó y su cuerpo desapareció, aunque creo que, si hubiera una tercera oportunidad de creer que voy a su encuentro, volvería a hacer lo mismo.

Esta cuestión de la desaparición del muerto es terrible, y siempre queda abierta. Eso me hace pensar de nuevo en Heródoto, al que cito de nuevo porque en este caso se trata de un texto suyo al que vuelvo una y otra vez. Pues bien, Heródoto cuenta esa historia de Creso y Solón, en la que Creso muestra las riquezas que ha acumulado y pretende que Solón le diga que es uno de los hombres más felices del mundo, pero Solón le responde que no puede decir eso, porque para poder afirmarlo la persona tiene que haber completado el ciclo de la vida y saber uno cuáles son las circunstancias de su muerte. Lo que ocurre con el desaparecido es que ese fin siempre queda abierto, uno no puede dar esa vida por cumplida o acabada nunca. Entonces, apenas aparece el más mínimo indicio de que esa vida pueda continuar, o de la forma en que terminó, uno busca completarla con una experiencia real. Por eso digo que, si se presentara una tercera ocasión, yo creo que a pesar del fracaso de las dos primeras y de lo que racionalmente me dice mi propia experiencia, acudiría.

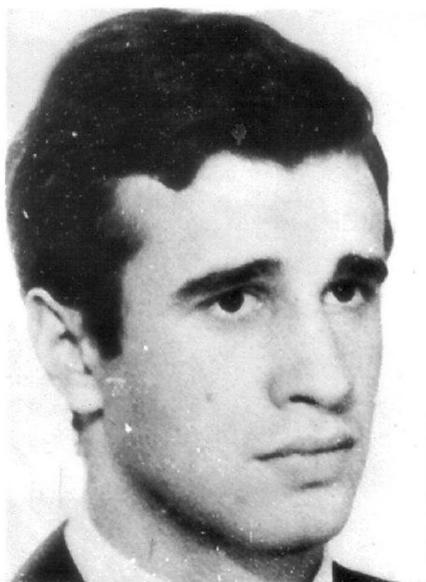
El tema del desaparecido no solo se vincula con ese relato tan emocionante de Heródoto, sino también con la cuestión del peregrino de Emaús, que tiene que aparecerse para que los discípulos cobren noción de que ahí hay un final de la historia de Jesús en el mundo, un final que viene dado por esa aparición suya como

“Lo más importante de las cosas pasa por fuera de uno”

– Entrevista a José Emilio Burucúa –

un peregrino. Siempre fantaseo con eso mismo en relación con la historia de mi hermano, aunque todo esto no figura en el libro porque es una cosa mía, no tiene que ver directamente con el personaje de mi hermano.

Esa aparición del yo en los textos de la *Enciclopedia* que tienen, podríamos decir, una pretensión historiográfica, resulta muy irónica. Hay en ellos una deconstrucción satírica del yo, al que, más que tomármelo en serio, he hecho aparecer como un objeto de risa o de diversión cuando no ha quedado más remedio. Creo que las cosas pasan por fuera, o al menos lo más importante de las cosas pasa por fuera de uno, y he querido que eso se manifestase.



Ízquierda: el autor en brazos de su madre. Derecha: Martín B, hermano menor del autor, militante del Ejército Revolucionario del Pueblo, que fue secuestrado en julio de 1976, cuando comenzó la última dictadura militar en la Argentina.

La figura de su hermano se inscribe en la *Enciclopedia* como una suerte de presencia-ausencia que ocupa un lugar significativo en la primera parte del libro (como personaje) y en la introducción de la segunda, a cuya elaboración primigenia contribuyó. Usted explica que su suegro Raúl escribió su historia también para olvidar, pues “contar implica poner distancia entre lo narrado y el alma del narrador [...] entre la emoción devastadora del pasado, que allí se coloca para que permanezca y deje de emponzoñarnos la existencia, y su

contemplación significativa en el presente.” Como autor de la *Enciclopedia*, ¿se reconoce también en esta necesidad al mismo tiempo de borrarse y de afirmarse por medio de la escritura?

Claro, porque borrarse es imposible. Por eso aparecen todas estas paradojas, estas contradicciones en el desgranamiento del relato. Por supuesto, está esa intención, y está también la imposibilidad de lograrlo, la imposibilidad de desaparecer uno mismo. En muchos casos, pensaba en la idea de colocar una cámara y que las cosas fueran pasando por delante de ella sin que hubiera ningún camarógrafo detrás, y que el camarógrafo lo único que hiciera es, una vez terminada la escena, retirar el rollo y proyectarlo. Pero claro, es una pretensión vana. De hecho, sería tan vano el aparecer uno, ser uno mismo el objeto de lo narrado, como tratar de desaparecer frente a esa realidad que nos engloba, nos supera y nos determina.

Por eso también he llamado a esto irónicamente un ensayo de “historiografía satírica”, entendiendo la sátira en el sentido en que la pensaba Juvenal, como un registro, un recuento de todo el aluvión de las cosas que existen por fuera de nosotros. La palabra satírica la he empleado en ese sentido, pero también conlleva el hecho de que se muestren cosas ridículas, más dignas de risa que de llanto, aunque el llanto y la risa van siempre de la mano. Me gusta mucho lo que dice Helmuth Plessner sobre el llanto y la risa y sobre por qué uno a veces pasa del uno a la otra. Él afirma que cuando, frente a lo real, el sentido que nosotros buscamos se destroza o se diluye, la imposibilidad de asignar un sentido a las cosas es lo que provoca el llanto. En cambio, cuando una cosa puede tener un aluvión de significados, eso provoca la risa.

Por eso la sátira, por eso a veces esa plétora de cosas que he volcado. Quería que hubiera alguna forma de goce en esa historia que se cuenta. Aunque al final, también ha habido personas que la han leído, por ejemplo, Leila Guerriero, y que me han comentado que en todo el relato está siempre la idea de la muerte, hasta el final, esa presencia de la muerte como algo feo. Y sí, claro, aparece la muerte, pero lo cierto es que nunca ha sido mi propósito el dar una visión existencial de esa humanidad que traté de describir, de una humanidad transida y consagrada a la experiencia de la muerte.

De alguna manera, en la *Enciclopedia*, los hechos reverberan solos, desbordan todo comentario.

Absolutamente. De hecho, eso me remite a la gran polémica que tuvieron Althusser y Thompson hace ya mucho tiempo, en los años ochenta. Recuerdo haber estado totalmente del lado de Thompson en toda esa cuestión que él llamaba la “miseria de la teoría”. Thompson conocía muy bien la teoría de la sociedad, pero defendía que su relato desbordaba por los cuatro costados todo marco teórico. Me parece que esa es la tarea y la grandeza de todo historiador, lograr que eso se perciba.

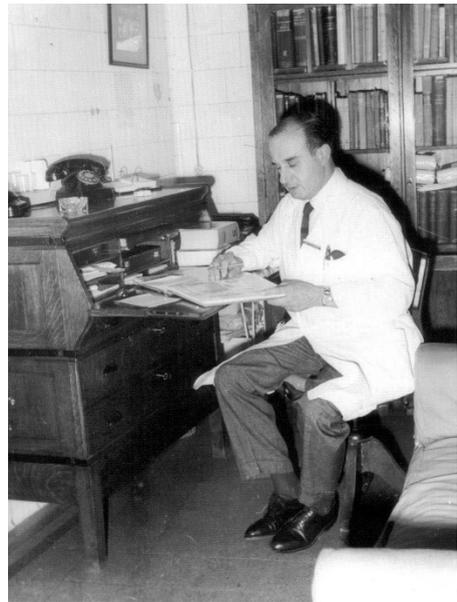
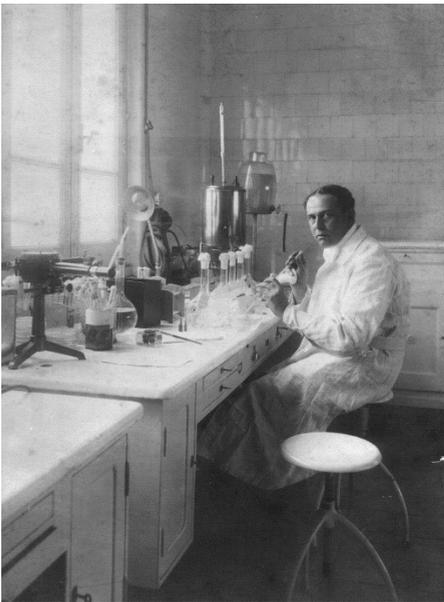


Raúl S, suegro del autor, con su cuñado Eddy durante la época en que residió en Francia.

¿Determinados acontecimientos han cobrado al escribirlos un sentido que no tenían antes?

Por supuesto. Sin ir más lejos, volviendo al caso de mi abuela, ese carácter que ella tenía y que nos chocaba tanto a sus nietos (a mi hermano, a mis primos, a mí mismo), ese carácter depresivo de ella yo lo descubrí ahí, sin ir más lejos. Y después también descubrí cosas que no sabía. Ignoraba, por ejemplo, que mi abuelo materno tenía dos casas, y es algo que descubrí al escribir. Resulta que tengo primos hermanos que vienen de esa rama y que desconocía por completo. Fue terrible, porque yo quería una confirmación de eso, y se la pedí a mi tía, quien era la única que quedaba viva de todo el árbol genealógico. Ella se resistía a contarme nada al respecto, pero aprovechando que yo preguntaba, una prima mía, que se había encontrado una vez con los vástagos de esa rama sin yo saberlo, finalmente me lo dijo delante de su madre. Mi tía, por supuesto, se puso furiosa, y recuerdo que le soltó: “¡Sos un estómago resfriado, una impertinente! ¿Cómo te atreves a contar esas cosas de mi padre?”. Pero claro, ya no tuvo más remedio que hablarme del asunto, así que, con aquella ocasión, tardíamente, llegó a mi conocimiento algo de lo que había tenido la intuición o que deducía a partir de ciertos datos concretos de esa vida. Y son cosas chocantes, porque finalmente mi abuelo cuando se sintió morir fue a la otra casa para hacerlo allá. Para mí fueron revelaciones muy impresionantes.

Después, está todo el folklore de mi bisabuela gallega, la madre de mi abuela materna. Fue un personaje extraordinario, que por algo vivió noventa años, porque solo se puede vivir tanto cuando se tiene un motor dentro. Esa bisabuela, nacida en Carril, y que había visto al diablo dos veces en su vida, fue el único personaje de la familia que tuvo contacto con el más allá. Toparme con ese personaje y con esa vivencia, por ejemplo, que para ella tenía la misma realidad que el ir a comprar verduras o pan, resultó extraordinario para mí. ¿Me pregunto si, al fin y al cabo, Galicia, un extremo de la latinidad, y Rumanía, el otro extremo de la latinidad, no tendrán alguna conexión en ese plano!



Belarmino, abuelo materno (izquierda), y José Emilio, padre del autor (derecha).

Al describir en el prólogo la forma ideal que a su juicio debía adoptar el libro, hace referencia a la idea de un “mapamundi” de conocimientos que el historiador-filósofo universal pudiera contemplar a partir de “un punto de vista muy elevado desde el que pudiera percibir simultáneamente los hechos particulares de la familia y los hechos de las corrientes mayores de la vida histórica, distinguir sus puntos de encuentro y de separación, entrever los lazos secretos que los vinculan”. ¿Pensó en algún momento en otro tipo de organización de los materiales que no respondiera a linealidad del código?

La verdad es que no. Yo diría que, una vez hube resuelto la dificultad que entrañaba hacer un relato clásico de la vida de mi suegro a partir de su testimonio mediante la forma del diccionario, me pareció la más conveniente y no tuve más dudas. Debo decir que me inspiró mucho el *Diccionario jázaro*, un libro extraño escrito por el autor serbio Milorad Pavić. Aunque Pavić no es historiador, he de decir que su libro me deslumbró, es un texto extraordinario. Luego también me han inspirado ciertas obras del siglo XIX que son el producto de la colaboración de varios historiadores, y por supuesto los grandes diccionarios históricos, tanto el de Luis Moreri como el de Pierre Bayle. Pero bueno, se trata de modelos que son en sí universos. ¡Es como si ellos fueran galaxias y lo mío un sistema solar periférico! En cualquier caso, los reenvíos que hace el diccionario de Bayle me parecen un modelo extraordinario. Me gustan mucho las enciclopedias históricas donde una voz remite a otra, como género me refiero.

Más allá de esa escritura de gabinete, que tuvo que ver con recopilar fuentes, mezclar textos previamente escritos, etc. ¿qué ocurrió al encontrarse usted con la realidad material de su obra? Porque en su caso, y ahí están sus diarios de viaje para atestiguarlo, no se puede decir en modo alguno que haya sido un viajero inmóvil (como ese Émile-André, primo de Gastón, obsesionado por los ferrocarriles que sin embargo no se mueve prácticamente de París en toda su vida). ¿Cómo fue su experiencia de visitar Rumanía en 1995 y confrontar la realidad de los lugares donde habían vivido los personajes que posteriormente retrataría en la *Enciclopedia*?

El viaje a Rumanía me fascinó. Además, coincidía con el primer regreso de mi mujer después del comunismo. Aurora y yo viajamos allá en 1995, al comienzo de la primavera, y fue un viaje extraordinario. Después ella volvió otras cuatro veces y pudo observar mucho mejor el cambio que se estaba produciendo en el país. A mí, lo que más me sorprendió fue ver ciertas cosas en Bucarest todavía en el 95; no ya en Transilvania o Bucovina, por ejemplo, donde se advertía un progreso económico y social que yo creo que tiene que ver con la fortaleza del campesinado. Las viviendas de los habitantes del campo ya eran casas bien puestas y adornadas, con esas cenefas de madera con que suelen completarse los vanos en las puertas sobre todo en Moldavia y Transilvania.

Bucarest, en cambio, todavía era otra cosa. Por ejemplo, cuando mi suegra hablaba del barrio de Lipskani, ella lo hacía como si fuera la Meca de la elegancia, pero cuando fui lo encontré en ruinas, algo que me sorprendió muchísimo. En aquel momento yo no me lo podía creer: ¿cómo se encontraba en ese estado aquello que mi suegra describía con tanto entusiasmo? Había lugares que estaban como

si la segunda guerra mundial hubiera terminado la víspera. He de decir que me impresionó mucho Bucarest. El único lugar que encontré rehabilitado era el Cercul National Militar, donde fuimos a comer y bailar algunas veces. Mi suegro estaba muy asombrado de que hubiéramos podido visitarlo, teniendo en cuenta que se trataba de un lugar en el que él no había podido entrar en toda su vida.

Pero claro, Bucovina me fascinó, y Braşov me pareció una ciudad encantadora. También me impactó ver ciertas perversiones del régimen comunista. Por ejemplo, nosotros viajamos desde el norte, desde el corazón de Transilvania, pero el que llegaba a Sinaia desde el sur, desde Bucarest, se encontraba con una especie de fábrica espantosa. Era como una desvalorización de todo aquello que había sido bello en el antiguo régimen, no digo justo, pero sí bello al menos. Me di cuenta de hasta qué punto el régimen había dinamitado todas esas cosas. Lo cierto es que fue difícil encontrar todo ese mundo idealizado de mis suegros, que sí aparecía en algunas ciudades, como Braşov, o en los monasterios de Bucovina, pero en todo caso en Bucarest, nada que ver.



Banquete en homenaje a la licenciatura en Medicina de Aurora S, esposa del autor.

¿Encontró en aquella ocasión algún rastro de ese humorismo o de esa alegría que mencionaba antes?

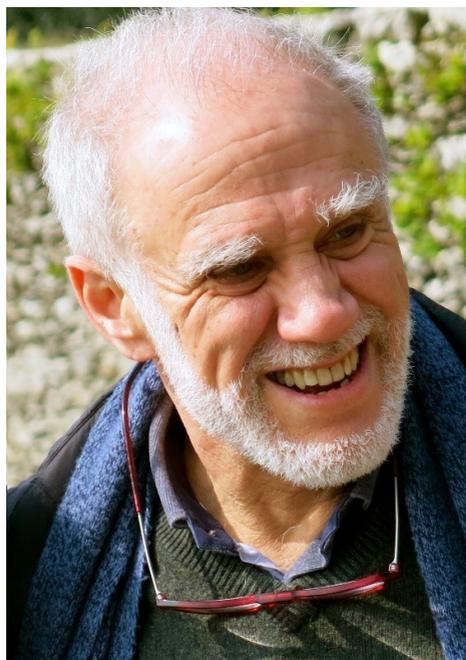
Una vez, estando ya en Argentina, mi suegra o mi suegro reprocharon un día a mi mujer que no los había ido a visitar, ¡y eso que ella acudía casi todos los días!

“Lo más importante de las cosas pasa por fuera de uno”

– Entrevista a José Emilio Burucúa –

Para acallar sus reproches, les preguntó que cómo estaban, a lo que mi suegra le contestó por teléfono: “Pues aquí estamos. ¿Cómo quieres que nos encontremos dos viejos esperando la muerte?”. Entonces, mi mujer, desesperada, al día siguiente se despertó a las siete de la mañana, fue a comprar un budín y se presentó en casa de sus padres. Se los encontró tomando un café con unas tostadas en las que habían untado manteca y caviar. Entonces les dijo: “¿Así esperan ustedes la muerte?”. Y mi suegra le devolvió aquella réplica genial: “¡Bueno, tampoco tenemos que esperarla con pan duro!”.

La cuestión es que, luego, en el aeropuerto de Bucarest, mientras esperábamos el avión ya para volver a París, nos encontramos con dos señoras que tendrían en ese momento la edad de mi suegra, y que se pidieron una lata de caviar y dos panes de manteca. ¡Exactamente la misma escena! Así que, ya que hablábamos antes de la intersección de lo trágico y lo cómico, me dije que debía de formar parte de la experiencia rumana lo de acompañar la muerte con caviar y manteca.



También ha visitado los lugares de origen de la familia B., en el País Vasco. ¿Qué le aportó ese viaje?

Me impresionó mucho ir al pueblo donde habían nacido mis bisabuelos paternos, los Burucúa, ver el lugar de donde habían salido, Aldudes, en el Pirineo francés. También me resultó interesante confrontar con la realidad del lugar la etimología del apellido, que en euskera significa “el que está en la cabeza”, supuestamente porque la casa se encontraba en la parte más alta del pueblo. Sería algo así como una cabeza física del pueblo, una especie de metáfora geográfica, o por lo menos es lo que me explicaba mi padre, algo que después confirmó el cura de Aldudes. Nosotros llegamos allá en el mes de febrero, nos

alojamos en la única hostería abierta, y por supuesto nos preguntó la dueña lo que habíamos venido a hacer a aquel lugar. Le comenté que mis bisabuelos eran del lugar, y que venía a explorar mis raíces, y al otro día —¡qué casualidad!— en el desayuno estaba el cura; él me dio la indicación de una serie de personajes que

podían proporcionarme información, los ancianos del pueblo. Fui a visitarlos, y así me enteré de muchas cosas. Los Bidegain seguían allá, pero el último de los Burucúa se había marchado a principios de los veinte a Bayona, un zapatero, calculo que debía de ser un sobrino de mi bisabuelo.

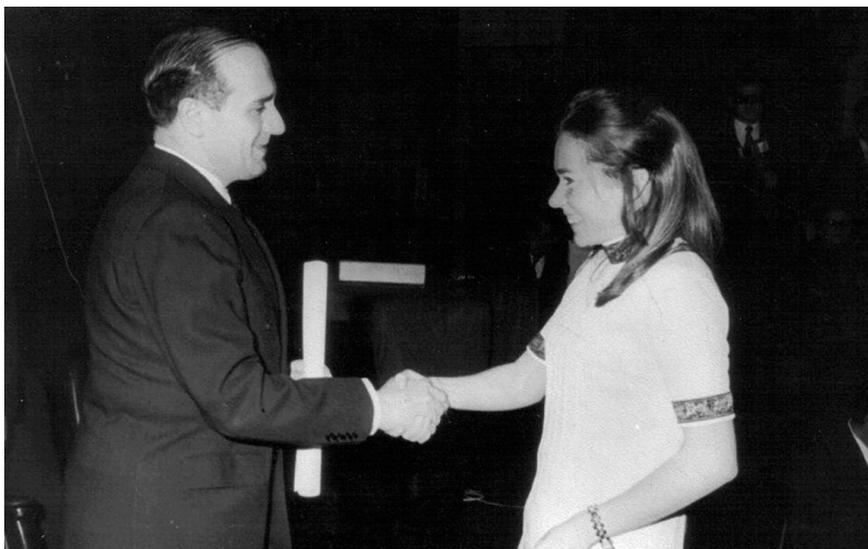
¿Ha pensado en ampliar la *Enciclopedia* remontándose más atrás en el árbol genealógico?

A raíz del libro, una prima que tengo en Francia se puso a investigar y reconstruyó el árbol genealógico hasta el siglo XVII. Así que, si alguna vez hay una segunda edición, lo voy a incorporar, por supuesto atribuyéndole el trabajo a ella, porque ha hecho una labor extraordinaria. Resulta que, en el siglo XVII, un Burucúa, que no sabía escribir, porque firma con una cruz, compra un alodio, un pequeño alodio en Aldudes, en la época de Luis XIII. Mi prima armó todo el árbol genealógico y eso es lo más remoto que encontró. Yo por si acaso ya me he encargado de transmitírselo a mis nietos, para que vivan diciéndose que vienen de la época de Luis XIII, ¡que no suena nada mal!

¿Siguen ustedes manteniendo a día de hoy esa vinculación con el espacio o la cultura rumana?

¡Claro que sí! Escribí el libro con mucha emoción a partir de la autobiografía, o el conjunto de memorias, que dejó escritas mi suegro, rumano hasta la médula. Recuerdo que, cuando mi suegra —otro personaje absolutamente excepcional— hablaba, combinaba a veces el francés con el rumano y el castellano, y entonces mi suegro siempre le decía: “*Ce limbă vorbestî?* [¿Qué lengua estás hablando?]”. Se enojaba, buscaba que se decidiera por una. Así que Rumanía ha sido una presencia yo diría que casi cotidiana en la vida de nuestra familia desde que nos casamos Aurora y yo, hace ya cincuenta y dos años. En todo, desde que nos levantamos hasta que nos vamos a dormir. Aunque mis suegros desgraciadamente ya fallecieron los dos, —como es lógico, puesto que ahora tendrían más de ciento diez años—, siempre nos faltan. Además, mi mujer es muy buena cocinera, aunque como dicen mis hijos, cuando hace recetas nuevas, siempre transitan por un periodo de adaptación a la comida rumana. En nuestra mesa siempre hay algo rumano: *ciorbă de perișoare*, *mamaliğă*... Mis nietos son muy entusiastas de esa comida, adoran la comida de la abuela y sus adaptaciones.

¿Cómo ha sido recibido el libro en esa “madrstra estafalaria” que en sus propias palabras es la Argentina? ¿Le han llegado reacciones a alguna de las alusiones directas a la implicación de determinadas personalidades en algunos de los actos de barbarie que se relatan en la *Enciclopedia*?



El profesor José Emilio B, padre del autor, le hace entrega a Aurora S de su diploma de licenciada en Medicina.

Esas alusiones o acusaciones afectan a una parte de la familia con la que yo rompí toda relación, precisamente por su no hacer habiendo podido hacerlo. Eran todos generales, y cuando desapareció mi hermano, mi madre acudía a preguntarles a sus propios primos hermanos, que habían sido sus compañeros de juegos, pero estos tipos no le dijeron la verdad. Es una cosa que no me entra en la cabeza. No sé por qué, en realidad. ¿Qué podían pensar que iba a hacer mi madre, una persona ya destrozada por todo lo que había ocurrido, y además ya casi moribunda?

Así que yo eso no lo perdono. Por lo menos podrían haberle dicho: “mirá, Leonor, tu hijo está muerto”. Pero no, la mantuvieron en esa nebulosa terrible. Después, cuando supe que efectivamente ellos conocían de sobra cuál había sido el destino de mi hermano... ¡Uno era gobernador de la provincia de Tucumán! ¿Cómo iba a estar ajeno a eso? Francamente, el eco que haya podido tener en ese sentido me tiene sin cuidado.

Por otra parte, en la Argentina no es un libro que se haya leído demasiado. En general, la crítica ha sido muy benévola. Pero las mejores críticas las he tenido en periódicos españoles. Después, los colegas historiadores han sido muy receptivos, les ha gustado el libro, les ha entretenido, pero por supuesto me han dicho medio en broma que ellos no harán jamás historia satírica. ¡Así que no he conseguido convertirlo en un género canónico!



Cecilia S con su hermana durante su época en Francia.

La madre de su esposa, Cecilia, hacía gala de una feroz desconfianza hacia la historia y la literatura, hasta el punto de considerar la historiografía “el más irresponsable, irreal y desaforado de todos los géneros”. ¿Qué ha heredado la *Enciclopedia* de esos debates del autor con su suegra? Después de esta incursión en la “historiografía satírica”, ¿se le ha contagiado algo de esa desconfianza? En los años que han pasado desde la publicación de su libro, ¿ha cambiado en algo su percepción de la relación entre los hechos verificables y los hipotéticos, explicativos, que aparecen en su enciclopedia familiar? ¿Y en su percepción general del mundo y de la historia? ¿Qué le ha enseñado en este sentido la labor de preparación de *Enciclopedia B-S*?

¡No, no, para nada! Soy un entusiasta de la historia. Claro está que no hay una plenitud de la verdad, pero sí podemos dedicarnos con entereza y entusiasmo a la búsqueda de la verdad. ¡Algunos cachetazos le vamos a dar y ella nos va a dar a nosotros! De ninguna manera lo que escribimos es una forma de ficción. Tampoco creo que este libro haya sido un ejemplo de la mejor forma de tocar, de deslizar la mano sobre lo real, pero sí creo en la licitud y en la legitimidad del esfuerzo del saber histórico, y también que hay algo real que pasa fuera de nosotros y tenemos que hacer el esfuerzo de acercarnos a ello.

No comparto ciertas ramas desprendidas de la metahistoria de Hayden White. Aunque considero que *Metahistory* es un gran libro, no creo que su propósito fuera decir que la historia es una forma más u otro género literario más de la ficción. Creo que él no quería decir eso, él quería mostrar era hasta qué punto había algunas formas literarias que, o bien habían impregnado el relato histórico o bien se habían desprendido de él. Luego, por las exageraciones de sus discípulos posmodernos, se le atribuyeron cosas que pienso no estaban en el origen de su teoría. Incluso tuve la ocasión de tener un diálogo con él cuando visitó Argentina y pude comprobar que no era así. Él mismo se lamentaba de esa deriva que había tenido su famoso libro.

“Lo más importante de las cosas pasa por fuera de uno”
– Entrevista a José Emilio Burucúa –

Como tampoco la microhistoria de Ginzburg es una microhistoria insignificante, sino que está en ese diálogo absoluto, permanente con la macrohistoria. Son exageraciones que hacen los que siguen, que se dan cuenta de lo novedoso del planteamiento y lo convierten en la *clavis universalis*, cuando no ha sido así, cuando no era ese el propósito de esos historiadores. Sigo pensando que la historia es un saber posible y más que válido, legítimo y necesario.

Borja Mozo Martín

Ilinca Ilian

Universidad del Oeste de Timișoara, Rumanía

“Desde que tuve cierto uso de razón me enfrenté con ese misterio que era la Rumanía de mi padre”

Entrevista a Eduardo Berti



Desde sus inicios, la revista *Colindancias* se ha propuesto resaltar el diálogo existente (y posible) entre los espacios centroeuropeo e hispánico a través de los artículos académicos

escritos por autores de estas dos partes del mundo, y a partir del undécimo número ha iniciado una serie de entrevistas con distintas personalidades culturales y literarias de

lengua española que, de una forma u otra, se han acercado a Europa Central con una mirada que ha contribuido a evidenciar esta sutil vinculación. Tal vez pocas frases expresen mejor las trazas de este lazo que la que concluye *Un hijo extranjero*, la última obra escrita por el argentino radicado en Francia Eduardo Bertí: “extrañamente familiar, si vale la paradoja”. Efectivamente, se trata de dos espacios extraños y familiares a la vez, en que un ojo sensible puede distinguir un “aire de familia”, si bien siempre huidizo y evanescente.

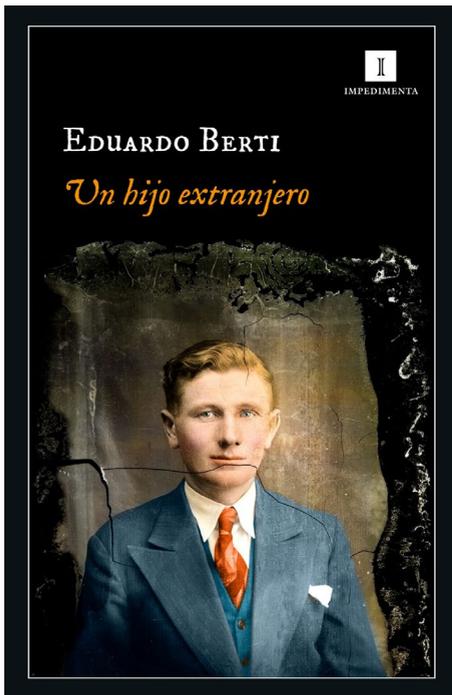
En *Un hijo extranjero* (Impedimenta), que en la terminología acuñada por Genette bien podría verse como una “continuación infiel” de la novela *Un padre extranjero* (2016) y que forma con esta última un díptico centrado en la búsqueda de la identidad

del padre, Eduardo Bertí se acerca todavía más a la materialidad de los signos dejados por la existencia de un ser atrapado en las siempre inesperadas tragedias de la historia de Europa Central (historia que, como desgraciadamente nos demuestran los acontecimientos bélicos de estos días, sigue sellando el destino de la región).

Un padre que huye de Rumanía, consciente de los peligros que lo amenazan en calidad de judío, un padre que cambia su nombre en la Argentina que lo adopta en los años 1940, un padre que deja un sinfín de enigmas acerca de sus raíces rumanas; un hijo que busca las huellas de su padre en la ciudad natal de este, Galați, y que descubre –en un zigzag de momentos de euforia y de decepción– que el enigma de la identidad (de su padre, de sí mismo como hijo) se mantiene íntegro.

Resulta difícil decidir desde qué prisma genérico leer *Un hijo extranjero*. ¿Álbum de instantáneas? ¿Diario? ¿Libro de viajes? ¿Ensayo? La sensación de equiposibilidad –si se admite este neologismo basado en el paralelismo con el término técnico estadístico “equiprobabilidad” y que no sin razón seducía a una mente tan rigurosa y a la vez tan típicamente centroeuropea como la de Musil– se acusa a varios niveles: genérico, lingüístico (¿en qué lengua al fin y al cabo hablan los “personajes” que se comunican en inglés, francés, español, siempre traduciendo de una lengua a otra?) y sobre todo identitario.

Miembro del grupo Oulipo, Eduardo Bertí, cuya producción literaria asombra por su carácter proteico, conoce las virtudes de la *contrainte* liberadora –liberadora de los lugares comunes y automatismos que pauperizan incluso la producción literaria de los más



“Desde que tuve cierto uso de razón me enfrenté con ese misterio que era la Rumanía de mi padre”

– Entrevista a Eduardo Berti –

insignes escritores. En *Un hijo extranjero*, esta restricción se delata en el *ethos* reflexivo que limita al máximo las idiosincrasias sentimentales y, derivado de este, en el estilo escueto (que se acerca asintóticamente a la frialdad, sin tocarla nunca) con que indaga un tema tan íntimo como es la identidad de su propio padre (y de sí mismo implícitamente).

Paradójicamente o no, esta abstención de dar rienda suelta a sus emociones se alía a una profusión de elementos extraliterarios (fotos,

QR, etc.), que simulan un trabajo de terreno, como de antropólogo o de arqueólogo (pos moderno, o sea consciente de la parcialidad interpretativa de los datos recolectados. En la entrevista que Eduardo Berti nos ha concedido con suma generosidad para este número de *Colindancias*, nos acercamos a los presupuestos más profundos que sostienen la escritura de un libro tan desconcertante como *Un hijo extranjero*, de pronta aparición en español tras su publicación en francés hace unos meses.



Arranca *Un hijo extranjero* con una contundente afirmación de la distancia (geográfica, temporal, lingüística, cultural, identitaria) que te separa del territorio que visitas, afirmación que al mismo tiempo podría leerse como el interrogante que de algún modo vertebra este viaje a las raíces: “Vengo de lejos, muy lejos [...], no entiendo nada”¹. ¿Cuál fue el impulso interno que te llevó a escribir *Un hijo extranjero* después de haber trabajado el tema de la búsqueda simbólica del padre en *Un padre extranjero*? ¿Ha sido “entender(te) mejor” la motivación de este viaje a la tierra donde nació tu padre?

Mi padre nació en Rumanía, más precisamente en la ciudad de Galați, en el año 1914. Vivió también en Bucarest y después viajó a Francia, a cursar estudios universitarios. Mi padre era bastante joven cuando, a fines de los años treinta, al comprender que se venía una guerra y al ver el ascenso del nazismo, resolvió tomar un barco y viajar a América, más exactamente a Argentina, donde vivió hasta su



muerte en el año 2000. En Argentina conoció a mi madre, que era muchos años más joven que él y provenía de una familia española (ella era hija de vascos españoles). Y me tuvo a mí, su único hijo.

Mi padre, como relato con más detalle en *Un padre extranjero*, no nos contaba casi nada de Rumanía. Tampoco hablaba el idioma rumano. Extrañaba Francia, al menos eso decía él, pero no Rumanía. Las veces que yo le hacía preguntas acerca de Galați o Bucarest, me respondía con evasivas. Todo eso creó un misterio en torno a su figura y en torno a su pasado. Un misterio que creció aún más cuando supe que mi padre había alterado, modificado, reinventado varias informaciones y varios hechos de su vida previa a la Argentina. Tras su muerte, en resumen, descubrí que mi padre ocultaba más secretos de los que yo suponía. Y muchos años después me

¹ “Vengo de lejos, muy lejos. Es mi primera vez en este país. Mi padre nació en esta casa, hace cien años. Llevo días murmurando estas palabras, como una especie de ensayo o de ensalmo general para cuando necesite pronunciarlas entre la gente de acá. Me las repito en inglés, lo que acaso sea un error. ¿Tendría que haberlas memorizado en rumano? Al contrario, mejor así para evitar decepciones. Para evitar que los otros me respondan en rumano y descubran algo frustrados que, más allá de estas frases diplomáticas, no entiendo nada”.

“Desde que tuve cierto uso de razón me enfrenté con ese misterio que era la Rumanía de mi padre”

– Entrevista a Eduardo Berti –

puse a escribir una novela que no intenta “ficcionalizar” ni completar la información faltante, sino que está hecha con todo lo que jamás pude esclarecer acerca de este pasado suyo (y mío también). Una novela que acepta los agujeros y los misterios.

Cuando publiqué *Un padre extranjero* pensé que había cerrado un episodio de mi vida o de mi historia familiar. Me dije que eso era todo, que ya no tenía más para contar sobre este asunto. Entonces ocurrieron dos cosas. La primera es que, si bien yo había escrito este libro (libro que había ido postergando porque me costaba escribirlo, por múltiples razones), no había hecho todavía ningún viaje a Rumanía: otra postergación. La segunda cosa es que, varios meses después de que saliera publicado *Un padre extranjero* en Argentina, un amigo me mandó un regalo que no me esperaba en absoluto: las fotocopias del legajo que mi padre presentó alrededor de 1950 para pedir la nacionalidad argentina. En esos documentos encontré muchas informaciones concretas, informaciones que mi padre había silenciado y que yo había dado por perdidas para siempre. Por ejemplo, la dirección exacta de su casa natal en Galați. Allí me dije que había llegado la hora de viajar a Rumanía, que ya no tenía más excusas para aplazar el viaje a la tierra natal de mi padre.

HIJOS..... ¿ Tiene hijos? **No.** ¿ Argentinos?

Fecha: Día **11** de **Noviembre** de **1939**

LLEGADA AL PAIS..... Vapor en que llegó **Kerguelen**

Ultimo domicilio en el extranjero **Francia**

Viajes que efectuó en el extranjero **ninguno.**

Lugares donde residió desde su radicación en la República
en la Capital Federal.

Tanto en *Un padre extranjero* como en *Un hijo extranjero* abor das el tema de la alteridad y la ex tranjería desde varios puntos de vista. Parece no obstante que, a pesar de buscar pistas y encontrar documentos que te permiten volver sobre los recuerdos desde una perspectiva nueva, el enigma se mantiene en pie. ¿Qué importancia tiene actualmente la cuestión de las raíces en el día a día de un escritor que siempre busca reinventarse, que ha vivido en distintos países?

El enigma se mantiene en pie, es exactamente así. Y, para ser francos, yo no viajé a Galați con la pretensión ni la ilusión de esclarecer un enigma. Desde luego, fui en busca de posibles revelaciones. Quise aclarar o ampliar algunas informaciones. Pero mis aspiraciones eran bastante humildes: entender un poco más a mi padre visitando

su tierra de origen, ver si en esa ciudad tan lejana tropezaba con algo que sintiera como más o menos propio, como más o menos familiar. Ponerle imágenes concretas a gran parte de los secretos y silencios de mi padre. Respirar un poco el aire que él respiró, pisar calles que él pudo haber pisado en su momento.

En cuanto emprendí el viaje supe que los roles se invertían: que ahora, en la tierra de mi padre, yo pasaba a ser el foráneo o el forastero. Pero ese cambio de roles empezó antes, como cuento en *Un padre extranjero*. En esa novela yo recuerdo cuando, allá por 1998 (dos años antes de la muerte de mi padre), tomé la decisión de partir de Buenos Aires e instalarme en París. ¿Por cuánto tiempo? Lo ignoraba entonces. No



me imaginaba, en absoluto, que más de veinte años después seguiría en Francia, como ocurre en la actualidad, ya que vivo en Burdeos. En *Un padre extranjero* narro las charlas que tuvimos mi padre y yo en aquellos meses: yo le anuncié la intención de mudarme a Francia (en el fondo estaba pidiendo una suerte de bendición o “permiso” de su parte) y él me anunció que había empezado a escribir una novela (mi padre no era escritor, había estudiado química). Fueron unos meses extraños los que siguieron, casi un trueque de vidas: mi padre exploraba mi “mundo”, mi padre exploraba qué era eso de ser escritor; yo descubría en París, en simultáneo, qué era eso de ser extranjero, con todas las diferencias del caso: mientras que mi padre, cuando se refugió en Argentina allá por 1939, no podía volver a una Europa en guerra, yo podía volver a la Buenos Aires de 1998 cuando tuviera ganas de hacerlo.

El reencuentro con las raíces familiares es algo que no solo me interesa personalmente, sino que también atraviesa a gran parte de mi generación en Argentina. La mayoría de mis amigos son nietos o (en menor medida) hijos de extranjeros. Son el fruto de esa inmensa ola inmigratoria europea (y no solamente europea) que hubo en el país entre finales del siglo XIX y mediados del siglo XX. Muchos hijos o nietos

“Desde que tuve cierto uso de razón me enfrenté con ese misterio que era la Rumanía de mi padre”

– Entrevista a Eduardo Berti –

de esta ola terminaron obteniendo pasaportes europeos por amor a sus raíces, pero también por practicidad y conveniencia; sobre todo, después de la terrible crisis económica que hubo en Argentina a fines del año 2001. Muchos de estos hijos o nietos



migraron a Europa, por un lapso breve o de manera definitiva. Esto produjo, entre muchas consecuencias, una especie de retorno a las raíces. Cuando publiqué *Un padre extranjero*, varios lectores se me acercaron para contarme experiencias más o menos semejantes: pesquisas en torno a sus orígenes o reflexiones en torno a los secretos, los sacrificios o los silencios que suele implicar toda emigración.

Se alternan en *Un hijo extranjero* los episodios de euforia por los pequeños avances en la búsqueda y los descubrimientos (casi epifanías) que de ella derivan, con otros donde parece imponerse la lucidez y la precaución ante el riesgo de dejarse llevar (si recuperamos el sentido etimológico de la palabra euforia) por los primeros. Tras haberte acercado en *Un padre extranjero* a la

figura paterna a través de los códigos de la ficción, aquí la escritura parece exigir otras implicaciones, un compromiso distinto con la materia de la que parte. ¿Te ha hecho de algún modo el enfrentamiento con lo factual sentir una suerte de responsabilidad frente a los hechos que el recurso a la ficción te eximía de asumir?

No hablaría de responsabilidad. Porque escribir *Un padre extranjero* fue, para mí, toda una responsabilidad también, por más que haya elementos novelísticos que, en alguna medida, me sirvieron como marco o trampolín: para que al fin yo pudiera escribir esta historia familiar. La diferencia es menos de responsabilidad, creo, que de intención, de abordaje. Hay más elementos de diario de viaje y de apuntes fragmentados en *Un hijo extranjero*. No quise que los dos libros fueran parecidos en su formato. Quise que fueran un poco extranjeros entre sí, justamente. Que entre ellos reinara esa mezcla de familiaridad y extranjería que impregnó todo mi viaje a Galați.



Para escribir *Una presencia ideal* (2017) pasaste unos meses visitando una unidad de cuidados paliativos en el norte de Francia, y de esa experiencia salió un libro donde abordas de modo crudo y sumamente emotivo la relación entre médicos y pacientes, la delgada línea entre espacio personal y profesional, entre la vida y la muerte. Esa experiencia de escritura tan cercana a lo real pareció constituir una novedad en tu obra, en la medida en que supuso una renegociación de tu relación con los hechos y del lugar que la ficción puede ocupar a la hora de transponerlos. En aquel caso, decidiste respetar la realidad del testimonio tamizándolo ligeramente de ficción, buscar la “distancia/presencia ideal”, por parafrasear las palabras de uno de los personajes: “A menudo le digo que los demás se equivocan cuando afirman que un buen profesional sanitario tiene que encontrar la distancia ideal con los pacientes, Le digo que lo que debemos encontrar es la presencia ideal”. ¿Ha existido algún tipo de continuidad entre la experiencia de escribir *Una presencia ideal*, libro que habla del sufrimiento ajeno, a la hora de encarar la búsqueda de lo propio?

Hay algo que une a *Una presencia ideal* con un libro que aparentemente es muy distinto, como *Un hijo extranjero*. Los dos nacieron de golpe, por sorpresa. Todo libro que uno escribe tiene algo de sorpresa, si lo miramos retrospectivamente, claro está. Lo que quiero decir es que ciertas novelas que escribí fueron proyectos que concebí en determinado momento, pero que concreté muchos años después. Es algo que nos ocurre a casi todos los escritores: tenemos una lista de ideas, una serie de gérmenes o argumentos para cuentos o novelas que esperamos plasmar en el futuro.

“Desde que tuve cierto uso de razón me enfrenté con ese misterio que era la Rumanía de mi padre”

– Entrevista a Eduardo Berti –

En el caso de *Una presencia ideal*, el libro nació de pronto, como una revelación. Me propusieron una residencia de escritor en la ciudad Ruan, más precisamente en el CHU (el Hospital escuela) de esa ciudad donde nació Flaubert y donde el padre de Flaubert, que era médico, llegó a ser director del hospital principal. La idea inicial de esta residencia era que yo pasase dos o tres semanas en el hospital, en la unidad de cuidados paliativos, y que escribiera a partir de ello un texto de cinco o diez páginas.

de elevii înscriși, în anul școlar 1921

Cetățenia și naționalitatea părinților	Elevii cursului inferior după religie				Totalul cursului inferior
	Ortodoxi	Romano Catolici	Evanghelico-Luterani	Mozaiici	
Români	619	6	=	=	625
Italieni	=	12	=	=	12
Sârbi	2	=	=	=	2
Greci	11	=	=	=	11
Armeni	12	=	=	=	12
Unguri	=	=	=	2	2
Evrei	=	=	=	=	104
Total general	644	18	2	2	104

Esto era todo. Finalmente, la experiencia resultó tan poderosa y conmovedora que, cuando quise darme cuenta, tenía varios cuadernos llenos de apuntes: cosas que iba hablando con las enfermeras, con los médicos, con todo el personal de la unidad; cosas que veía, que pensaba, que sentía, que imaginaba. Terminé escribiendo un libro. Y pasé casi seis meses conviviendo con el personal sanitario de Ruan.

Por otra parte, creo que en *Una presencia ideal* existe otra continuidad entre lo ajeno y lo propio. El final de vida de mis padres fue largo y duro. Especialmente el de mi madre. Ella pasó mucho tiempo en un hospital de Buenos Aires, a comienzos de los años 1990. Y de alguna forma (aunque yo me di cuenta de esto mucho después), *Una presencia ideal* nació ahí: en esos largos meses que yo pasé en el hospital junto a mi madre, pero a la vez viendo de cerca el trabajo del personal sanitario. Entonces pensé fugazmente que ese universo (el micro-mundo que encierra una unidad de terapia intensiva, por ejemplo) podría ser muy interesante para un libro. Pero fue un pensamiento muy fugaz y casi obscuro, ya que mi madre estaba pasando sus últimos momentos de vida y mi prioridad era otra, evidentemente.

“Vine a Rumanía para tocar eso que jamás pude conocer. Para ver de cerca la raíz del silencio de mi padre. No vine a llevarme nada, más allá de algunas fotos y postales, más allá de unos míseros recuerdos que no sé si son míos o son ajenos”. Además de la sensación de extrañamiento que recorre *Un hijo extranjero*, parece haber apostado por una estética del fracaso (pues subrayas los numerosos tanteos, decepciones, encuentros que no salen como se esperaba o que simplemente no tienen lugar) y de la opacidad, que se

manifiesta principal y paradójicamente en las fotografías que acompañan al texto; fotografías que parecen hacer visible precisamente lo que no puede verse, hacer transparente lo opaco o inaccesible (puertas cerradas, muros, edificios en ruinas, etc.) ¿Qué papel juegan las imágenes en el relato? ¿Cómo dialogan con el texto?



Yo no hice el viaje a Galați con la intención de escribir un libro. Planifiqué el viaje como algo personal. Cargué conmigo unas libretas, claro está, pero con la idea de llevar una mezcla de diario íntimo con recordatorio de datos. Me imaginaba que las decepciones iban a marcar el viaje. Hubiese sido imposible lo contrario, calculo, porque entre el nacimiento de mi padre y mi visita a Galați pasó más de un siglo, pasaron dos guerras mundiales, hubo un terremoto importante, pasó el gobierno de Ceaușescu... De modo que Galați es y no es la ciudad natal de mi padre. O, dicho de otra manera, Galați es hoy lo poco que queda de aquella ciudad donde él nació.

Esperaba alguna clase de fracaso, como decía, pero no me imaginaba que la forma del fracaso iba a ser, por momentos, tan sugerente, tan singular y tan poética. Cuando llamé a la puerta de la casa que en los documentos oficiales (en las fotocopias que me envió mi amigo) figura como la casa natal de mi padre, no pensé que iba a ocurrir lo que ocurrió. Es más, estoy seguro de que jamás podría haber inventado una escena por el estilo. Como tampoco podría haber inventado lo que me sucedió inmediatamente después, ya de regreso en el hotel...

En ese instante supe que iba a escribir un libro con esa mezcla de rareza y fracaso. Con esa tensión entre lo extraño y lo familiar, entre la búsqueda del pasado de mi padre y los tropiezos con mi propio presente. Y aunque ya había empezado a tomar

“Desde que tuve cierto uso de razón me enfrenté con ese misterio que era la Rumanía de mi padre”
– Entrevista a Eduardo Berti –

apuntes y fotografías, a partir de ese momento fui mucho más consciente. A partir de ese momento, los apuntes y las fotos tuvieron un propósito, una intención, un punto de vista determinado. Todo fue menos inocente, si puede decirse así. Con las fotos intenté capturar lo opaco e inaccesible, pero también mi desorientación (los números y los nombres de las calles) o las marcas que el paso del tiempo dejó en los vestigios de la “*belle époque*” de Galați. No quise que las fotos fueran redundantes con el texto, salvo en ciertos casos puntuales. Quise que inyectaran detalles.



Pese a esa distancia inicial, el texto parece concluir con un gesto de identificación paradójica con lo extranjero: “Aunque no entiendo casi nada, es familiar. Extrañamente familiar, si vale la paradoja”. Decía Cernuda en “El viaje”, una de las prosas de *Ocnos*, que “Quien corre allende los mares muda de cielo, pero no muda de corazón”. En tu caso, ¿ha cambiado de algún modo la percepción o el sentimiento de tu propia identidad el hecho de haber confrontado sobre el terreno lo que hasta entonces solo habían sido historias leídas, escuchadas o intuitas? ¿Ha cambiado tu relación con Rumanía o el lugar que ocupa Rumanía en tu imaginario personal?

Ha cambiado mucho mi vínculo con Rumanía, sin ninguna duda. Ya hice dos viajes. Es decir que hubo un segundo viaje, del que no hablo en *Un hijo extranjero*. Y sueño con hacer más visitas para recorrer ciudades y regiones del país que todavía



no conozco. Pensaba hacerlo hace dos años, pero el Covid metió la cola. Por otra parte, ha cambiado también mi vínculo con la literatura rumana. Me puse a leer muchos autores que antes no conocía. De manera no sistemática, porque así leo yo en general:

saltando de autor a autor y de libro a libro con bastante libertad.

Hay en el díptico formado por *Un padre extranjero* y *Un hijo extranjero* un (re)descubrimiento de la figura paterna que de algún modo supone una deconstrucción de una ficción que tu propio padre había construido, e incluso podríamos decir que de una mitología familiar. ¿Por qué crees que tu padre decidió borrar de ese modo tan drástico su identidad e incluso su nombre al llegar a Argentina? ¿Se puede ver este gesto extremo como una protesta (íntima, secreta, casi patafísica) contra el antisemitismo de la Rumanía fascista de aquellos tiempos?



No me atrevo a explicar el gesto de mi padre. No me atrevo ni quiero hacerlo. Tengo una serie de sospechas y de teorías. Y, por cierto, en *Un padre extranjero* juego con algunas de ellas, pero sin proponer una especie de verdad o de veredicto final. (De igual manera, en consonancia con esta decisión, presento diversos finales para la otra historia que hay en esta novela: la que involucra a Joseph Conrad y a un lector que quiere matar a Conrad).



En cualquier caso, no descubro nada si digo que evidentemente mi padre sintió miedo. Miedo e inseguridad. Y que su mudanza a Argentina hizo posible una reinención porque eran tiempos en los que atravesar la aduana de un país lejano permitía la creación de un apellido falso, de una nueva identidad. Esto es algo sabido. Y es algo que, en el caso de países como Argentina, también ocurrió en numerosas ocasiones por accidente o por lisa y llana

“Desde que tuve cierto uso de razón me enfrenté con ese misterio que era la Rumanía de mi padre”
– Entrevista a Eduardo Berti –

confusión del aduanero. Llegaba un extranjero que hablaba un idioma más o menos incomprensible y el responsable de la aduana, confundido, terminaba adjudicándole un nombre nuevo o modificando el apellido original. Lo que es, al fin y al cabo, una forma de deconstrucción o de traducción.

En el momento de llevar la indagación sobre la historia paterna del terreno de la ficción al de la confrontación con los documentos y los lugares reales, ¿has llegado a sentir (en carne propia o por parte de tu familia) algún tipo de reparo o reticencia ante lo que eventualmente pudiera revelarse? Aunque salvando las distancias entre ambos proyectos, nuestros anteojos centroeuropeos nos llevan a evocar por ejemplo el caso del díptico de Péter Esterházy (*Armonías celestiales / Versión Corregida*), en el que también está presente la idea de “(re)escribir” al padre y explorar acaso las razones de una ocultación o de una mentira.

El límite fue no herir, no lastimar a alguien que no se lo merece. Y, por otro lado, no suavizar ni autocensurar nada innecesariamente. Creo haberlo logrado, teniendo en cuenta que se trata, sobre todo en *Un padre extranjero* (pero también en ciertos pasajes y detalles de *Un hijo extranjero*) de una obra con elementos de ficción. Algunos personajes que aparecen en ambos libros (sobre todo en el primero) son reales, pero no cien por cien fieles a la realidad: he cambiado nombres, he creado una persona tomando a dos como base. Cosas por el estilo.

No he leído el díptico de Péter Esterházy. Conozco en cambio el libro dedicado a su madre y a su pasión por el fútbol. Pero estoy de acuerdo con los dos conceptos: la exploración, por un lado, la (re)escritura por el otro. Tanto es así que hay tres breves capítulos en *Un padre extranjero* donde podríamos hablar literalmente de (re)escritura o (co)escritura. Me explico mejor: como dije antes, mi padre se puso a escribir una novela casi a la vez que yo me iba a vivir a Francia, a mediados/fines de 1998. Tras la muerte de mi padre, encontré seis cuadernos en un armario. Esos seis cuadernos eran la versión manuscrita e incompleta de su novela, a la cual él le puso como título *El derumbe*. Así, con una sola “erre” en vez de “derrumbe”. Un error de ortografía que yo convierto, en un pasaje de mi novela, en un neologismo deliberado.

De todo el material de *El derumbe*, yo elegí unas páginas y las inserté en *Un padre extranjero*. Elegí esas páginas por varias razones: porque están bien escritas (de lo mejor de esos seis cuadernos), porque la acción transcurre en Rumanía (no siempre ocurre eso en la novela de mi padre), porque aparece el agua y la navegación (dato interesante en una novela donde el otro personaje principal, como una suerte de doble de mi padre, es el ex marinero Joseph Conrad) y porque esa historia tiene algo de cuento autónomo y puede extraerse de modo independiente. El caso es que no

incluí esas páginas tal cual estaban, sino que intervine en la escritura de mi padre. No con el ánimo de corregirlo, de mejorarlo. Más bien con la alegría de escribir con él. De ser coautor de esa parte de la novela. Una mezcla de (re)escritura y (co)escritura.



¿Ha habido otros proyectos literarios relacionados con la filiación y la búsqueda genealógica que te hayan servido de referente o (anti)modelo a la hora de encarar la escritura de *Un padre extranjero* / *Un hijo extranjero*?

No hice esa clase de investigación. Sé que hay escritores que razonan así: “voy a escribir una novela sobre el padre, entonces voy a leer todas las ‘novelas del padre’ que pueda”. No es mi forma de trabajar. Esto no significa que crea en una especie de espontaneidad literaria. Para nada. Pero investigo de otras maneras. Exploro con mucha autoconciencia las formas, las estructuras. Y debo confesar que, para *Un padre extranjero*, me documenté mucho acerca de Joseph Conrad. Biografías, ensayos y, sobre todo, memorias del propio Conrad o de sus amigos y familiares. Uno de los libros que más me marcó y me ayudó fueron los recuerdos personales de Jessie Conrad, la viuda de Joseph.

El viaje real que recoge *Un hijo extranjero* vino precedido de uno ficcional, en forma de novela (*Un padre extranjero*), a los mismos territorios que más tarde explorarías personalmente. Asimismo, cuentas que, al llegar a Bucarest, un poeta rumano con quien trabaste amistad te regala los *Diarios* de Mihail Sebastian, cuyas descripciones del ambiente en la ciudad vienen a superponerse a tu propia percepción de la misma. También evocas a otro de los ilustres hijos del Danubio, oriundo de Brăila al igual que Sebastian:

Panait Istrati. ¿Te habías interesado a modo de documentación por otros textos (ya sean factuales o ficcionales) sobre Rumanía o escritos en Rumanía antes de realizar el viaje? En este sentido, *Un hijo extranjero* no parece, al menos de modo explícito, excesivamente mediado por las lecturas previas. ¿Te preocupaba de algún modo que un exceso de lecturas previas pudiera influir en tu experiencia directa del viaje?

En realidad, en *Un padre extranjero* hay una multitud de países y de viajes (Argentina, Francia, España, Polonia, Inglaterra, etc), pero Rumanía es una especie de agujero. Rumanía es omnipresente y, a la vez, brilla por su ausencia. El narrador nunca viaja allí, pese a que tiene una invitación para hacerlo. Y ninguna escena transcurre en Rumanía, salvo esos tres pasajes de *El derumbe*, que son novelísticos.

En cuanto a *Un hijo extranjero*, no preparé el viaje por medio de lecturas. Fue un viaje que decidí bastante repentinamente, después de años postergándolo. Y que nació, ya lo dije, como un proyecto personal, sin la intención de escribir un libro. Ya conocía, antes de viajar, algo de la obra de Istrati. Y había oído hablar de Mihail Sebastian, pero no había leído nada de él. Me lo recomendaron por varias razones y creo que fue una recomendación excelente. No solo por el impacto que causa la lectura de sus *Diarios*, sino también porque —me atrevo a decir— Sebastian tuvo un vínculo con lo judío bastante parecido al de mi padre. Un vínculo no ortodoxo. Mi padre era ateo, anticlerical. Su lazo era mucho más fuerte con la cultura judía que con la religión judía. Y su familia no lo mandó a una escuela judía en Galați, de modo que tenía amigos de culturas y orígenes muy diversos. Creo que Sebastian corresponde mucho a ese perfil cosmopolita, abierto.

Otro punto en común es que los dos eran francófilos y melómanos. Mi padre solía escuchar un cóctel de *chanson française* (de Charles Trenet a Brel y Brassens), jazz y música clásica. Muchos compositores judíos como Ernest Bloch, por ejemplo. Pero también le fascinaban Enescu y el pianista Dinu Lipatti. Si Rumanía estuvo presente de alguna forma en mis tiempos de niño fue por Drácula, me temo, pero también por la leyenda y los discos de Lipatti.



En *Un padre extranjero* entretrejas dos planos: uno protagonizado por un judío rumano que abjura de su raza y etnia y otro por un polaco que “se hace” polaco. En la novela dialogaban así no solamente dos personajes que se retractan de su anterior identidad, sino también dos países que han atravesado una historia compartida, o “un destino común en tiempos de crisis”, por retomar la reflexión de Jacques Le Rider sobre Europa Central. Desde tu posición de “hijo extranjero” de estas latitudes, ¿percibes la existencia de una suerte de *ethos* centroeuropeo? ¿Has tenido la ocasión de viajar a otros países de la región?

He respirado y reconocido un clima particular cada vez que viajé a ciudades como Praga o Bucarest, pero no tengo teorías sólidas al respecto. Lo que puedo decir es que siempre fui muy sensible a la cultura centroeuropea. A su literatura, sobre todo. Me he sentido como en mi casa leyendo obras de autores tan diferentes entre sí como pueden serlo Bruno Schulz, Dezső Kosztolányi, Ödön von Horváth, Joseph Roth, Robert Walser, Max Blecher, Peter Altenberg o Arthur Schintzler. Y algo semejante me pasa, más cerca en el tiempo, con el Ferenc Karinthy de *Epepé*, con Agota Kristof o con el Mircea Cartarescu de “El ruletista”, por ejemplo.

A esto añadiría que me atraen mucho los autores de la “crisis del lenguaje” en los últimos tiempos del imperio Austrohúngaro o, como dicen algunos, el “*Finis Austriae*”. Desde Hofmannsthal y la *Carta de Lord Chandos* hasta las reflexiones siempre admirables de Karl Kraus.

Antes de llegar a Galați, la ciudad de nacimiento de tu padre, realizas una primera parada en Bucarest, en la que dices haber tenido la impresión de recorrer “los vestigios de [un] imperio que no existió. O acaso la periferia de un imperio que, al caer, provocó el nacimiento del siglo XX”. La ambigüedad es relevante, pues la alusión funciona tanto para el Imperio Otomano como para el Imperio Austrohúngaro, que cayeron a la vez, después de la Primera Guerra Mundial. ¿Qué fue lo que más te impresionó o llamó la atención de la ciudad?

Muchísimas cosas me impresionaron... La belleza, todavía perceptible, del fin de siglo XIX. La arquitectura *art nouveau* y *art déco*. Las iglesias y basílicas. La vitalidad de la escena callejera, donde se ven claramente los contrastes sociales. Ciertos barrios residenciales alejados del centro. Los bancos públicos del parque Cismigiu, el parque en sí mismo, y toda la zona de Gradina Icoanei, incluido ese café tan hermoso que existe allí. Me enamoré de Bucarest, sentí que siempre había vivido en ella. Y me pasó algo que no me ocurre en todas las ciudades: pude escribir y leer muy a gusto en sus bares y sus cafés. Tanto en los históricos y de gran renombre (Casa Capșa, por ejemplo) como en los anónimos o más modernos.

“Desde que tuve cierto uso de razón me enfrenté con ese misterio que era la Rumanía de mi padre”
– Entrevista a Eduardo Berti –



De hecho, también en tus impresiones sobre Galați predomina esa pervivencia fantasmática de lo pretérito, de un antiguo esplendor convertido en ruina. Un tema sobre el que por otra parte reflexionas con mucha lucidez en el libro. ¿Es todo viaje un viaje al pasado?

No diría que al pasado necesariamente. Pero sí que todo viaje en el espacio es un viaje en el tiempo, como esa frase de Wallace Stevens que cito en *Un hijo extranjero* y que, hace muchos años, fue el epígrafe de mi primera novela: *Agua*. Por otra parte, la ecuación funciona al revés: el orden de los factores, como nos enseñaron en la escuela, no altera demasiado el producto. Por eso aquel famoso inicio de novela de L.P. Hartley donde se afirma que “el pasado es un país extranjero”.

Entre *Un padre extranjero* y *Un hijo extranjero* existe una continuidad que ya habías explorado previamente en el díptico formado por *El país imaginado* (2011) y *La máquina de escribir caracteres chinos* (2017): escribir un país donde no has estado previamente y escribirlo de nuevo tras visitarlo. ¿Qué similitudes y diferencias has encontrado entre ambas experiencias?

Es muy cierto. La primera vez que me enfrenté a esa suerte de “peritaje” o comparación entre un país imaginado en mis libros y un país real fue cuando escribí mis dos primeras novelas: *Agua* y *La mujer de Wakefield*. La primera transcurre en Portugal, en una ciudad inexistente y no lejos de Coimbra, a principios del siglo XX; la segunda, en una Londres bastante dickensiana, alrededor de 1810. El caso de *Agua* fue bastante especial porque yo había escrito en Buenos Aires más de media novela, allá por 1994 o 1995, en un mundo sin Google Maps, sin el acceso inmediato

que hoy tenemos a informaciones lejanas (en el tiempo, en la distancia geográfica), cuando me gané una beca que incluía un viaje a Madrid y a Nueva York. Menciono, por cierto, esa beca y ese viaje en *Un hijo extranjero*, cuando revivo mi veloz encuentro en Nueva York con Leo Castelli, el famoso galerista y marchante de arte que, según decía mi padre, era un lejano pariente de mi abuela.

El caso es que aproveché, cuando estaba en Madrid, para hacer una escapada a Portugal y en un momento me encontré en Coimbra leyendo unas páginas de *Agua*, del borrador de *Agua*, donde describía con gran libertad a la misma Coimbra. Tenía allí, al alcance de mi mano, el “modelo auténtico”. Hice algunos cambios o “correcciones”, pero dejé a conciencia cosas inexactas. Fue una decisión de autor.

Varios años después, cuando escribí *El país imaginado*, volví a inventar una ciudad en el marco de una geografía más o menos desconocida y a ambientar la historia en el pasado. Con un matiz, no obstante: yo ya había viajado una vez a China. Ya conocía un poco el “país real”. Pero después de publicar *El país imaginado* volví a China, dos veces más, y de esa experiencia, entonces sí, nació *La máquina de escribir caracteres chinos*, que en verdad se gestó en varias fases. Primero, el diario de viaje. Un verdadero diario de viaje. Segundo, tiempo después, ya de regreso en mi casa, la historia de ficción, una especie de “hilo rojo” que le añadí al diario. Y finalmente una tarea de reescritura y de rearmado general.



Como digo en *Un hijo extranjero*, yo podría haberle puesto ese título (*El país imaginado*) a más de un libro mío. También digo en *Un hijo extranjero* que creo haber crecido con la noción de “país imaginado” o con el hábito o la gimnasia de “imaginar

“Desde que tuve cierto uso de razón me enfrenté con ese misterio que era la Rumanía de mi padre”
– Entrevista a Eduardo Berti –

países”, porque desde que tuve cierto uso de razón me enfrenté con ese misterio que era la Rumanía de mi padre: un país del que mi padre no hablaba casi nunca y del que hablaba, cuando lo hacía, con renuencia. Yo tuve que completar todo eso. Y como no había acceso fácil ni inmediato a la información que faltaba (era un mundo pre-Internet y, además, con la “cortina de hierro” aún en pie), me dediqué a inventarlo.

Un hijo extranjero se plantea como un libro expandido que transgrede los límites de lo textual y ofrece al lector la posibilidad de acceder, mediante códigos QR, tanto a una galería de fotografías como a una serie de archivos sonoros que aparecen recogidos en un blog. ¿Qué te llevó a optar por este formato expandido? ¿Delata acaso esta tendencia a la hibridación artística (e incluso medial) una declinante confianza en los poderes de la literatura a secas?

En ningún momento he pensado que la tendencia a la hibridación tenga que ver con cierta caída (real o imaginaria) de los poderes de la literatura a secas. Pero sí, acaso, con cierta caída del concepto de “literatura a secas”: un concepto que, en su versión más purista, puede volverse retrógrado.

Los códigos QR se parecen un poco a las huellas digitales que dibujan nuestra identidad, pero no es por eso que los puse en las páginas del libro en su primera versión: la edición francesa. No únicamente por eso, en todo caso. Soy un lector indeciso: a veces me gustan los libros que incluyen ilustraciones; otras veces siento que coartan una de las mejores experiencias que nos brinda la literatura: la libertad de imaginar, de completar, de inventar más allá del autor. Tan indeciso soy que la edición española trae una buena cantidad de imágenes y unos pocos códigos QR.

Al planear la versión para Francia, se me ocurrió que los QR permitían explorar de otras maneras el vínculo entre textos e imágenes. Con los QR cada lector tiene la opción de ver o no ver lo que he querido mostrar. De verlo, es más, en el momento que se quiera. Por último, el formato de los QR tiene que ver, entre otras cosas, con lo que comentaba en mi respuesta anterior: es un hecho casi inevitable que el lector accederá a las “imágenes verdaderas” de Galați con alguna demora. Esto quiere decir que probablemente verá las imágenes reales



Código QR que da acceso al blog con todas las imágenes incluidas en Un hijo extranjero. (www.unhijoextranjero.blogspot.com).

después de un momento de imaginación. Lo que significa que habrá reproducido a pequeña escala mi viaje, ya que por décadas Galați representó para mí un misterio a “decodificar”, una ciudad a la que le atribuía imágenes inventadas.



Código QR que da acceso a un vídeo con la banda sonora de Un hijo extranjero.

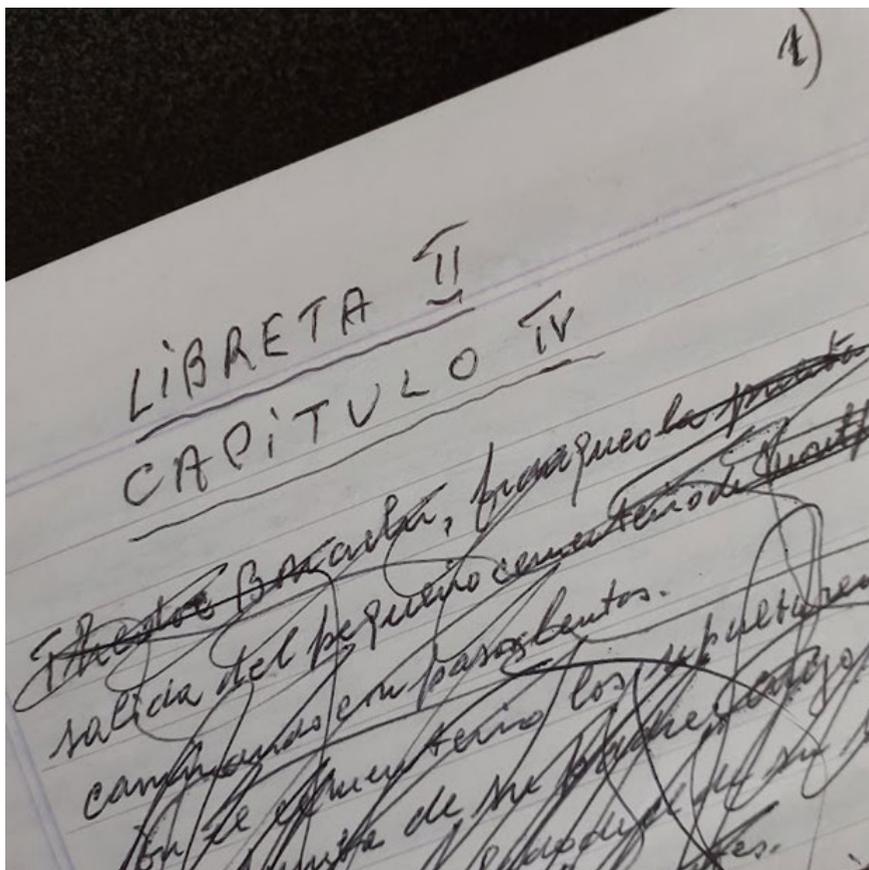
Recuerdas en *La máquina de escribir caracteres chinos* que “viajamos, entre diversas razones, para mantener viva la sorpresa, para no olvidar la abundancia del mundo y la variedad del hombre, para vivir esa clase de experiencias que también solemos buscar en los libros, en la ficción”. Para alguien que ha viajado tanto y se ha construido en lugares distintos, ¿sigue teniendo el viaje ese componente novedoso?

La misma pregunta es válida con respecto a los libros que uno va escribiendo. ¿Es posible no perder el componente novedoso, es posible “mantener viva la sorpresa” a medida que acumulamos libros escritos y publicados? ¿O al menos es posible, más humildemente, mantener una “ilusión de sorpresa” en el momento de empezar la escritura de un nuevo libro? En el fondo, me parece, esta pregunta puede aplicarse también a la vida en general: conozco personas que a partir de cierta edad (cuarenta, cincuenta años, eso puede variar) se cierra a todo lo nuevo, se cierra a los cambios, se aferra a esa peligrosa convicción de que “ayer fue mejor”. Una convicción tan peligrosa como falsa porque suele incluir una idealización del pasado.

Moverse por el mundo, viajar, estar abierto a las sorpresas y a los accidentes puede ser una manera de no refugiarse en una zona de comodidad. Pero tampoco es una receta científica porque, como sabemos, hay muchas formas de viajar: más previsibles o, en cambio, más arriesgadas o singulares. Y también sabemos que no es imprescindible trasladarse físicamente, que hay otras formas de viajar; entre ellas, la lectura y la ficción, que también nos ensanchan las experiencias y las miradas.

Toda ficción es un viaje, claro está. Pero ¿hasta qué punto los viajes están impregnados de una forma de ficción? ¿Veremos algún día un “Círculo de viajeros” firmado por Eduardo Berti como complemento del inenarrable *Círculo de lectores*? ¿Qué nombres de autores o personajes podríamos esperar encontrarnos en tan selecta lista?

“Desde que tuve cierto uso de razón me enfrenté con ese misterio que era la Rumanía de mi padre”
– Entrevista a Eduardo Berti –



Creo que ese “Círculo de viajeros” ya existe, al menos en una primera versión, en los textos que produjo y sigue produciendo el Laboratorio de Turismo Experimental (Latourex) que fundó el francés Joël Henry y que muestra claras influencias, por ejemplo, del situacionismo y de Oulipo. Algunas de las propuestas de Latourex incluyen visitar una ciudad de la A a la Z, desde la primera calle hasta la última (por orden alfabético). O algunos ejercicios como el “eroturismo”, que consiste en invitar a tu pareja o amante a pasar un fin de semana en una misma ciudad extranjera, pero sin fijar la cita; de modo que los dos turistas viajarán por separado, con medios de transportes diferentes, y deberán buscarse por la ciudad sin el derecho a usar telefonía móvil ni nada por el estilo.

Hace varios años (antes de saber que existía Latourex), escribí un microrrelato, que después incluí en mi libro *La vida imposible*, junto a otras mini-historias insólitas o absurdas, y que acaso podría ser el primer capítulo de ese posible “Círculo de

viajeros”. Es el caso de un multimillonario canadiense que tuvo la idea de dar la vuelta al mundo en orden alfabético. “Partió un verano de Montreal, empezó por los países cuyos nombres empiezan con A, siguió con los que empiezan con B, y así sucesivamente”, digo en el cuento. “Pronto fue noticia en algunas ciudades capitales donde se lo aguardaba como a un viajero insólito”. Sin embargo, a punto de desembarcar en el primer país de los que empiezan con E, el turista comprende que su plan corre serio peligro: en un periódico del último de los países que empiezan con E lee muy preocupado que una república africana que empezaba con L acaba de resolver, después de ratificar su independencia, que cambiará su nombre por otro que empieza con D. La gran pregunta, claro, es qué hará el pobre turista... Y no cuento el final. Tendrán que leerlo en el libro.

Entre sendas entregas de este díptico de tintes autobiográficos formado por *Un padre extranjero* y *Un hijo extranjero* aparecieron dos libros con una vocación, digamos, más lúdica, o al menos más enfocados hacia la literatura como acervo cultural abierto para lectores avisados: *Inventario de inventos (inventados)* (2017) y *Círculo de lectores* (2020). También escribiste *Une présence idéale* libro de carácter testimonial sobre los cuidados médicos y la experiencia de la muerte, que ha tenido una muy favorable acogida entre un público más amplio. ¿Existen continuidades entre proyectos a priori tan heterogéneos? Como escritor, ¿los afrontas de modo diferente? ¿Tiene la obra de Eduardo Bertí un lector ideal?

Hace poco, en un excelente ensayo de Maxime Decout, *Qui a peur de l'imitation? [¿Quién le teme a la imitación?]*, encontré una clasificación de tres tipos generales de escritores: los obsesivos, los que sufren un corte brusco en algún punto de su trayectoria y los transformistas. Los obsesivos suelen tener una voz muy reconocible y, por cierto, bastante fácil de parodiar: Marguerite Duras, Samuel Beckett, Kafka, etcétera. Luego están los autores cuya escritura (cuya “voz”, digamos) sufrió en algún punto una modificación brutal: en tal sentido, Decout menciona a Proust o Camus. Y por último tenemos a los transformistas, los que cambian todo el rato, como Georges Perec o Italo Calvino. A mí siempre me llamaron la atención los artistas, no solo los escritores, de este último grupo. Por eso mi predilección por los cambios de los Beatles frente a la obsesión de los Stones o por el transformismo de un David Bowie frente a los cantautores “auténticos”. Es el caso de Joseph Conrad, incluso, porque más allá de la supuesta homogeneidad de sus historias que hablan de barcos y marineros, está la inmensa heterogeneidad de sus otros libros: una novela como *Under western eyes (Bajo la mirada de occidente)* no parece provenir de la misma persona que escribió *Nostramo* o *El agente secreto*.

“Desde que tuve cierto uso de razón me enfrenté con ese misterio que era la Rumanía de mi padre”
– Entrevista a Eduardo Berti –

Después, lo que suele ocurrir es bastante conocido: que los escritores solemos ver, ante todo, las diferencias entre nuestros distintos libros, mientras que, como regla general, los lectores (y ni hablar de los críticos) suelen ver o suelen buscar, hasta encontrar, los parecidos entre los distintos libros. Los puntos de continuidades que, por supuesto, existen de igual modo que existen las obsesiones personales.



En el universo oulipiano, encontramos sin ir más lejos un ejemplo de continuidad en cierto modo paradójica entre la escritura factual de tipo autobiográfico (individual y personal) y la vocación colectiva y desubjetivante de la *contrainte* en dos de las obras más emblemáticas de Georges Perec, como son *La desaparición* y, sobre todo, *W o el recuerdo de infancia*. ¿Te ha nutrido de algún modo la experiencia oulipiana a la hora de afrontar este proyecto?

Me interesa mucho la manera que tiene Georges Perec de abordar lo autobiográfico. Es una manera siempre oblicua, siempre indirecta e inesperada, cuando no también fragmentada, como ocurre en su *Je me souviens*, que además propone una zona ambigua entre recuerdos personales y recuerdos generacionales. Entiendo que a Perec le resultaba compleja o casi imposible otra vía de acceso a esos materiales autobiográficos. Sospecho que el camino recto lo paralizaba o le resultaba demasiado doloroso. Y que la estrategia oulipiana de la “restricción” (*contrainte*, es la palabra francesa que emplea Oulipo) le abrió puertas a eso que deseaba o necesitaba escribir, lo que demuestra una vez más que “la constrictión libera”, como suele decirse en

Oulipo. Libera de lugares comunes, de senderos trillados o de automatismos, pero también puede tener efectos liberadores con respecto a ciertos temas o a ciertas historias.

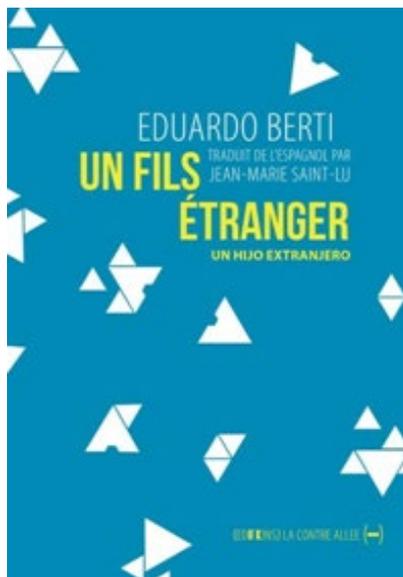
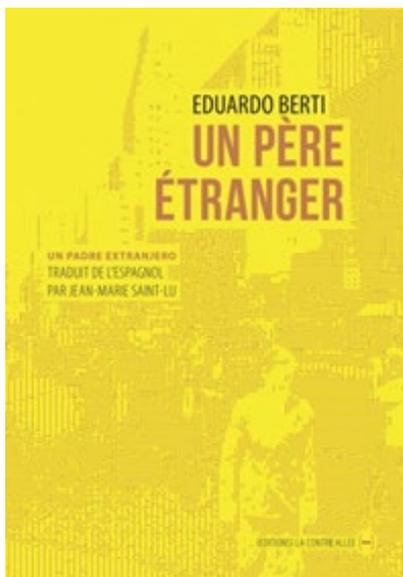
Me alegra la mención a *W o el recuerdo de infancia*. Este libro, uno de mis favoritos de Perec, fue una referencia clave cuando escribí *Un padre extranjero*. Un modelo para la forma de mi libro y también para mi método de trabajo. Para la forma porque en *W* hay una alternancia o un vaivén (un movimiento de péndulo) entre dos “libros diferentes”, entre dos historias que se van complementando y que van resonando entre ellas. Mi primera idea consistió en plantear un movimiento de péndulo entre, por un lado, el texto más o menos definitivo de una novela que tiene a Joseph Conrad como personaje (y que habla, sobre todo, de la condición de extranjero de Conrad) y, por otro lado, una serie de capítulos que cuentan la trastienda (el “backstage”, podría decirse) de esa misma novela y tienen como personaje al escritor de ese libro sobre Conrad. Esta era mi idea primera, a sabiendas de que poco a poco los dos textos se iban a ir mezclando, fundiendo, confundiendo. Una estructura permeable, en suma. A la postre, la forma de *Un padre extranjero* se volvió más compleja y quizás menos previsible con la aparición de otros elementos.

No deja de resultar curioso que un libro titulado *Un hijo extranjero* aparezca antes en traducción que en la lengua que ha sido escrito originalmente. ¿A qué se debe esta elección?

No fue realmente una elección. Yo estaba escribiendo *Un hijo extranjero* cuando el mismo editor que publicó la traducción al francés de *Un padre extranjero* (me refiero a la editorial La Contre-Allée) me invitó escribir un texto para una colección donde cada libro tiene a una ciudad europea en el centro. Mi respuesta fue: “estoy escribiendo algo así, estoy escribiendo un libro con la ciudad rumana de Galați en el centro”. A mi editor le encantó que un libro de esa colección estableciera una especie de puente con un libro (*Un padre extranjero*) de otra de sus colecciones. Así que le pasé el texto recién terminado a Jean-Marie Saint-Lu, quien tradujo prácticamente todos mis libros al francés. Y quedamos en que, por una vez, saldría primero la traducción. Casi un guiño, claro está, a la extranjería de la que se habla desde el título.

La experiencia fue fascinante porque nadie lee como un traductor, nadie lee con el cuidado y la atención con que lo hace un traductor, que mira el libro en “cámara lenta” y al detalle. Y más aún si se trata de un traductor y un lector tan cuidadoso y tan sutil como Jean-Marie. Así que la fase de traducción me vino muy bien porque las dudas, consultas o sugerencias que hizo Jean-Marie me sirvieron para seguir corrigiendo la versión original en castellano. Me pregunto si no me convendría trabajar siempre así, de hecho.

“Desde que tuve cierto uso de razón me enfrenté con ese misterio que era la Rumanía de mi padre”
– Entrevista a Eduardo Berti –



Ediciones francesas de Un padre extranjero y Un hijo extranjero publicadas por La Contre-Allée

Afirmas en *Un hijo extranjero* que el gran riesgo de un viaje del tipo que tú emprendiste “es fijarse el objetivo de entender a una persona o de entender el pasado de esta persona por intermedio de un país. Confundir lo general de una cultura con lo singular de un hombre. [...] lo que Jean Paulhan denomina ‘la ilusión del traductor’: interpretar como un rasgo o como una marca de autor lo que es un uso frecuente en un país o en una lengua y, por supuesto, al revés: pensar que una expresión común es un hallazgo o un sello individual. Confundir norma y excepción”. ¿Cómo es la experiencia de verse traducido a su propia lengua? Aunque tal vez deberíamos decir a sus propias lenguas, puesto que, por ejemplo, *Una presencia ideal*, escrito directamente en francés, cuenta con dos traducciones al español, una publicada en España a cargo de Pablo Martín Sánchez y otra publicada en Argentina a cargo de Claudia Ramón Schwartzman. Habida cuenta tu dilatada experiencia como traductor, ¿en algún momento te has planteado traducirte a ti mismo? ¿Cómo se ha llevado a cabo la elección de los traductores? ¿Sueles colaborar con ellos durante el proceso de traducción?

No me traduzje a mí mismo por varias razones. Quise respetar el impulso que me llevó a escribir este libro excepcionalmente en otro idioma y auto-traducirme me

parecía traicionar un poco dicho impulso. Por otra parte, temí cambiar el texto y arruinarlo. Temí que la auto-traducción se convirtiera en reescritura y que en ese proceso se perdiera la simpleza que (por varias razones, algunas forzosas) tiene la versión original. Por último, la posibilidad de auto-traducirme apareció en un momento en el que estaba metido de lleno en la escritura de otro libro y no quise interrumpir ese flujo de escritura para volver a un libro previo.

La experiencia de ser traducido a tu propio idioma es insólita y hermosa. Pero también, por momentos, muy desconcertante. La primera traducción al castellano de *Une présence idéale* fue para España. Surgió entonces un debate interesante: yo soy argentino, es cierto, pero el dato resulta anecdótico en el caso de este libro en particular (*Una presencia ideal*) que transcurre en Francia y cuyos narradores, porque el libro tiene una serie de narradores, son todos franceses. En otras palabras: a la hora de traducir este libro para los lectores españoles, ¿tiene algún sentido que se lo traduzca al castellano de Argentina por el simple y solo hecho de que yo nací en Buenos Aires?

Haber nacido en Argentina es importante para mí, en lo personal, pero ¿no es un dato más bien irrelevante para el libro? Le dimos vueltas al asunto y llegamos a la conclusión de que había que traducir *Una presencia ideal* como se traduce, no sé, una novela de Yourcenar o de Modiano. Como se traduce cualquier novela francesa. Pero al día siguiente me surgió una duda al respecto: ¿qué me va a pasar a mí, como autor, si leo una traducción en la que no me reconozco o, en todo caso, una traducción que por momentos me suena totalmente extraña, con giros muy españoles que yo jamás emplearía? La solución que se me ocurrió fue convocar a un traductor amigo, como lo es Pablo Martín Sánchez, y plantearle este dilema. Él me escuchó con atención e hicimos, al final, una suerte de pacto: que él traduciría el libro tratando de que fuera lo menos “español” posible. O sea, que cuando hubiese dos o más opciones posibles, trataríamos de usar aquella que suena más “natural” en América del Sur o



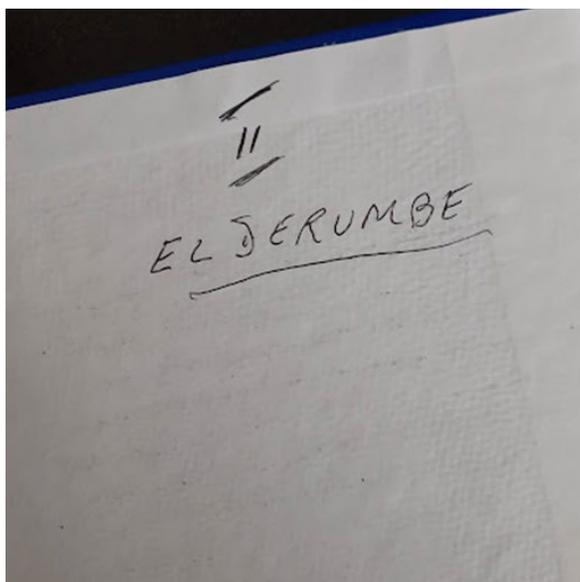
“Desde que tuve cierto uso de razón me enfrenté con ese misterio que era la Rumanía de mi padre”

– Entrevista a Eduardo Berti –

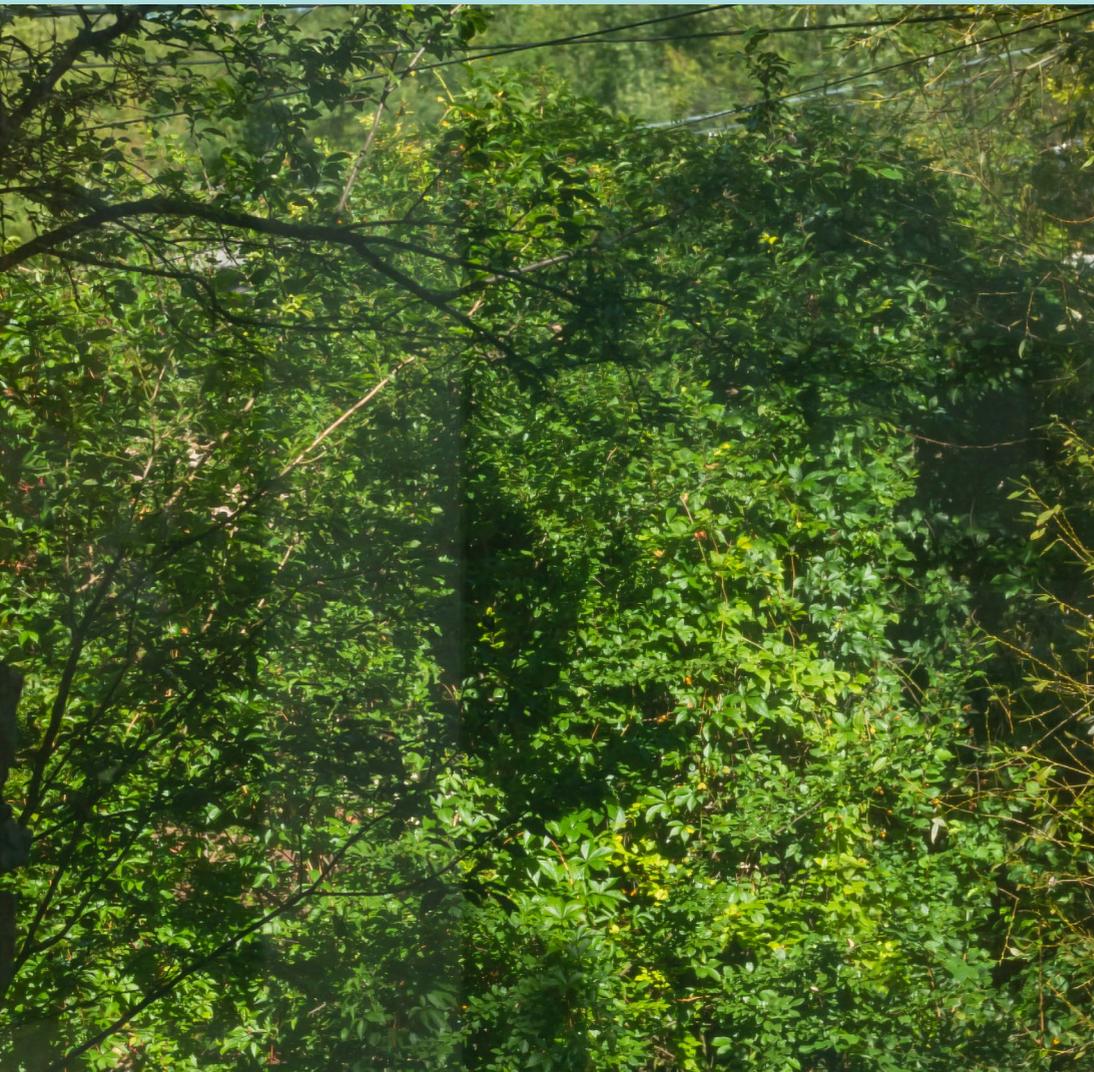
en Argentina. No pensamos en un “castellano neutro”, como se dice por ahí. Más bien en una suerte de “pan-hispanismo”, a sabiendas de que en ciertos casos no hay remedio posible, por supuesto. Fue una experiencia muy singular para los dos, ya que Pablo (muy generosamente) se ofreció a que hiciéramos juntos esa especie de “pulido final”. Aprendimos mucho, debo decir.

Como escritor en lengua española residente en Francia, miembro destacado del Oulipo y al mismo tiempo escritor en lengua francesa traducido a su propio idioma. ¿Difiere mucho la lectura de tus obras en función del campo literario en el que se lleve a cabo (el francés, el español o el argentino)? ¿Tienes la impresión de ser un escritor distinto en cada uno de ellos?

Las lecturas varían siempre y no solo es un asunto de idioma. No se me leerá de la misma forma (a mí, ni a ningún escritor o escritora de hoy) en Argentina que en España o en Colombia, por ejemplo. Por otra parte, yo soy un gran defensor de la creatividad de los lectores. He publicado hace pocos años en la editorial Páginas de Espuma un libro de cuentos y formas breves (*Círculo de lectores*) que es una especie de “himno” a la lectura creativa y al poder de los lectores. Siendo fiel al espíritu de ese libro, me atrevo a proclamar que uno es un escritor distinto para cada lector. Y pienso que no estoy exagerando con esta afirmación.



LOGOTHETES



Víctor Barrera Enderle

Universidad Autónoma de Nuevo León, México

La historiografía literaria como expresión ensayística y estrategia crítica: *La vida literaria de México* (1917) de Luis G. Urbina

Literary Historiography as an Essay Expression and Critical Strategy: Luis G. Urbina's *La vida literaria de México* (1917)

Recibido: 13.10.2021 / **Aceptado:** 20.12.2022

Resumen: En 1910, mientras se realizaban los festejos del primer centenario de la independencia de México, Luis G. Urbina, Pedro Henríquez Ureña y Nicolás Rangel publicaron la primera parte de la *Antología del Centenario*. Fue uno de los primeros acercamientos sistemáticos a la literatura mexicana, con base en un criterio estético y a la vez representativo. Henríquez Ureña comenzaba aquí su larga reflexión sobre la historia literaria en Hispanoamérica, que lo llevaría a establecer un modelo de periodización en *Las corrientes literarias de la América hispánica* (1946 en su primera versión en inglés). En contraparte, Luis G. Urbina, poeta y cronista proveniente del modernismo tardío, se ocupó de la historia

Abstract: In 1910, while the celebrations of the first centenary of Mexico's independence were taking place, Luis G. Urbina, Pedro Henríquez Ureña and Nicolás Rangel published the first part of the *Antología del Centenario*. It was one of the first systematic approaches to Mexican literature, based on an aesthetic and at the same time representative criterion. Henríquez Ureña began here his long reflection on the literary history in Latin America, which would lead him to establish a model of periodization in *Las corrientes literarias de la América hispánica* (1946 in its first version in English). In contrast, Luis G. Urbina, poet and chronicler from late modernism, dealt with literary history from the sentimental

literaria desde el ámbito sentimental en una serie de cinco conferencias dictadas en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en 1917. El resultado fue *La vida literaria en México*. En este artículo analizó la construcción del discurso histórico que Urbina pone en circulación como una estrategia crítica para remarcar el momento actual de las letras mexicanas. Estrategia de difusión, pero también de autoafirmación, *La vida literaria en México* representa la defensa de un oficio en el contexto de la modernización de las políticas culturales en la nación mexicana.

Palabras claves: historiografía literaria, periodización, estrategia crítica, Luis. G. Urbina.

sphere in a series of five lectures given at the Faculty of Philosophy and Letters of the University of Buenos Aires in 1917. The result was *La vida literaria en México*. In this article I am interested in analyzing the construction of the historical discourse that Urbina puts into circulation as a critical strategy to highlight the current moment of Mexican literature. Publicitary strategy, but also self-affirmation, *La vida literaria en México* represents the defense of a job in the context of the modernization of cultural policies in the Mexican nation.

Keywords: Literary Historiography, Periodization, Critical Strategy, Luis. G. Urbina.

La literatura de la América española tiene cuatro siglos de existencia, y hasta ahora los dos únicos intentos de escribir su historia se han realizado en idiomas extranjeros.

Pedro Henríquez Ureña, *Caminos de nuestra Historia literaria*

Un asunto pendiente: contar la historia de la historia literaria

La historia de las historias literarias en América Latina es, en varios sentidos, asunto pendiente (Barrera Enderle 2018). La lectura y ordenación del pasado literario ha sido un proceso diverso y heterogéneo, ligado a proyectos políticos (la configuración y la consolidación de los estados-nacionales, por ejemplo); a empresas culturales (la formación y legitimación de tradiciones particulares y grupos específicos); y a movimientos de disidencia (el rescate y la revaloración de diversos corpus textuales otrora excluidos). Ordenar (y resignificar) la tradición letrada de manera retroactiva suele ser una estrategia crítica de visibilidad, y, por lo general, responde a diversas motivaciones, muchas de ellas tienen que ver con disputas de

poder al interior (y al exterior) del campo literario. La acción de constituir y dotar de sentido a una genealogía específica significa, en la práctica, narrar las circunstancias que hicieron posible la creación y la evolución de una literatura nacional. El vínculo con el territorio remarca las dimensiones políticas de la empresa y su estrecha relación con el desarrollo y consolidación del moderno estado-nación.

En el caso de la literatura mexicana, los esfuerzos por registrarla y clasificarla provienen desde la época colonial (cuando el territorio de la Nueva España se regía por las políticas coloniales y en donde casi no había espacio para el estudio de lo propio). Hablo, entre otros, de empeños como los de José Mariano Beristáin y de Souza y su *Biblioteca septentrional hispanoamericana*, elaborada entre 1816 y 1821. En el ámbito del México independiente, el caso más emblemático es el de Joaquín García Icazbalceta y su *Bibliografía mexicana del siglo XVI*. Pero ambos eran, vistos a la distancia, esfuerzos libresco e incluso filológicos: de rastreo y clasificación. Encontrar documentos, clasificarlos, y si fuera posible, publicarlos. En pocas palabras: establecer y legitimar el archivo literario. Primer paso inevitable para delimitar, con criterios geopolíticos, un corpus de textos.

En rigor, el proyecto de dotar del peso histórico a las letras nacionales surgió con la generación de la Reforma (Guillermo Prieto e Ignacio Ramírez como dos de los artífices principales), y en concreto con Ignacio Manuel Altamirano, quien, desde la perspectiva del liberalismo literario, otorgó un sentido teleológico a la evolución letrada posterior a la Independencia: el autor de *Clemencia* retomó el plan que dejaron trunco, en la década de 1830, los miembros de la Academia de Letrán. *Las Revistas Literarias de México* (1868), los artículos de *El Renacimiento* (1869), sus polémicas con Francisco Pimentel (otro agente fundamental en esta empresa) en el Liceo Hidalgo en la década de 1870, todas estas empresas de Altamirano fueron esfuerzos por otorgar sentido a la literatura mexicana y ubicarla en una dimensión temporal.

El arribo de la generación modernista, unos años más tarde, cambió la orientación de esta lectura, y colocó el eje en la dimensión estética, por decirlo de alguna manera. Más que consolidar una literatura nacional, estos escritores rebeldes perseguían concretar una literatura propia. Esto no quiere decir, empero, que no se ocuparan de la historiografía, al contrario: estaban obsesionados con establecer genealogías, pero lo hacían desde una perspectiva individual, más que social. El modernismo puso el énfasis en la asimilación con otras latitudes literarias y, al mismo tiempo, trató de marcar sus diferencias para con las letras españolas. La evolución cultural debería llevar, desde esta perspectiva, a la autonomía y a la consolidación de una estética modernizante. Como ejemplo de lo anterior, menciono, al paso, el famoso prólogo de Justo Sierra a las *Poesías*, de Gutiérrez Nájera –de 1896–, donde establecía su célebre discusión Marcelino Menéndez y Pelayo sobre las fuentes de

inspiración de los poetas americanos. El texto, leído ante la tumba del poeta, fue escuchado con atención por parte de la audiencia letrada, entre los que se encontraba un joven escritor de veintiún años que no olvidaría estas palabras de Sierra:

el señor Menéndez y Pelayo reprocha a los novísimos poetas mexicanos su devoción, que él llama hiperbólicamente superstición, por la literatura francesa de cuño más reciente. Puede ser justo el reproche, aunque lo merecemos todos acá y allá. El espíritu francés en literatura, por el asombroso poder de irradiación del genio de ese pueblo; por la *similabilidad*, permítaseme la palabra, de sus creaciones y transformaciones; por su ligereza misma; por el carácter de su gusto estético; qué sé yo; por idéntica causa a la que hace que sus modas se avengan mejor a todos los tipos humanos, y su cocina a todos los estómagos; el alma francesa, que es el traje de la humanidad latina desde hace dos siglos, traje que viste el señor Menéndez, como su cuerpo las levitas francesas, aunque parezca no darse cuenta de ello, repetimos, ha sido el jugo nutritivo de las letras españolas en los últimos tiempos: lo extraño es que el insigne escritor no se haya explicado el fenómeno y no lo haya comprendido inevitable. (Sierra 1991: 405)

El camino había sido señalado: las letras y las artes debían modernizarse (pero no sólo en sus manifestaciones, sino en las formas en que se les estudiaba y enseñaba). La literatura y sus prácticas (tanto públicas como privadas) deberían ahora formar parte de los asuntos públicos y de los proyectos educativos y culturales. Los días en que la ficción literaria formaba parte del discurso político liberal habían terminado. Al mismo tiempo, comenzaba entonces la etapa de la educación positivista, de las aspiraciones tecnocráticas que habría de criticar y censurar, al despuntar el nuevo siglo, el ensayo *Ariel* del uruguayo José Enrique Rodó. En pocas palabras, se establecía como meta la consecución de un fin ideal y estético. Esa visión se volvía retroactiva y hacía del pasado literario un territorio fértil para la búsqueda (o invención) de la genealogía de una sensibilidad artística. Tal fue el propósito de quienes, formados en esa generación modernista, ensayaron una lectura histórica del devenir literario.

El poeta cuenta la historia

Ese joven literato, de pelo hirsuto y costumbres bohemias, que observaba al maestro Sierra defender el anhelo modernista ante la tumba de Gutiérrez Nájera habría de convertirse en el interlocutor de varias generaciones de escritores; gracias a su múltiple repertorio de oficios relacionados con la escritura (creador, periodista, cronista, catedrático), pudo integrarse rápidamente en las esferas de la elite letrada.

Él sería el encargado de llevar a cabo la labor pendiente de dotar de sentido estético y literario el acontecer cultural en el México moderno. Sin ser historiador, pudo fatigar documentos y recorrer pasillos y estantes de numerosas bibliotecas; fue testigo de los principales acontecimientos culturales durante el largo mandato de Porfirio Díaz (1876-1911), el cual representó, para el campo literario, el primer gran momento de modernización y ordenamiento. Ese escritor diverso y heterogéneo fue Luis G. Urbina, hoy recordado como un poeta del modernismo tardío, pero que en su época aglutinó buena parte del capital simbólico de la vida cultural mexicana.

Con lo dicho hasta aquí es posible afirmar, que los años postreros del porfiriato significaron un reacomodo del campo literario bajo la batuta de Justo Sierra. El académico Alfonso García Morales, por ejemplo, explica que para estas fechas: “buena parte de la comunidad literaria había sido integrada en el sistema a través del periodismo, el aparato educativo, la burocracia y, en el mejor de los casos, la diplomacia” (2020: 9). Se trataba, para más señas, de una:

Comunidad literaria muy reducida y por lo general elitista, eurocéntrica y concentrada en la capital, cuyos representantes más renovadores y reconocidos eran el grupo consagrado de *Revista Moderna de México* y el de sus herederos, los integrantes del Ateneo de la Juventud, ambos protegidos y colaboradores del secretario [sic] de Instrucción Pública y mecenas oficial Justo Sierra. (García Morales 2020: 9)

Luis G. Urbina formó parte de ambos grupos, pero, principalmente, colaboró de manera directa con el ministro. La amistad de Justo Sierra lo ayudó a transitar del rol de poeta y bohemio al de funcionario y secretario del encargado de las políticas culturales en el país. Aunque nunca dejó de ser el personaje animado de los cenáculos bohemios y el interlocutor y mediador entre los diversos grupos que se disputaban el capital simbólico en el ámbito artístico. El escritor modernista Rubén M. Campos, redactor de la *Revista Moderna*, señalaba cómo “don Justo Sierra, el flamante ministro de Instrucción Pública incorporó al grupo modernista en la dirección de Bellas Artes”, y, de paso, “hizo su secretario particular al poeta Urbina que era su amigo íntimo...” (1996: 137) Por aquellos días, la figura del poeta era reconocida por propios y extraños, pero ¿quién era aquel hombre bajito y con aspecto de “viejecito”, como lo llamaban sus amigos? ¿Y cómo pudo transitar por las distintas instancias del campo cultural?

A caballo entre el liberalismo literario y el modernismo, Luis G. Urbina había nacido en la ciudad de México en 1864, en los agitados días que marcaban la instalación del efímero imperio de Maximiliano. Se crio en los barrios marginales de la capital mexicana y muy pronto aprendió a sobrevivir por su propia cuenta. Las dificultades económicas y las tragedias familiares (su madre había muerto durante el parto del poeta) lo obligaron a suspender sus estudios (queda constancia de que cursó algunos años en una escuela lancasteriana) y a ganarse la vida a través del periodismo. De formación autodidacta, Urbina se formó en la prensa modernista durante las últimas décadas del siglo XIX. Algunos afirman que llegó incluso a asistir la Escuela Nacional Preparatoria, pero, como señala Antonio Castro Leal (en Urbina 1965: XI), casi no hay registro de ello¹. Sus años juveniles coincidieron con el arribo y el arraigo del modernismo y su renovación prosística en la prensa mexicana. El poeta Juan de Dios Peza lo invitó a colaborar en su periódico *El Lunes*, después fue redactor de importantes publicaciones como *El Renacimiento*, *El Siglo XIX*, *La Revista Azul* y *El Universal*.

Muy pronto entró en el radar del más importante funcionario cultural de la época: el ya mencionado Justo Sierra (quien no sólo prologó su primer libro, titulado *Versos*, en 1890, sino que le consiguió la cátedra de Literatura Española en la Escuela Nacional Preparatoria en 1903)². Así, Urbina se movería, por aquellos años, entre la

¹ Aunque Rubén M. Campos, en su ya citada crónica *El Bar. La vida literaria de México en 1900*, al describir la estrecha relación del poeta con el ministro apuntó lo siguiente: “Su amistad que llegó a ser íntima con don Justo Sierra provino de un incidente curioso; cierta vez que los alumnos de primer año de la Escuela Preparatoria se amotinaron contra el profesor de historia a quien no conocían, llevaron su audacia hasta proveerse de naranjas para lanzárselas; pero fueron dispersados por los prefectos que acudieron, y en el momento que uno de ellos, un chiquillo de cabellera ensortijada, Luis G. Urbina, recogía del suelo una naranja para servirse de ella, un prefecto le echó el guante para detenerlo, en el momento en que el profesor le indicó que lo soltara y lo dejara libre. Don Justo Sierra cogió de la mano al sublevado, preguntándole qué había hecho él para que procediera de esa manera, y persuadiéndole a que nunca se aliara con una mayoría inconsciente, sino que primero analizara en su conciencia lo que debía de hacer independientemente de los demás, despertó en el pequeño soñador tal interés y simpatía, que en lo sucesivo fue su alumno más adicto, y cuando le reveló que él también hacía versos, Urbina fue el discípulo consentido del maestro, que compartió la gloria de ver que el joven poeta fue proclamado el más inspirado de la pléyade de poetas de su tiempo” (140-141). Sin embargo, como este texto, escrito en 1935, permaneció inédito hasta 1996, cuando Fernando Curiel y Serge I. Zaitzeff lo publicaron en una colección de la UNAM, este dato no era del conocimiento público.

² Alfonso Reyes confesó que, antes de tratarlo de manera personal, solía asistir de oyente a esta cátedra “por el gusto de oírle leer en voz alta algunos pasajes del *Sombrero de tres picos* o alguna cosilla de poesía” (1997: 273).

prensa y los puestos y proyectos oficiales. La enseñanza y el periodismo le otorgaron la posibilidad de ensayar un ordenamiento personal de las letras nacionales a partir no sólo de la experiencia como lector y autor, sino de la documentación y el manejo (y reinterpretación) del archivo. Con estas herramientas, elaboró su propia lectura sobre las letras mexicanas, y lo hizo en colaboración con la siguiente generación, la del Ateneo de la Juventud (en particular al lado de Pedro Henríquez Ureña), que buscaría una “sistematización” de la historia literaria.

Alfonso Reyes, en su ensayo “Recordación de Urbina”, describía al escritor como el hábil barquero que había cruzado la marea en su esquife, transitando desde el romanticismo tardío hasta el modernismo y sus múltiples ramificaciones. Generoso interlocutor que se había acercado, sin imponer ni pontificar, a las generaciones juveniles: “Ya he contado alguna vez cómo aquel poeta de primera fila, aquel periodista cotizado, aquel maestro, instintivamente se acercó a nosotros, entró en nuestras inquietudes, y aun abrió de nuevo los libros en nuestra compañía. Poco después, hasta nos tuteábamos; hoy ya nada puede separarnos” (1997: 273). Alfonso Rangel Guerra, quien recopiló y publicó parte de la correspondencia entre el escritor regiomontano y el poeta modernista, definió así su amistad:

Eran muy distintos: por su edad, por la condición socioeconómica de sus orígenes, por su formación y sensibilidad, por sus intereses intelectuales. Uno miraba al pasado, el otro al futuro. Sobre el trasfondo de las letras y la poesía, la amistad de Reyes y Urbina fue una relación humana sostenida en el afecto y el respeto a los valores fundamentales de la existencia: la amistad, la generosidad, la rectitud. (2008: 57)

En 1910, recibió el encargo, de Justo Sierra, de elaborar, junto con Pedro Henríquez Ureña y Nicolás Rangel la *Antología del Centenario*, uno de los primeros ejercicios de historiografía crítica del siglo XX mexicano. El proyecto se quedó a la mitad del camino por falta de tiempo y recursos (y, claro, por el estallido de la revolución), pero le abrió al poeta las puertas de los archivos de la Biblioteca Nacional. Durante los siguientes cuatro años, ese recinto sería su lugar de trabajo. Incluso ocuparía la dirección del establecimiento durante el ominoso gobierno de Victoriano Huerta en 1914³. ¿Qué lo impulsó a esta aventura? ¿La circunstancia

³ Urbina fue director de la Biblioteca Nacional del primero de marzo de 1913 al 28 de agosto de 1914. Luego de la caída del dictador, el poeta tuvo que buscar nuevas formas de supervivencia: la escritura sería su tabla de salvación. El 20 de octubre de 1914 le escribió una carta a Alfonso Reyes (a la sazón recién llegado a España), en donde le confesaba: “Todo lo haré, todo lo escribiré en los intervalos que me deja la necesaria pesca del pan que está siendo para mí fatigosa, pero que por hoy me permite encerrarme largas horas en mi casa” (citado por Rangel Guerra, 2008: 62).

política? Sin duda; pero también la experiencia de haber trabajado con los archivos y fondos de la Biblioteca Nacional y así lo consignaría en los primeros renglones de *La vida literaria de México*: “Por eso, cuando en especiales circunstancias de mi carrera, en el profesorado de mi país, me vi precisado a meditar sobre esta cuestión de nuestra literatura, para orientar y ordenar mi juicio me hice las siguientes reflexiones, con las cuales he normado mi personal investigación en esta materia” (1965: 5).

Como muchos escritores de su generación, Urbina no sólo se identificaba con el sistema político del porfiriato y su injerencia en la vida cultural y literaria del México de entre siglos, sino que promovía esta distinción para la elite letrada. La llegada de la primera ola revolucionaria de 1910, con Francisco I. Madero al frente, provocó una zarandeada en todos los niveles de la vida pública mexicana. La literatura no fue la excepción. Múltiples disputas se llevaron a cabo en la esfera pública; la prensa se convirtió en campo de batalla y los escritores se apresuraron a tomar partido. Una buena parte de los cenáculos intelectuales y artísticos lucharon por mantener sus fueros y privilegios. La irrupción revolucionaria, sin embargo, habría de transformar de manera profunda las normas, los gustos, las costumbres y los propósitos del ámbito cultural mexicano.

La llamada Decena Trágica (esto es, el golpe de estado que derrocó al gobierno de Madero, quitándole la vida, e instaló al general Victoriano Huerta), representó para muchos artistas y escritores (entre ellos Urbina) el aparente retorno a *status quo* porfirista (algo por lo que habían peleado desde las trincheras de la prensa). El autoritarismo del mandatario golpista, sin embargo, dificultó la reinstalación de esta “arcadia literaria”. Para Luis G. Urbina este periodo resultó el momento crucial de su existencia. La caída de Huerta y la posterior instalación del gobierno convencionalista lo obligaron, primero, al ostracismo interno, y luego al destierro, cambiando completamente la vida del poeta, quien pasó de habitar el centro del canon literario a ocupar sus más lejanos márgenes. La investigadora Luz América Viveros describe así este cambio de fortuna del poeta:

El Viejecito, como se le conocía a Urbina, era ya un periodista y escritor consagrado cuando fue nombrado director de la Biblioteca Nacional por Huerta. Nada de su antigua fama le valió una vez caído el asesino del presidente Francisco I. Madero; no sólo se quedó sin empleo, sino que fue puesto en prisión, algunos días, hacia septiembre de 1914. Pudo sacarlo de ahí Isidro Fabela, secretario de Relaciones Exteriores, y en marzo de 1915, al percatarse de que el régimen de Venustiano Carranza no le sería favorable, Urbina, acompañado de Manuel M. Ponce y Pedro Valdés Fraga, puso pies en polvorosa hacia la isla vecina que le daría, como a tantos otros intelectuales mexicanos, refugio y trabajo... (2021: 53-54)

Viveros señala atinadamente que el grupo intelectual exiliado tras la caída de Huerta no sólo fue más numeroso que las oleadas anteriores de desterrados por el maderismo, sino más heterogéneo, pues incluía desde terratenientes hasta funcionarios de medio pelo. El 14 de mayo de 1913, Carranza, por decreto, había puesto de nuevo en vigor la “Ley Juárez” del 25 de enero de 1862 que instauraba la pena de muerte para los traidores a la patria, que en este caso serían todos los colaboradores del huertismo⁴. Eso provocó un temor bien fundamentado en la elite letrada, que se apresuró a dejar el país. Regreso con Luz América Viveros:

Urbina perteneció a un siguiente flujo de exiliados, los vinculados al gobierno huertista, que a su vez se dividió en dos etapas: una de funcionarios y colaboradores de Huerta que se habían ya distanciado del usurpador, y cuya salida del país se debió a “conflictos en el interior del huertismo”, como Félix Díaz, Rodolfo Reyes, Federico Gamboa o José López Portillo y Rojas, y la segunda, compuesta, primero, por numerosos hacendados norteros como los Terrazas, y después, por sectores adinerados de la capital y funcionarios gubernamentales. A este último contingente — específicamente al de los funcionarios, no al de los adinerados— perteneció Urbina, grupo que todavía antecedió al de los huertistas alojados en el puerto de Veracruz ocupado por marinos norteamericanos, quienes les daban la sensación de protección de un atentado carrancista. (2021: 57)

El exilio comenzó, así, en La Habana, una ciudad que históricamente había recibido a mexicanos en desgracia. Ahí Urbina se dedicó, como ya he referido, a escribir en la prensa y a dictar conferencias. A diferencia de otros desterrados, como Federico Gamboa, Urbina encontró pronto acomodo con la elite letrada cubana, aunque a su amigo Alfonso Reyes le había confesado: “Vine a La Habana de saltimbanqui literario” (en Rangel Guerra, 2008: 66). En la capital cubana, por ejemplo, dictó “en la Sociedad de conferencias (Academia de letras y ciencias) una *clase* sobre lírica mexicana”, y ya desde entonces se quejaba de su circunstancia adversa para estos menesteres: “Como carezco de libros de consulta (no me traje más que lo puesto), hice uso de la memoria y presenté un trabajo vívido. Llegué hasta

⁴ La “Ley Juárez” se publicó en el segundo número de *El Constitucionalista* de Hermosillo, Sonora, ese día 14 de mayo. Ahí se explicaba que, mediante el decreto número 5, se ponía en vigor dicha ley “Para juzgar al general Victoriano Huerta, a sus cómplices, a los promotores y responsables de las asonadas militares operadas en la capital de la república: a todos aquellos que de una manera oficial o particular hubieren reconocido o ayudaren, al llamado Gobierno del General Victoriano Huerta, y a todos los comprendidos en la expresada ley” (Citado en el Archivo del Estado de Nuevo León, Ramo Jefatura de Armas, Actas, foja 534).

Altamirano. En una segunda conferencia hablaré de Justo Sierra para acá” (citado por Rangel Guerra, 2008: 67).

La estancia en la isla caribeña lo hizo reflexionar sobre su condición de escritor desterrado. En un acto de contrición (que lo diferenció de sus amigos y pares en desgracia), anunció su conversión al movimiento revolucionario; así se lo hizo saber a Reyes en la ya citada carta del 28 de mayo de 1915:

Te diré: Fuera de mi país, suspirando a plenos pulmones, he creído decoroso, pertinente, sano y honrado defender la revolución. En primer lugar, porque bajo la escoria de sangre, corre el anhelo humano de bienestar y de justicia. Y de cuando en cuando la corriente subterránea rompe la costra de lodo, y suelta un chorro nítido de cristal. (65)

La conversión estaba en marcha. Al año siguiente, el director de *El Heraldó*, Orestes Ferrara Marino, envió a España a Urbina como corresponsal del diario. El 3 de mayo de 1916 se embarcó para su nuevo destino. En Madrid, y a un par de meses de haber arribado, creó (juntó con Francisco Villaespesa) la revista *Cervantes*⁵. En la capital española, Urbina recibió la visita de Isidro Fabela, quien había viajado a Europa en misión diplomática por parte del gobierno de Venustiano Carranza. Fue Fabela quien invitó al poeta a viajar a Buenos Aires para dictar una serie de conferencias sobre literatura mexicana (y con ello tratar de granjearse las simpatías de las nuevas autoridades).

Y él, buscando afanosamente la reconciliación con el nuevo gobierno, aceptó el encargo y sin dilación se embarcó hacia el hemisferio sur, dispuesto a cumplir en Buenos Aires su misión diplomática. Estuvo en esta ciudad de abril a agosto. *La vida literaria de México* surgió de las cinco conferencias que Urbina dictó en la facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. ¿Cuál es el objetivo final de estas charlas: informar a la comunidad letrada argentina sobre el desarrollo de las letras mexicanas o cumplir con los rituales diplomáticos de la nueva administración carrancista? ¿Era esta misión una prueba para que el poeta pudiera demostrar su nueva filiación ideológica?

⁵ Esta revista, de periodicidad mensual, factura modernista y espíritu iberoamericanista, nació en agosto de ese año de 1916. Poseía un formato de bolsillo, con un diseño sencillo y modesto. Además de Urbina y Villaespesa, aparecía como codirector el argentino José Ingenieros y como subdirector Joaquín Dicenta. Durante su primera etapa que duró hasta septiembre de 1917 colaboraron autores de la talla de Miguel de Unamuno, Pío Baroja, Emilia Pardo Bazán y Amado Nervo. Desde sus inicios buscó colaboraciones de ambos lados del Atlántico. Esta primera etapa modernista cedió a la vanguardia cuando asumió la dirección editorial Rafael Cansinos-Assens, gran promotor del ultraísmo y autor, entre otros, del “Manifiesto de la juventud literaria-ULTRA”, que apareció, por cierto, en las páginas de *Cervantes*.

La vida literaria como estrategia crítica

Urbina explicaba en el prólogo a la primera edición (realizada en Madrid en ese mismo año de 1917) que escribió su obra carente de documentos y haciendo uso de su memoria (tal como había acontecido en Cuba, al inicio de su destierro). Quería transmitir a su audiencia porteña la historia de un organismo vivo, latiente, que contenía el alma de una nación: “Sin preparación inmediata, sin documentación seria y suficiente, apremiado por el tiempo y urgido por las circunstancias, hube de valerme, de continuo, de mi memoria, de mis antiguas lecturas y de anteriores estudios míos para llevar a término mi trabajo” (1965: 3). De ahí que se apresurara a definir su trabajo como de divulgación (y no de erudición), aunque reconocía que su *Vida literaria de México* tal vez fuera el primer trabajo historiográfico que buscaba “explicar la relación entre los fenómenos sociales y las manifestaciones literarias de México” (1965: 4). Para lograr ese propósito huyó de la crítica clasificadora y afirmativa y recurrió, según su propia confesión, a la impresión personal. Antonio Castro Leal lo describió, al prologar la edición mexicana hecha por la editorial Porrúa, de la siguiente manera: “La capacidad crítica de Urbina se fundaba en lo que puede considerarse la virtud primordial del que juzga una obra artística: una fina sensibilidad” (1965: X).

El poeta veía en este proyecto una posibilidad múltiple: por un lado, dar a conocer la literatura mexicana en suelo argentino; por otro, comenzar el proceso de reconciliación con el nuevo gobierno mexicano. Ser útil a un proyecto cultural en ciernes. Como ya he demostrado, su conversión al proceso revolucionario se había llevado a cabo durante su estancia en La Habana y se había reforzado con su encuentro en Madrid con Isidro Fabela. No fue el único escritor que hizo acto de contrición y se arrepintió públicamente de su pasado huertista: en esa lista se pueden leer nombres como los de Enrique González Martínez, Julio Torri, Genaro Estrada y un largo etcétera. Pero sí fue el primero que utilizó un proyecto de historiografía literaria para lograrlo. En este punto, Urbina se convirtió en el primer historiador literario en buscar los “impulsos vitales” del panteón letrado. Fue el primero, también, en combinar el anhelo modernista de registrar el desarrollo de la literatura desde una perspectiva estética (guiada por el gusto y el goce), con una visión “metodológica”, que ya ensayaba un modelo de periodización basado en momentos decisivos de las letras mexicanas y cuya factura procedía de los esfuerzos sistematizadores de los miembros del Ateneo de la Juventud⁶.

⁶ Durante el año de 1910, y como parte de los festejos del primer centenario, los miembros de Ateneo de la Juventud organizaron una serie de conferencias sobre literatura mexicana (Alfonso Reyes leyó su ensayo: “Los poemas rústicos de Manuel José Othón”; Carlos González Peña hizo lo propio con su trabajo: “El Pensador Mexicano y su tiempo”; y José Escofet habló de Sor Juana Inés de la Cruz); posteriormente, en 1913, bajo el gobierno de

Con este antecedente, la elaboración de su historia literaria cumplía con una visión teleológica. Conectar el desarrollo de las letras con las reformas políticas y sociales que empezaban a implantarse tras la promulgación de la Constitución en febrero de ese mismo año de 1917.

La condición colonial de la literatura mexicana se convierte en el primer obstáculo para la empresa: ¿es posible hacer una historia de las particularidades de una literatura, cuando ésta proviene de una “mayor”: la española? (Como antecedente, advertía: “estamos en la América Española atados para siempre, en nuestra marcha hacia la civilización, por el vínculo inquebrantable del idioma” [1965: 6]). Si bien aceptaba, en primera instancia, la subordinación a las letras peninsulares comenzaba casi inmediatamente a resaltar las particularidades. Las diferencias raciales, culturales, lingüísticas habían *afectado* a la expresión literaria. Así: “a la idea de la trasplatación asocié –era preciso– la de modificación, la de alteración circunstancial” (8). He ahí la clave: la *alteración circunstancial*, esto es, las condiciones adversas que le habían otorgado, de manera indirecta, carácter y fortaleza a las letras mexicanas. La alteración circunstancial iba a permitir, por ejemplo, el florecimiento de su propia generación, la modernista, y su deseo de afirmación en el ámbito de la “República mundial de las Letras” (Casanova, 2001).

La vida literaria de México se convirtió, de esta manera, en un ejercicio dual; por un lado, es, en buena medida, la continuación (nunca concretada) de la *Antología del Centenario*, y, por el otro, es la lectura personal de un escritor que se encuentra estableciendo la genealogía de su propia obra. En ese sentido no resultaría arriesgado leer este libro como un ensayo, y ubicarlo en un momento nodal para el discurso ensayístico hispanoamericano (el periodo en que establecía sus preocupaciones básicas y consolidaba un modo de expresión propio). Me interesa reparar aquí, por tanto, en la misma escritura: considerar a la historiografía literaria como un género propio. Sobre este punto, el teórico francés Antoine Compagnon denuncia, siguiendo a Walter Benjamin, la ambigüedad del concepto de historia literaria: “la historia designa a la vez la *dinámica de la literatura* y el *contexto de la literatura*. Esta ambigüedad no es otra que las relaciones entre la literatura y la historia (historia de la literatura, literatura en la historia)” (2015: 235, subrayado en original). La reflexión sobre la

Huerta y el auspicio de Nemesio García Naranjo, a la sazón ministro de Instrucción Pública, los ateneístas leyeron en la Librería Robledo otra serie de importantes ensayos sobre la misma materia: Pedro Henríquez Ureña expuso sus brillantes tesis sobre la condición mexicana en la obra de Juan Ruiz de Alarcón, y el propio Urbina expuso parte de sus investigaciones sobre la historia de la literatura mexicana (germen de *La vida literaria en México*). Todos estos empeños mostraban el deseo de esta nueva generación por estudiar, de manera ordenada, a la literatura mexicana.

literatura y la historia pasa, así, por una secuencia de términos y oposiciones, tales como imitación/innovación, tradición/ruptura, clasicismo/romanticismo, entre otros. El acento cae, de esta manera, en la noción de cambio histórico (detonada e impulsada por la concreción y manifestación de un momento decisivo para el desarrollo de la literatura en un tiempo y espacio dados); según Compagnon, esta noción de cambio histórico “está referida aquí no solamente a la intención, el estilo o la recepción, sino incluso a la de valor, y en particular a lo nuevo como valor moderno por antonomasia” (2015: 235).

¿Cómo escribió Urbina su historia? Pienso, de entrada, en el mismo título del trabajo: *Vida*: imposible no reparar en el género de las vidas (reales e imaginarias) que representaban una forma personal y pasional de hacer biografías (dejando de lado la solemnidad y el peso histórico para enfocarse en los aspectos nimios y cotidianos); y que se venían redactando desde Diógenes Laercio y Plutarco hasta Marcel Schwob y Alfonso Reyes. Contar la historia como si fuera el relato de un ser vivo, que ha crecido y atravesado diversas etapas: nacimiento, infancia, adolescencia, juventud y adultez. No es, sin embargo, una narración biologicista con rasgos positivistas (símbolos que abundaban en la prosa de aquellos días), sino un discurso metafórico, lleno de simbologías. La historia literaria que elaboró el poeta es un trayecto que buscaba concretar su destino, y cuyo recorrido no había sido fácil: había estado, por el contrario, lleno de obstáculos. Así, el oficio de escritor adquiere tintes de heroicidad y las funciones de la literatura se resaltan dentro de una sociedad que se está transformando.

Urbina debía lidiar con los cánones, con los géneros hegemónicos y las expresiones consolidadas desde otras latitudes; porque, finalmente, su proyecto historiográfico era una forma de autoafirmación: reclamo de pertenencia, pero también estrategia de distinción, reparo en las diferencias. De ahí que fuera el ensayo su recurso escritural: una fusión entre la reflexión crítica y la evocación creadora, que le permitía recurrir a su propia experiencia y a su memoria como fuentes de consulta bibliográficas. “Somos otros, somos nosotros” (1965: 9). Un ejemplo de lo anterior es su descripción de Juan Ruiz de Alarcón:

El parnaso español lo reclama, lo llama suyo, y en la historia de las letras castellanas lo ha colocado junto a Lope de Vega y a Calderón de la Barca. Pero durante la vida de este hombre, atormentado por un defecto físico que le hacía blanco de burlas y panoplia de epigramas, durante una vida en lucha abierta con el destino y la malignidad, don Juan Ruiz de Alarcón y Mendoza se oyó llamar en los salones de Palacio, en los corrillos de los poetas cortesanos, en el cuarto de los comediantes de los corrales, el ‘indiano’. (31)

Para el poeta, fue la Nueva España (su geografía, su atmósfera cultural, racial y lingüística) la que imprimió carácter a su poesía. Esta “mexicanización” del dramaturgo novohispano provenía, como sabemos, de la lectura de Pedro Henríquez Ureña (en su famoso ensayo de 1913), y así lo consignaba Urbina en una nota al pie: “Recuerdo aquí los conceptos que, acerca de Ruiz de Alarcón, expresó en un excelente estudio Pedro Henríquez Ureña” (32). Sor Juana Inés de la Cruz le causaba mayor conflicto, pues “es el prototipo de la lírica enmarañada, retorcida y pomposa” (33). La monja jerónima era, para Urbina, una gran poeta y noble pensadora, a pesar de su propio estilo: de ahí que citara largos extractos de la *Respuesta a sor Filotea* (un texto en prosa). Faltaba tiempo para que la obra y figura de sor Juana fueran completamente reivindicadas en el panteón literario mexicano: recién siete años antes, Amado Nervo había publicado la biografía *Juana de Asbaje*, primer intento de sacar del Hades a la escritora novohispana, pero aún debían de pasar varios lustros antes de los trabajos editoriales y críticos de Xavier Villaurrutia, Ermilo Abreu Gómez y Gabriel Méndez Plancarte.

Sobre el siglo XVIII no se expande mucho (“Este periodo no es precisamente interesante desde el punto de vista estético; pero me parece que lo es, y mucho, desde el histórico”, exponía de manera escueta para luego ampliar: “porque en él se define, en virtud de nuevos elementos que entran a componer nuestra expresión artística, la fisonomía literaria de una época y de un pueblo” [49]). Urbina hacía uso, en este apartado, de su antigua introducción a la *Antología del Centenario*, que recientemente había publicado como libro en Madrid en la Colección de Estudios Americanos. El siglo XVIII retardó la evolución literaria (en cuanto a la creación de “obras estéticas”), pero alentó la literatura política y la redacción de gacetas y diarios. En este punto, discutía con Menéndez y Pelayo y su lectura sobre la poesía novohispana (tal como había hecho su maestro y mentor Justo Sierra). Mientras para el filólogo español, la literatura de esta época estuvo subordinada a la erudición y la política, para Urbina comenzó a adquirir sus propios rasgos. Así, por ejemplo, el *Diario de México* representó “una gran ayuda, un gran estímulo para la literatura”, pues “dio a conocer, acogió, prohijó, empolló a los escritores que iban a llenar el primer tercio del siglo XIX” (67). El nacimiento y desarrollo de la prensa posibilitaron también el surgimiento y consolidación de la escritura de José Joaquín Fernández de Lizardi: “El Pensador, por lo general no abandonó su habitual llaneza. Escribió para el pueblo y en él entró, como nadie lo había logrado” (75). Al destacar la dimensión social del proyecto narrativo de Lizardi, Urbina remarcaba la dimensión política que cumplía la literatura durante el proceso de la independencia y los primeros años de la emancipación.

La inestabilidad política que prosiguió a la consumación de la independencia, en 1821, y se extendió, según su lectura, hasta el arribo de la generación de la Reforma,

imposibilitó el “sano desarrollo” de la literatura, obligándola a dar cuenta de los acontecimientos y debates políticos. Así: “una transformación de las expresiones operábase como por obra de hechicería. Los temblores sociales hacían alteraciones literarias, a las que de modo natural y fatal cedió de buen grado la lírica mexicana” (86).

A su maestro, el primero de todos, es decir a Altamirano, Urbina le otorgaba en su *Vida literaria* el papel de guía, desbrozador del camino correcto: “Por eso pudo hacer, por eso hizo un gran beneficio a la literatura romántica de México: la desencrespó, la tranquilizó, la equilibró, le presentó los modelos eternos, los griegos y los latinos, y le dijo: por ahí” (128). En otras palabras: se sacrificó, consciente de que no llegaría a ver el día en que la literatura fuera una profesión autónoma. Pero reservó el rol de modelo para Manuel Gutiérrez Nájera: “Por ahí, por Gutiérrez Nájera, entiendo yo, comenzó el movimiento inicial de la nueva literatura de los países de origen hispánico en este continente, del modernismo americano, que luego se extendió a la lírica española de allende el mar, llevado por el genio dilecto de Rubén Darío” (150).

La época contemporánea cubría, para Urbina, los últimos años del siglo XIX y los primeros del XX: justo hasta la poética de Enrique González Martínez. Esto es, desde el apogeo del modernismo hasta la declinación y el anuncio de una nueva visión de lo literario. Ese periodo representaba para el poeta el momento de mayor altura estética, y el primero en que se consolidó una expresión propia. Era el triunfo de la generación de la *Revista Moderna*, de Nervo y Tablada: autores consagrados a su vocación; y un entorno, el porfiriato, propicio para tal proceso. Sin embargo, su visión política sobre ese periodo había cambiado, pues ese régimen dictatorial “que benefició materialmente al país, pero, a causa del estancamiento de las causas civiles y políticas, lo desnudió moralmente, paralizó sus energías en vez de encauzarlas hacia la realización de los ideales democráticos...” (16).

El porvenir incierto o el mutis del poeta anacrónico

Urbina presentía, sin embargo, que justo en el momento en que redactaba su *Vida literaria* ese organismo vivo, que él entendía por literatura mexicana, estaba experimentando una nueva y definitiva mutación (la de su modernidad). Autores como Alfonso Reyes y Ramón López Velarde (el primero había publicado en ese mismo año de 1917 *Visión de Anáhuac*, y el vate zacatecano había dado a las prensas su poemario *La sangre devota* un año antes), estaban cambiando la fisonomía letrada. Urbina intuía esta profunda transformación en el campo literario. No es casualidad que cerrara su obra con este comentario sobre Alfonso Reyes: “es la flor de su generación [y] ha dado a la estampa dos espléndidos ejemplares de su talento ensayista: *Cuestiones estéticas* (1911) y *El suicida* (1917)” (200).

¿Dónde quedaba él dentro de esta lectura historiográfica? Es decir, ¿cómo había leído su propia producción poética?⁷ Discretamente se ocultaba bajo las sombras de Amado Nervo y Enrique González Martínez y omitía su nombre de los listados de poetas modernistas (quizá porque hacía menos de un año había preparado y publicado, en Barcelona, una selección de su propia producción lírica: *Antología romántica: 1887-1914*). Estaba consciente, sin embargo, del cambio generacional y sabía que su momento estaba pasando, y que nuevos creadores vendrían a tratar de destronar a la vieja cuadrilla modernista (tal como ellos habían hecho con sus ancestros, los poetas románticos). El país se reorganizaba con una nueva constitución y la nación literaria –por usar el término acuñado por Ignacio Sánchez Prado (2009)– comenzaba también a desarrollar una nueva legislación (con su propio canon y sus particulares estrategias de legitimación y representatividad).

Tal vez por eso Urbina utilizaba la tribuna de ese auditorio bonaerense para confesarse:

Este periodo, que no ha concluido todavía, está tan cerca, tan al alcance de la mano, que yo no me considero capaz de verlo ni de juzgarlo como un crítico. No puedo, qué digo analizarlo, ni contemplarlo siquiera tranquilamente. No asistí a este movimiento como espectador, sino que tomé parte mínima en él y no me es posible otra cosa que enfocar aquí y allá mis recuerdos, y con ellos, y con mis propias impresiones, hacer un relato de conjunto y trazar, a cuatro rasgos de pluma, un poco de lo que vi y de lo que sentí entre las gentes de mis tiempos. (171)

Y sí, era realmente difícil dar cuenta de ese momento. Por esos días, se había publicado, en la efímera revista mexicana *La Nave* una breve y profética crítica de Julio Torri, donde anunciaba que la poesía de Ramón López Velarde sería la referencia del mañana. Un futuro muy cercano que ya se dejaba advertir. Faltaban un par de años para que José Juan Tablada publicara su libro *Un día... Poemas Sintéticos*, y no mucho más de cuatro para la irrupción estridentista con sendas obras de Manuel Maples Arce (*Andamios interiores*, de 1922 y *Urbe*, de 1924), aderezadas con un manifiesto iconoclasta. Los integrantes del grupo “sin grupo”, que más tarde se conocerían como los Contemporáneos, ya figuraban entre los listados de estudiantes preparatorianos y universitarios. La historia literaria presentaba una nueva y fortísima

⁷ En el convulso año de 1914 había aparecido su último poemario publicado en México: *Lámparas en agonía* (con prólogo de Enrique González Martínez); y en España había dado a la imprenta, en 1916, *El glosario de la vida vulgar* (con prólogo de Amado Nervo). Todavía publicaría dos libros más: *El corazón juglar* (1922) y *Los últimos pájaros* (1924), ambos publicados en Madrid. Pero sus días como poeta estaban llegando a su fin.

“alteración circunstancial”, la cual implicaba que tanto las funciones sociales como las culturales de la literatura estaban nuevamente transformándose.

Es probable que Urbina regresara a España con más dudas que certezas, tanto en su reflexión sobre el confuso presente de las letras mexicanas, como en su inestable situación personal. Su anhelada incorporación a los gobiernos revolucionarios se dio de manera fragmentaria e incierta. En 1918, y tal vez como recompensa por las lecciones dictadas en la capital de Argentina, fue nombrado primer secretario de la embajada de México, duró en el puesto hasta 1920, regresó brevemente a México para asumir la dirección del Museo Nacional de Arqueología, Etnografía e Historia, pero el asesinato de Carranza y la llegada al poder de Obregón, lo obligaron a regresar a España. Finalmente, ocupó la dirección de la Comisión “Del Paso y Troncoso” dedicada a rastrear en las bibliotecas europeas materiales y referencias sobre México. Ya nunca pudo volver a su país (salvo por muy breves estancias), y fijó su residencia definitiva en España, donde murió en 1934, un poco antes del estallido de la Guerra Civil.

Su “suicidio poético” había ocurrido mucho antes. En 1925, Urbina había tirado la toalla como creador, y se había refugiado en el periodismo y en sus labores de “bibliotecario”. Habían pasado solamente unos meses desde la publicación de su último poemario *Los últimos pájaros*. La indiferencia y el silencio con que fue recibido su libro le indicaron que había sonado la hora de guardar la pluma. En una carta enviada, ese mismo año, a Genaro Estrada (un escritor que sí pudo transitar con éxito a las nuevas administraciones), y recogida por Nemesio García Naranjo en *Memorias*, Urbina confesó con tristeza y resignación:

Disueno ya entre los nuevos ruiseñores. Mi canto anticuado no armoniza con la orquesta primaveral que oigo en torno mío. No me quejo. Natural es que los hombres de la generación anterior, se pongan al margen de la generación que llega... Es que quizá no siento ni pienso como los recién llegados. Comienzo a percatarme de que soy un incomprensivo... Ahora, mi verso se esconde acobardado y avergonzado. En adelante únicamente aparecerá mi prosa, esta prosa vil del periodismo que aún tiene la virtud de dar de comer a los míos. (s /f: 68)

Tal como lo presintió y expuso en *La vida literaria en México*, las reformas políticas, las transformaciones sociales, la emergencia de nuevos actores políticos y culturales, trajeron consigo un profundo reacomodo en el campo intelectual y artístico. Su trabajo historiográfico funcionó como cierre de una época y como preámbulo de otra. La literatura mexicana comenzó, así, su complejo proceso de modernización y colocó a Luis G. Urbina en el pasado, como representante de una conducta y una estética particulares: la del creador bohemio, un personaje anacrónico y disonante

en el nuevo ámbito letrado, marcado por la hegemonía de la narrativa (la llamada Novela de la Revolución estaba en boga), de la función pedagógica de la cultura (son los años de las reformas vasconcelistas) y de la consolidación de las instituciones postrevolucionarias.

Sin embargo, *La vida literaria en México* permanece hasta hoy como el primer esfuerzo por dotar de sentido literario al desarrollo histórico de la cultura letrada, y como una importante muestra del importante papel que tanto el ensayo como la crítica desempeñaron en el proceso de modernización cultural del siglo XX mexicano.

Bibliografía

- BARRERA ENDERLE, Víctor. “La historiografía literaria en América Latina: crisis, debates y desafíos”. *Interpretatio. Revista de Hermenéutica* 3 /2 (2018): 189-206.
- CAMPOS, Rubén M. *El bar. La vida literaria de México en 1900*. Prólogo de Serge I. Zaïtzeff, México: UNAM, 1996.
- CASANOVA, Pascale. *La república mundial de las Letras*. Traducción de Jaime Zulaika. Barcelona: Anagrama, 2001.
- COMPAGNON, Antoine. *El demonio de la teoría. Literatura y sentido común*. Traducción de Manuel Arranz. Barcelona: Acantilado, 2015.
- GARCÍA MORALES, Alonso; Rosa García Gutiérrez (eds.). *México 1915-1920: Una literatura en la encrucijada*. Sevilla, España: Editorial Renacimiento, 2020.
- GARCÍA NARANJO, Nemesio. *Memorias*, tomo IX: *Mi segundo destierro*. Monterrey: Imprenta de los Talleres de *El Porvenir*, s.f.
- HENRÍQUEZ UREÑA, Pedro. *Obra crítica*. Edición de Emma Susana Speratti. Prólogo de Jorge Luis Borges. México-Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1960.
- RANGEL GUERRA, Alfonso. *Alfonso Reyes en tres tiempos*. Monterrey: UANL, 2008.
- REYES, Alfonso. *Obras completas*, vol. XII. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.
- SÁNCHEZ PRADO, Ignacio. *Naciones intelectuales. Las fundaciones de la modernidad literaria mexicana*. West Lafayette, Indiana: Purdue University Press, 2009.
- SIERRA, Justo. *Obras completas*, vol. III: *Crítica y artículos*. Edición y notas de José Luis Martínez. México: UNAM, 1991.
- URBINA, Luis G. *La vida literaria de México*. Edición y prólogo Antonio Castro Leal. México: Porrúa, Colección de Escritores Mexicanos, núm. 27, 1965.
- VIVEROS ANAY, Luz América. “Volveré a la ciudad que yo más quiero...”: Urbina a inicios de su exilio”. *Pasos y miradas. Aproximaciones a las crónicas de Luis G. Urbina*. Eds. Raquel Mosqueda Rivera y Carlos Aníbal Alonso Castilla. México: UNAM, 2021: 53-76.

Antonio de Padua Andino Sánchez

Grupo de Investigación (Cod.: HUM318)

Universidad de Granada, España

La impronta del Mundo Clásico en la caracterización de Don Quijote, Sancho y Teresa Panza: Capítulos v y vi de la Segunda Parte

The imprint of Classical World in the characterization of Don Quixote, Sancho and Teresa Panza: Chapters v and vi of the Second Part

Recibido: 02.09.2021 / **Aceptado:** 29.11.2022

Resumen. La posibilidad de glosar aspectos concretos de la historia de don Quijote a partir de la fuente de donde pudo brotar la inspiración cervantina, abre nuevas lindes en el disfrute y aprovechamiento de la obra cumbre de la literatura española. No sólo es una manera alternativa de descubrir y refrendar matices profundos del autor que la crítica ha intuido o descubierto por otros caminos, y que con esta ayuda

Abstract. The possibility of glossing specific aspects of the history of Don Quixote from the source from which Cervantes's inspiration could spring, opens new boundaries in the enjoyment and use of the masterpiece of Spanish Literature. It's not just only an alternative way of discovering and endorsing deep nuances of the author that critics have intuited or discovered in other ways, and that with this supplementary

complementaria cobran mayor fuerza; también supone una mayor comprensión de la dificultad que el propio Cervantes revelaba en el prólogo de su segunda entrega con los cuentos de los locos y una explicación técnica de cómo logró alcanzar la altura de obra maestra, tan rica y plétórica de ideas, razones y contenidos universales.

Palabras clave: Quijote, Cervantes, fuentes literarias, Epicureísmo, Cicerón, Aristóteles, Séneca, Horacio.

aid gain greater strength; it also implies a better understanding of the difficulty that Cervantes himself revealed in the prologue of his second installment with the tales of madmen and a technical explanation of how he managed to reach the height of a masterpiece, so rich and full of universal ideas, reasons and contents.

Keywords: Don Quixote, Cervantes, Literary Sources, Epicureanism, Cicero, Aristotle, Seneca, Horace.

0. El clasicismo romántico de Cervantes: un oxímoron de éxito

Es cierto que desde su encumbramiento por el romanticismo alemán, “cuya sombra es muy alargada” (Barnés 2013: 205) hasta llegar a nuestros días, en el *Quijote* siempre han llamado más la atención los efectos de su prosa que las causas que la inspiran, y en los estudiosos ha prevalecido —y con toda razón— la potente luz de su narración en castellano antes que el brumoso candil grecolatino, que pudiera alumbrar su creación¹. Así, entre el culto a la tradición o la práctica literaria innovadora, el romanticismo alemán enalteció sobre todo su inmarcesible modernidad:

La consagración del *Quijote* como obra romántica vino de la mano de la interpretación de Schelling, según el cual *Cervantes es un poeta-filósofo* que, a través del simbolismo de las aventuras del protagonista, refleja *el conflicto universal entre Realidad e Idealidad*: “das Thema im Ganzen ist das Reale im Kampf mit dem Idealen”² (Close 2005: 82).

Pero, simultáneamente, no deben causar tampoco extrañeza alguna, a día de hoy, las referencias, imágenes y contenidos literarios de los autores clásicos prendidas en sus páginas; motivo que le valió también la admiración de los ilustrados del siglo

¹ “*Sus obras han sido más saboreadas que meditadas*; el trabajo de la sensibilidad ha sido tal vez mayor que el de la serena reflexión [...] *Así acontece que aún no se ha producido un libro sobre las fuentes de Cervantes*” (Castro 1925: 19). Toda letra en cursiva sobre texto propio y ajeno es del autor del artículo.

² “El tema en su conjunto es lo real en lucha con el ideal”.

XVIII. Pues, si existe unanimidad en las afirmaciones de los cervantistas, es en la definición del *Quijote* como “un libro hecho de libros”³.

No habiendo recibido Cervantes un adecuado reconocimiento en vida, su viaje desde la Ilustración al Romanticismo lo ha conducido a un completo éxito, al que han contribuido decisivamente, con criterios estéticos diversos y aun opuestos, Gregorio Mayans y Friedrich Schlegel. El *Quijote* es una novela tan versátil que puede ser alabada tanto por tirios como por troyanos (Barnés 2013: 208).

Y es que, bajo nuestro punto de vista y acorde con la primera interpretación académica de su obra por los ilustrados⁴, sin restarle un ápice de mérito como creador, estamos ante un escritor que, antes de dejarla correr en el papel y recrear su talento único, impregna la pluma reflexivamente en el tintero de la tradición clásica de un modo sistemático, casi obsesivo, como si, desde su mentalidad, ese fuera el único método plausible y reconocible de poder generar literatura cabalmente⁵.

Tal aseveración nos obliga a demostrarlo y acreditarlo, en esta ocasión, analizando y comentando un par de capítulos como botón de muestra, donde en lugar de acción se extiende a lo largo y ancho de ambos episodios el diálogo rico y ameno, que con sus respectivos discursos demuestra los rasgos con los que Cervantes quiere dejar bien claro cómo son sus personajes principales, Sancho Panza y don Quijote; muy lejos, eso sí, de lo que el autor desalmado del otro *Quijote* apócrifo había dejado entrever.

1. La caracterización literaria de Sancho Panza y Teresa Panza

Para el caso de Sancho Panza, pintándolo con una ambición y credulidad interesada, Cervantes nos habla en el capítulo V de la segunda entrega “De la

³ “El *Quijote* es acaso en mayor grado que ninguna otra obra de las letras europeas modernas un libro libresco, ‘un libro que está hecho de otros libros y que gira en torno al libro’” (Baker 1997: 33).

⁴ En la España del siglo XVIII se destacó “su originalidad al ser concebido como una modalidad novedosa de la épica clásica” (Rey y Muñoz (eds.) 2006: 16). Vicente de los Ríos en el primer análisis riguroso que se hace del *Quijote* en la primera y lujosa edición realizada por la Real Academia Española de la Lengua (1780), “parte de la premisa de que el texto de Cervantes es una novedosa y original variedad de la épica, ya no heroica y en verso, sino burlesca y en prosa, lo cual propicia su constante equiparación con los grandes poemas de la Antigüedad, en especial con la *Ilíada* de Homero y la *Eneida* de Virgilio, otorgando, en consecuencia, a Cervantes y al *Quijote* la dimensión de clásicos” (Rey y Muñoz (eds.) 2006: 57).

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).

discreta y graciosa plática que pasó entre Sancho Panza y su mujer Teresa Panza, y otros sucesos dignos de felice recordación”. De este modo nos muestra cómo se expande la enfermedad ingenua del amo, primero, entre su criado y, de resultas, por simpatía, entre todo el género humano lector. Sus síntomas casi pertenecen al genoma de la especie: aspirar siempre a una situación mejor. Lo que en Alonso Quijano le empuja a acometer aventuras caballerescas de libro, en Sancho se le añade un plus humorístico, como que un simple campesino sin cultura alguna pretenda llegar a ser gobernador de ínsulas.

El autor, en prevención de posibles críticas de extrañeza o inverosimilitud del personaje, se autodenomina simple “traductor” y, repitiendo el mismo número de negaciones que San Pedro, hasta tres veces llega a decir que es un capítulo *apócrifo*. Nosotros constatamos que quizá lo hace, presumiblemente a conciencia, para tomar distancia y así desvelar lo más objetivamente posible cómo son auténticamente sus protagonistas. Debido a la popularidad de la Primera Parte, estos deambulaban ya con vida propia libremente entre la gente, y es muy probable que Cervantes acusara un posible rechazo a la deformación de cómo muchos los habían entendido facilona y groseramente cual disfraces de carnaval⁶. Para Cervantes la literatura está reñida con la vulgaridad⁷; y por eso expone las mimbres de sus improntas revistiéndolas con una textura literaria culta, distinta y distante de la que acompaña por esos manidos y trillados caminos al *Quijote* mendaz e impostor.

⁶ “Un ejemplo que nos permite medir exactamente la inserción de don Quijote en la memoria colectiva del siglo XVII, fuera de su contexto de origen (el de la novela), es su presencia no en un texto literario sino en uno de no ficción, pero que describe una representación. Se trata de una relación de fiestas (una de las tantas que había en la época, en prosa o verso, y que se escribían para contar las celebraciones especiales de reyes, nacimientos de príncipes, victorias militares, festividades religiosas etc.). La que cito está fechada el 19 de octubre de 1607 (es decir sólo dos años después de la publicación de la primera parte del *Quijote*), y en ella se cuenta y detalla una mascarada y juego de sortija, en las que participan gente disfrazada, generalmente de personajes literarios famosos o mitológicos. Se detalla en dicha relación el desfile de los participantes en el juego, todos disfrazados, entre los que sobresalían los siguientes: el Caballero de la Ardiente Espada (es decir Amadís de Grecia), el Fuerte Brandaleón, el dios Baco y don Quijote” (Cabanillas 2006: 25). “Aunque no sabemos hasta qué punto, o no, debió molestarle en su orgullo de escritor sabio el perfil simplificado y simplista con que representaba el vulgo a sus muy logrados personajes, donde sí mostró su total desagrado y rechazo fue en la desalmada *caricatura* que hizo de ambos Avellaneda” (Andino 2019-2020: 18).

⁷ “Cervantes es refractario al arte vulgar. Su crítica de las comedias va precedida de esta declaración 'Puesto que es mejor ser loado por los muchos necios, no quiero sujetarme al confuso juicio del desvanecido vulgo’” (Castro 1925: 49).

La primera razón de incongruencia que aduce, es por atribuir a un personaje de tan corto ingenio como Sancho Panza pensamientos tan sutiles:

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 [...] (723)⁸

Parece que el autor confiesa, por esta vez, no hacer caso a los dictados de Horacio al respecto:

Horacio, *Arte poética* 312-316⁹:

Quien aprendió qué se le debe a la patria, a los amigos,
con qué cariño debe ser amado un padre, un hermano, un huésped,
cuál es la ocupación de un senador, de un juez, cuál
es el papel de un general enviado a la guerra, aquel, sin duda,
*sabe dar los rasgos convenientes a cada personaje*¹⁰.

Pero no es así. El móvil que hace a Sancho estar exaltado con la nueva empresa de salir de andanzas con su amo es el dinero, la ganancia, un elemento muy coherente con la dilatada exhibición de su personalidad a lo largo de la Primera Parte. De hecho se trata de sumar más beneficios a los ya cobrados en el ejercicio anterior, y lo expresa con la misma confusión y revoltijo mental a los que ya tiene acostumbrado al lector: está alegre porque vuelve a salir de aventuras; y vuelve a salir de aventuras porque necesita y espera ganar otros cien escudos, los cuales, pensarlos, lo ponen alegre:

—Mirad, Teresa—respondió Sancho—, *yo estoy alegre porque tengo determinado de volver a servir a mi amo don Quijote*, el cual quiere la vez tercera salir a buscar

⁸ En lo sucesivo la alusión y cita de los dos capítulos analizados en el presente artículo, remitirán a la edición de *Don Quijote de la Mancha* de Francisco Rico (2004, volumen 1), señalando entre paréntesis sólo el número de página. Cuando se aluda a otros diferentes se especificará si es Primera Parte o Segunda Parte, número de capítulo y página que corresponde a la edición referida (por ejemplo: I, 10, 123 o II, 1, 692).

⁹ HOR. *ars*, 312-316: *Qui didicit, patriae quid debeat et quid amicis, / quo sit amore parens, quo frater amandus et hospes, / quod sit conscripti, quod iudicis officium, quae partes in bellum missi ducis, ille profecto / reddere personae scit conuenientia cuique.*

¹⁰ Las traducciones del latín son del autor del artículo; para las obras griegas se indica al traductor en el paréntesis bibliográfico.

las aventuras; y yo vuelvo a salir con él, porque lo quiere así mi necesidad, junto con la esperanza que me alegra de pensar si podré hallar otros cien escudos como los ya gastados (723-724).

En todo caso, quien pecaría de hacer uso de conocimientos impropios es Teresa Panza, cuando utiliza un texto de Cicerón para defender la vida apacible del pobre frente a las ínfulas y complicaciones de los poderosos: “La mejor salsa del mundo es la hambre; y como esta no falta a los pobres, siempre comen con gusto” (725)¹¹.

Se trata de una frase atribuida a Sócrates y recogida por Jenofonte¹², por el *De finibus* y por las *Tusculanae disputationes* de Cicerón, esta última una de las obras incluidas en la *ratio studiorum* de la escuela que los jesuitas tenían en Sevilla, a la que el propio Cervantes parece conocer bien, según refleja en la novela *Coloquio de los perros*¹³:

Cicerón. *Del supremo bien y el supremo mal* II, 28, 90¹⁴: Con este [Epicuro], si dijera que para vivir felizmente no importa de qué clase de alimento se dispone, yo estaría conforme, incluso lo alabaría; pues diría la verdad, y eso mismo le oigo a Sócrates, que no tiene en cuenta el placer por ningún sitio, cuando dice que *el condimento de la comida es el hambre, y el de la bebida, la sed.*

Cicerón, *Disputationes tusculanas* V, 34, 97¹⁵: Cuentan que Sócrates, al caminar con bastante entusiasmo hasta el atardecer y habersele preguntado por qué lo hacía, respondió que *para cenar mejor se proveía de hambre caminando.*

En efecto, la mujer de Sancho se destapa con un texto latino de tema filosófico en torno a Epicuro, y con toda naturalidad lo interioriza e interpreta a través de su mirada estrecha e ignorante, derivando su lógica conclusión: “los pobres siempre

¹¹ Casi el mismo sintagma (“con la salsa de su hambre, almorzaron”) fue empleado por el propio narrador en el capítulo XIX de la Primera Parte (226).

¹² Jenofonte, *Recuerdos de Sócrates* IV, 5, 9: “[...]El hambre, [...] la sed, [...] la pasión amorosa [...] y el sueño [...] son las únicas razones por las que resulta agradable el comer, la bebida y el amor, y también el descansar y el dormir tras haber esperado y resistido hasta que esas cosas lleguen con el mayor placer posible (Zaragoza 1982: 185).

¹³ Cf. Close 2004: LXXIV-LXXV.

¹⁴ Cic. *fin.* 2, 28, 90: *huic ego, si negaret quicquam interesse ad beate vivendum quali uteretur victu, concederem, laudarem etiam; verum enim diceret, idque Socratem, qui voluptatem nullo loco numerat, audio dicentem, cibi condimentum esse famem, potionis sitim.*

¹⁵ Cic. *Tusc.* 5, 34, 97: *Socraten ferunt, cum usque ad vesperum contentius ambularet quaesitumque esset ex eo, quare id faceret, respondisse se, quo melius cenaret, obsonare ambulando famem.*

comen con gusto”. Se trata, sin duda, de una broma de Cervantes. Lo cómico brota de la oposición literatura / vida¹⁶: el ejercicio del razonamiento práctico popular altera la espléndida verdad del sabio griego, pero logra el efecto jocoso deseado por el autor. En virtud de dicho axioma en este penoso y mal repartido mundo los pobres saborean mejor los alimentos que los ricos, porque a todos les echan la magnífica salsa del hambre que cuentan los sabios libros.

2. Sancho, víctima de las perturbaciones humanas que denuncia el epicureísmo

La censura que hace Cervantes al ignorante de Sancho, y que su ingenua mujer expande a todo aquel que entienda su lectura, podría ser la misma que se revela en el *De finibus* de Cicerón, donde uno de sus interlocutores defiende el epicureísmo frente a los descerebrados afanes humanos, que vagan por el mundo esclavos de pulsiones contradictorias, maltratados por sus ansias y miedos desordenados:

Cicerón, *Del supremo bien y el supremo mal* I, 18, 61¹⁷: En cambio, he aquí que unos son *mezquinos y estrechos* o que desesperan siempre de todo, o bien *malévolos, envidiosos, intratables, que buyen de la luz, maldicientes, horribles*; otros, a su vez, entregados a ligerezas amoratorias, algunos descarados, otros osados, desvergonzados, tan desenfrenados como *cobardes, que nunca se mantienen en su criterio*, por tales motivos no hay en la vida de estos pausa para el disgusto. Por tanto, *no existe ningún ignorante feliz*, ni ningún sabio que no lo sea.

En todo caso, Teresa Panza emprende su discurso arrastrada por la eventualidad de que acaso lo de la ínsula fuera una realidad posible, acordándose maternalmente de los derechos de sus hijos. El coloquio deriva a una diatriba sobre el casamiento entre iguales o de diferentes cunas, y da pie a la afirmación de Sancho Panza respecto a la fortuna, con la que conviene dejarse llevar por el viento, mientras sopla favorable, es decir, aprovechar la ocasión cuando esta se presenta, sin mirar las posibles consecuencias. Todo ello termina con el segundo aviso del *traductor* de la historia:

¹⁶ O, más bien, entre letra impresa y vida. Esa sería, según nuestro punto de vista, la auténtica oposición, más apropiada y ajustada a la intención de Cervantes que la de realismo *versus* idealismo, que fue como la entendieron los románticos alemanes.

¹⁷ Cic. *fin.* 1, 18, 61: *ecce autem alii minuti et angusti aut omnia semper desperantes aut malivoli, invidi, difficiles, lucifugi, maledici, monstruosi, alii autem etiam amatoris levitatibus dediti, alii petulantes, alii audaces, protervi, idem intemperantes et ignavi, numquam in sententia permanentes, quas ob causas in eorum vita nulla est intercapedo molestiae. igitur neque stultorum quisquam beatus neque sapientium non beatus.*

Mira, Teresa, siempre he oído decir a mis mayores que el que no sabe gozar de la ventura cuando le viene, que no se debe quejar si se le pasa; y no sería bien que ahora que está llamando a nuestra puerta se la cerremos: *dejémonos llevar deste viento favorable que nos sopla.*

Por este modo de hablar, y por lo que más abajo dice Sancho, dijo el tradutor desta historia que tenía por apócrifo este capítulo. (727)

El símil del soplo del viento con los avatares de la fortuna está documentado en la obra de Ovidio, autor favorito de Cervantes¹⁸, precisamente ligado al aprecio social, tema que baraja el diálogo del matrimonio Panza. Parece que en lugar de ocultar el despropósito literario, supuestamente inapropiado para con el carácter de Sancho, Cervantes, haciendo un guiño al buen entendedor, lo va resaltando en el momento que lo escribe para dejar claro, precisamente, que, contra lo que el vulgo y el usurpador de su título pudiera pensar, el *Quijote* auténtico hace uso de material clásico de primera. Es decir, que lo que identifica a sus protagonistas es la altura literaria que acreditan, no la chabacanería, la insana locura, la estupidez o ser carne de manicomio: es ahí y, no en otro sitio, donde hay que buscar, descubrir y denunciar el carácter apócrifo de los falsos personajes de Avellaneda, que ni por asomo cumplen con parámetro literario alguno que les procure noble ascendencia literaria.

Ovidio, *Pónticas* II, 3, 23-28¹⁹:

Nadie es apreciado si la Fortuna no le es favorable

En el momento que ésta atruena, ahuyenta una por una a las amistades

Por ejemplo: yo, en otro tiempo rodeado de no pocos amigos

mientras una brisa favorable sopló mis velas,

en cuanto las salvajes olas se hincharon con un viento cargado de nubes
me veo abandonado, con mi nave deshecha en medio de las aguas.

El verso ovidiano, pesimista donde los haya, no augura nada bueno para las próximas aventuras de Sancho y su amo, pero una mente basada en el deseo de mejorar económica y socialmente, no toma ese lado que desvela, sino las expectativas suculentas de ganancia en el tiempo inmediato, que nublan toda cautela y medida.

¹⁸ Como “Ovidio español” se autocalificó Cervantes en los versos preliminares de Gandalín, en la Primera Parte (Cf. Montero 1996: 329).

¹⁹ Ov. *Pont.* 2, 3, 23-28: *Diligitur nemo, nisi cui Fortuna secunda est. / Quae simul intonuit, próxima quaeque fugat. / En ego non paucis quondam munitus amicis, / dum flauit uelis aura secunda meis, / ut fera nimbo tumuerunt aequora uento, / in mediis lacera naue relinquitur aquis.*

3. Teresa Panza, modelo de sabiduría popular inspirada en la filosofía epicúrea.

El episodio entero, en realidad, parece estar inspirado en el tema de la primera de las *Sátiras* de Horacio, poeta epicúreo del siglo I de nuestra Era, la que nos cuenta que nadie está conforme con su fortuna:

Horacio, *Sátiras* I, 1, 1-3²⁰:
¿Por qué ocurre, Mecenas, que *nadie, con la suerte que le ha dado o su entendimiento o el azar, con esa viva contento y alabe a quien sigue otros derroteros?*

Sancho aspira a gobernador y a casar a su hija con gente de otro nivel. Teresa da la réplica incidiendo en los inconvenientes y problemas nuevos que la situación entraña, así como las consecuencias nefastas de un matrimonio desigual. Por eso reivindica la pobreza, libre de pesares, en cuyo vientre cabe lo mismo que en el de cualquier poderoso, incluso con más gusto, porque come con la salsa especial que le procura el hambre, compañera inquebrantable de los pobres:

—Eso no, marido mío —dijo Teresa—, viva la gallina, aunque sea con su pepita: *vivid vos, y llévase el diablo cuantos gobiernos hay en el mundo; sin gobierno salistes del vientre de vuestra madre, sin gobierno habéis vivido hasta ahora y sin gobierno os iréis, o os llevarán, a la sepultura cuando Dios fuere servido. Como esos hay en el mundo que viven sin gobierno, y no por eso dejan de vivir y de ser contados en el número de las gentes. La mejor salsa del mundo es la hambre; y como esta no falta a los pobres, siempre comen con gusto.* (725)

La comparación entre ricos y pobres favorable a los que menos tienen porque también menos necesitan, la hace también Horacio:

Horacio, *Sátiras* I, 1, 45-49²¹:
Tu campo ha trillado cien mil medidas de trigo:
a tu vientre no le cabrá más que al mío[...].

Vivir anónimo, con lo imprescindible, sin más adornos, problemas ni compromisos, es una recomendación del ámbito de la filosofía epicúrea, que se integra

²⁰ HOR. *sat* 1, 1, 1-3: *Qui fit, Maecenas, ut nemo, quam sibi sortem / seu ratio dederit seu fors obicerit, illa / contentus vivat, laudet diversa sequentis?*

²¹ HOR. *sat.* 1, 1, 45-49: *milia frumenti tua triverit area centum: / non tuus hoc capiet venter plus ac meus.*

perfectamente y traslada al vivir cotidiano en boca de Teresa Panza; un contrapunto a la ambición desmedida y al afán de riquezas inapropiadas y desnaturalizadas que le propone su marido.

Horacio, *Sátiras* I, 1, 59-62²²:

En cambio, *quien necesita de sólo lo que es imprescindible*, ni apura su sed en el agua enturbada por el barro ni pierde la vida entre las olas. Mas buena parte de los hombres, engañada por la codicia, “*nada es bastante*”, dice, “*pues tanto tienes, tanto vales*”²³.

Porque, en realidad, es más sabio conformarse y adaptarse a lo que uno tiene, sin envidias, que, empujado por el lucro, aspirar a unas metas dificultosas, llenas de riesgo y consecuencias imprevistas, que, además, compitiendo con unos y con otros, están reservadas sólo a unos pocos.

Horacio, *Sátiras* I, 1, 108-112²⁴.

Vuelvo allá donde partí, como *nadie*, como avaro que es, *está conforme consigo mismo y alaba más al que sigue por otros derrotados*, y el que la cabra de otro lleve la ubre mucho más hinchada, lo pone enfermo, y no se compara con la multitud mayor de los más pobres, sino que *se empeña en superar a este y a aquel*.

He aquí toda la discusión entre Sancho y Teresa Panza. El apetito de medrar socialmente, de obtener ganancias materiales del ingenuo escudero se contrapone a la tesis sobria y cautelosa de la filosofía, que Cervantes ha sabido verbalizar en medio de refranes²⁵ y retahílas en boca de su mujer, revistiendo sus palabras de pragmatismo popular, pero que bebe de la fuente epicúrea en sus aspectos y cálculos

²² HOR. *sat.* 1, 1, 59-62: *at qui tantuli eget quanto est opus, is neque limo / turbatam haurit aquam neque vitam amittit in undis. / at bona pars hominum decepta cupidine falso / 'nil satis est', inquit, 'quia tanti quantum habeas sis'.*

²³ Véase también Séneca, *Epístolas morales a Lucilio* XIX. 115, 14: *Ubique tantiquisque, quantum habuit, fuit* = “En todas partes cada uno vale tanto cuanto tiene”.

²⁴ HOR. *sat.* 1, 1, 108-112: *illuc, unde abii, redeo, qui nemo, ut avarus, / se probet ac potius laudet diversa sequentis, / quodque aliena capella gerat distentius uber, / tabescat neque se maiori pauperiorum / turbae comparet, hunc atque hunc superare laboret.*

²⁵ Así completa Cervantes la caracterización de la mujer de Sancho, tal como establece la *Retórica* de Aristóteles (ARIST. *Rb.* 1395a1-5): “El abuso en el empleo de máximas, historietas o refranes es un desatino y denota *falta de educación*. Los campesinos son muy refraneros y dados a hacer aseveraciones” (Racionero 2000: 279).

más restrictivos: vive oculto (*λάθῃ βιώσας*), anticipa a las consecuencias porque lo que parece un gran placer, puede ser a la larga un gran dolor, asume la molestia de ser pobres y evita los malos quebraderos de cabeza de ser rico.

Cicerón, *Del supremo bien y del supremo mal* I, 10, 36²⁶: [Vivimos con la elección establecida] o suprimir placeres para obtener placeres mayores, o *asumir dolores para evitar dolores mayores*.

En lugar de eso, muchos, como Sancho Panza, como acaso todos, buscan honores, dineros, beneficios, destacarse, sin reparar en los daños y riesgos que puedan acaecerles con ello. Todo por aspirar a más de lo que necesitan. Por eso, al cabo de los días, raramente nadie sale contento de este mundo porque haya sido feliz a lo largo de su vida. Todo por culpa de nuestra mala cabeza, trufada habitualmente de ansias, temores, rivalidades, ignorancias e insatisfacciones.

Horacio, *Sátiras* I, 1, 117-119²⁷:

De ahí que pase que *raramente podamos encontrar quien diga que ha vivido feliz* y cumplido su tiempo abandone la vida contento cual saciado comensal.

4. Servirse de los sentidos como guía no proporciona la sabiduría de la razón

La tercera negación del traductor respecto a la autenticidad del capítulo o coherencia de los personajes reales con sus discursos sucede a continuación de una afirmación de Sancho. Sin embargo, es Teresa la que de nuevo hace acopio de expresiones que evocan sentencias latinas o imágenes similares a las homéricas, cuando responde a su esposo por qué no consiente y acepta lo que él aspira. Entre ignorantes que perseveran en el error (y que toman en las palabras de la mujer el mismo nombre de “maldicientes” que vimos antes en Cicerón, *Del supremo bien y el supremo mal* I, 18, 61) anda el juego:

—¿Sabéis por qué, marido? —respondió Teresa—. Por el refrán que dice: “¡Quien te cubre, te descubre!”. Por el pobre todos pasan los ojos como de corrida, y en el rico los detienen; y si el tal rico fue un tiempo pobre, *allí*

²⁶ CIC. *fin.* 1, 10, 36: [*electo constituto*] *ut aut voluptates omittantur maiorum voluptatum adipiscendarum causa aut dolores suscipiantur maiorum dolorum effugiendorum gratia*.

²⁷ HOR. *sat.* 1, 1, 117-119: *inde fit, ut raro, qui se vixisse beatum / dicat et exacto contentus tempore vita / cedat uti conviva satur, reperire queamus*.

es el murmurar y el maldecir y el peor perseverar de los maldicientes, que los hay por esas calles a montones, como enjambres de abejas. (729-730)

El enjambre de abejas como muchedumbre de personas que se desplaza en masa es una figura literaria característica de la poesía de Homero (HOM. *Il.* 2, 87-93)²⁸. Lo de perseverar en el error está registrado en Cicerón, precisamente, entre ignorantes: Cicerón, *Filípicas* XII, 5²⁹: “Es propio de cualquier hombre errar; de ninguno, a no ser *del ignorante, perseverar en el error*”.

Ante el presumible cuadro que le presenta su mujer, Sancho plantea una solución para digerir el nuevo *status* social que supondría volver a casa en calidad de gobernador de ínsula. Y lo hace desde una argumentación también filosófica: las cosas presentes tienen un mayor efecto sobre la conciencia que las pasadas:

—Mira, Teresa —respondió Sancho—, y escucha lo que agora quiero decirte: quizá no lo habrás oído en todos los días de tu vida, y yo agora no hablo de mí, que todo lo que pienso decir son sentencias del padre predicador que la cuaresma pasada predicó en este pueblo; el cual, si mal no me acuerdo, dijo que *todas las cosas presentes que los ojos están mirando se presentan, están y asisten en nuestra memoria mucho mejor y con más vehemencia que las cosas pasadas.*

Todas estas razones que aquí va diciendo Sancho son las segundas por quien dice el tradutor que tiene por apócrifo este capítulo, que *exceden a la capacidad de Sancho.* (730)

Sancho Panza se refiere a la supremacía de los sentidos sobre el entendimiento en cuanto a intensidad de la percepción inmediata sobre el recuerdo, todo un alarde cognoscitivo para su estrecha mente de campesino.

Cicerón, *Del supremo bien y del supremo mal* I, 17, 55³⁰: Pues con el cuerpo no podemos sentir nada más que lo inmediato y que está presente; sin embargo, con el alma también las cosas pasadas y futuras.

²⁸ Las abreviaturas de autores y obras grecolatinas aparecen citadas en el texto o a pie de página según el índice alfabético del ThLL (*Thesaurus linguae Latinae, editus auctoritate et consilio Academiarum quinque Germanicarum Berolinensis, Gottingensis, Lipsiensis, Monacensis, Vindobonensis*), Leipzig 1900.

²⁹ Cic. *Phil.* 12, 5: *Cuiusvis hominis est errare; nullius, nisi insipientis, in errore perseverare.*

³⁰ Cic. *fin.* 1, 17, 55: *Nam corpore nihil nisi praesens et quod adest sentire possumus, animo autem et praeterita et futura.*

De un modo premonitorio de las ideas que reinarán en el siglo XVII bajo la égida de Descartes, tal vez porque ambos se sirven de las mismas fuentes clásicas, Cervantes recalca en el problema del conocimiento³¹: la incertidumbre sobre si la realidad es captada igual por los sentidos que por la razón, o uno u otro nos engaña. Sancho, como hombre ignorante y vulgar, se decide por los sentidos por encima del entendimiento. Pero esta duda ya estaba sembrada en la Antigüedad, naturalmente, y el tema aparece recogido y planteado también por Séneca:

Séneca, *Epístolas morales a Lucilio* XI-XIII, 88, 43-44³²: Protágoras afirma que de cualquier tema se pueden discutir por igual contra una parte y contra la otra [...]. Nausífanos afirma de las cosas que parecen existir que *en absoluto hay más que existen que las que no existen*. Parménides afirma que *el universo no acoge ninguna de las realidades que creemos percibir*. Zenón de Elea echó por tierra toda la problemática de la cuestión: asegura que *nada existe*. Aproximadamente casi los mismos extremos desarrollan los pirrónicos, los megarenses, los eritreos y los académicos, quienes introdujeron *el nuevo saber: que no se sabe nada*.

Séneca, *Epístolas morales a Lucilio* XI-XIII, 88, 46³³: Por consiguiente, ¿qué somos nosotros? ¿Qué son esas realidades que nos circundan, alimentan y sostienen? *Toda la naturaleza es sombra o vana o engañosa*.

Pero también la elección interesada del ambicioso escudero va encaminada hacia todo lo que supone alcanzar un mejor *status* social y gozar de innumerables beneficios. Quienes vean a la familia Panza espléndidamente situada se dejarán persuadir por su pompa y vestuario que, como tales, ante la vista tienen un valor instantáneo, inmediato, presente, en el sentido filosófico de nada duradero, efímero. Sancho, en cambio, pretende llevarlo y torcerlo hacia el otro matiz que contiene

³¹ Más adelante, en el capítulo xxxii y ya bajo la máscara de don Quijote, la incertidumbre sobre la existencia de Dulcinea se extiende a si la realidad es captada igual por los sentidos que por la razón. Al igual que el filósofo francés, nuestro protagonista pone a Dios como garante de la autenticidad de lo que conocemos: “*En eso hay mucho que decir* —respondió don Quijote—. Dios sabe *si hay Dulcinea o no en el mundo, o si es fantástica o no es fantástica*; y estas no son de las cosas cuya averiguación se ha de llevar hasta el cabo” (980).

³² SEN. *epist.* 88, 43-44: *Protagoras ait de omni re in utramque partem disputari posse ex aequo [...]. Nausiphanes ait ex his quae videntur esse nihil magis esse quam non esse. Parmenides ait ex his quae videntur nihil esse ~universo~. Zenon Eleates omnia negotia de negotio deiecit: ait nihil esse. Circa eadem fere Pyrrhon ei versantur et Megarici et Eretrici et Academici, qui novam induxerunt scientiam, nihil scire.*

³³ SEN. *epist.* 88, 46: *Quid ergo nos sumus? quid ista quae nos circumstant, alunt, sustinent? Tota rerum natura umbra est aut inanis aut fallax.*

más a su favor: sin pasado existente, causando que no se acuerde nadie de su origen vulgar y humilde. Con su estilo propio explica cómo son las apariencias que entran por los sentidos, las que mueven a actuar ante la contemplación de gente principal, más imponentes que el recuerdo de lo que esas mismas personas fueron antaño.

—De donde nace que *cuando vemos alguna persona bien aderezada y con ricos vestidos compuesta y con pompa de criados, parece que por fuerza nos mueve y convida a que la tengamos respeto*, puesto que la memoria en aquel instante nos represente alguna bajeza en que vimos a la tal persona; la cual inominia, ahora sea de pobreza o de linaje, *como ya pasó, no es, y solo es lo que vemos presente*. Y si este a quien la fortuna sacó del borrador de su bajeza (que por estas mismas razones lo dijo el padre) a la alteza de su prosperidad fuere bien criado, liberal y cortés con todos, y no se pusiere en cuentos con aquellos que por antigüedad son nobles, ten por cierto, Teresa, que *no habrá quien se acuerde de lo que fue, sino que reverencien lo que es, si no fueren los envidiosos, de quien ninguna próspera fortuna está segura*. (730)

Entre los ojos y la razón que provee de sabiduría, se decanta sin ambages por lo que entra por los ojos. Así también perfila su carácter instintivo, espontáneo y vital, al que nos tiene acostumbrados su autor:

Cicerón, *Del supremo bien y del supremo mal* II, 16, 52³⁴: En nosotros el sentido de la vista, dice Platón, es el más agudo, pero con ella no distinguimos la sabiduría.

Por último, Teresa Panza termina su intervención denunciando la precaria condición de las mujeres y evoca el tópico literario transmitido originalmente por la *Medea* de Eurípides³⁵ respecto a la condición de las mujeres:

³⁴ Cic. *fin.* 2, 16, 52: ‘*Oculorum*’, inquit Plato, ‘*est in nobis sensus acerrimus, quibus sapientiam non cernimus*’.

³⁵ “De todo lo que tiene vida y pensamiento, *nosotras, las mujeres, somos el ser más desgraciado. Empezamos por tener que comprar un esposo con dispendio de riquezas y tomar un amo de nuestro cuerpo*, y éste es el peor de los males. Y la prueba decisiva reside en tomar a uno malo, o a uno bueno. *A las mujeres no les da buena fama la separación del marido y tampoco le es posible repudiarlo*. Y cuando una se encuentra en medio de costumbres y leyes nuevas, hay que ser adivina, aunque no lo haya aprendido en casa, para saber cuál es el mejor modo de comportarse con su compañero de lecho. Y si nuestro esfuerzo se ve coronado por el éxito y nuestro esposo convive con nosotras sin aplicarnos el yugo por la fuerza, nuestra vida es envidiable; pero, si no, mejor es morir” (Medina y López 1983: 221-222).

—En efecto, quedamos de acuerdo —dijo Sancho— de que ha de ser condesa nuestra hija.

—El día que yo la viere condesa —respondió Teresa—, ese haré cuenta que la entierro; pero otra vez os digo que *hagáis lo que os diere gusto, que con esta carga nacemos las mujeres, de estar obedientes a sus maridos, aunque sean unos porros*. (731)

Es el mismo reproche que Marcela hace en el capítulo XIII de la primera entrega (169-170) y que F. Rico asocia en nota a pie de página a misceláneas de la época, en concreto, un texto atribuido erróneamente a Cicerón³⁶:

En verdad, grande es la desgracia de las féminas, *porque durante toda la vida se ven obligadas a obedecer siempre*: pues o solteras *obedecen* y sirven a sus padres o casadas, a sus maridos; así cuanto menos libres, aún más desgraciadas son; y jamás alcanzan la libertad, a no ser una vez acabada esta vida.

Gusta a Cervantes esa mezcla de simpleza y erudición, de vida *versus* literatura, porque resulta eficaz creativamente, humorística y risible: después del aserto clásico, el añadido cómico (“aunque —los maridos— sean unos porros”). Es una combinación chocante que viene a enseñarnos cómo suele ser digerido el saber de los libros grandiosos y eternos por las fauces de la realidad cotidiana e instantánea. En esa confluencia, por no decir contradicción, se aloja el humor, un humor humano³⁷, porque aunque lo intentemos (don Quijote lo intenta una y otra vez) nadie puede vivir en el otro lado, en el que habita la ficción, las ideas y los contenidos literarios: todos seguimos anclados a este mundo material, donde los supremos axiomas y sentencias de los grandes sabios de la civilización occidental no pueden trasladarse literalmente a la vida práctica sino a duras penas; y, a veces, si no las más, quedando en flagrante ridículo ante un gentío que sólo entiende y atiende a lo inmediato del ser, a lo más perentorio, el *hic et nunc* de los sentidos, que se convierten de hecho en un verdadero obstáculo para ver más allá. Cervantes, con una sonrisa, es capaz de transmitir la filosofía fija y permanente que Cicerón, Horacio, Séneca o Aristóteles

³⁶ *Magna certe foeminarum miseria est, quia quamdiu vivunt, parere semper coguntur: aut enim innuptae parentibus, aut nuptae maritis parent et serviunt; sic quo minus liberae, eo magis miserae; nec unquam liberae, nisi e vita profecta.*

³⁷ Risa y llanto son compañeras y la frontera de la comedia con la tragedia puede a veces no distinguirse nítidamente. Entre el mundo material y el mundo ideal hay el mismo espacio para la carcajada que para el lamento. En la vertiente trágica, donde el ideal choca contra la realidad, percibieron los románticos alemanes la escritura filosófica de Cervantes.

le proporcionan, y humanizarla, convertirla en materia literaria en movimiento, casi viva a través del comportamiento de sus personajes. ¿Acaso no es esto de lo que hablan Sancho Panza y su mujer en el sabroso diálogo del capítulo v de la Segunda Parte y por eso hoy, en pleno siglo XXI, todavía empatizamos y simpatizamos con sus pesares y preocupaciones humanas?:

Cicerón, *Del supremo bien y del supremo mal* I, 18, 59³⁸: Por otra parte, enfermedades del alma son *los deseos inmensos y fútiles de riquezas, de gloria, de dominio* y también de placeres libidinosos. Les acompañan *las angustias, las molestias, las tristezas, que carcomen y consumen con preocupaciones los espíritus de los hombres*, que no entienden que no debe causar dolor al alma nada que esté apartado del dolor físico presente o futuro. Pero *ningún ignorante deja de pasarlo mal* por alguna de estas dolencias, no hay, en consecuencia, *ninguno que no sea desgraciado*.

5. La doble y noble caracterización de don Quijote y Cervantes

Cervantes introduce grandilocuentemente el capítulo vi, con el título “De lo que le pasó a don Quijote con su sobrina y con su ama, y es uno de los importantes capítulos de toda la historia”. Lo hace para colocar el discurso sobre la nobleza de linaje, amparada en las hazañas vividas más que en los méritos y premios heredados. El hecho de que añada la coletilla “uno de los más importantes capítulos de toda la historia”, parece que incita a pensar en su carácter eminentemente reivindicativo, tanto del autor como del diseño del personaje.

Va cogiéndole gusto Cervantes a la propiedad con la que el sabio loco toca temas más o menos próximos y más o menos elevados con el magisterio que le otorgan sus lecturas. La verdad hablada se manifiesta pura sobre las imperfecciones torcidas de los hechos. En su voz resuena como una superficie lisa y perfecta “lo que debe ser” sobre los escarpados y abruptos precipicios y simas de “lo que es”. Sale a la palestra el don Quijote filósofo, que auspicia un largo y prolífico rendimiento literario en las páginas de la Segunda Parte.

De nuevo es el Mundo Antiguo el caudal que le proporciona los contenidos que vierte en sus argumentos. El mito de las Edades se reescribe sobre los linajes. La auténtica nobleza reside en la virtud, tanto para el caballero don Quijote como,

³⁸ CIC. *fin.* 1, 18, 59: *animi autem morbi sunt cupiditates immensae et inanes divitiarum, gloriae, dominationis, libidinosarum etiam voluptatum. Accedunt aegritudines, molestiae, maerores, qui excedunt animos conficiuntque curis hominum non intelligentium nihil dolendum esse animo, quod sit a dolore corporis praesenti futurove seiunctum. Nec vero quisquam stultus non horum morborum aliquo laborat, nemo igitur est non miser.*

suponemos, para el autor Miguel de Cervantes. No la limita la extracción social ni racial. No es un bien heredable, de castellano antiguo. El pasado de los pueblos muestra la traslación del poder desde el fulgor hasta la decadencia, o de esta al esplendor de otro pueblo, que toma así el testigo de la historia. Alonso Quijano, aun sin haberse colocado la indumentaria de su profesión vocacional ligada a las armas, como hombre también versado en letras, defiende el arte de la caballería andante desde una perspectiva universal, inserta en la historia del hombre. Tras distinguir entre caballero de corte y caballero andante, cuando la sobrina toca el aspecto de la veracidad de las historias caballerescas, espinoso asunto donde ya fracasara en la Primera Parte el canónigo, es cuando el loco de la Mancha despliega su manantial oratorio y ético:

[...] que no todos [*los caballeros andantes*] son corteses ni bien mirados: algunos hay follones y descomedidos; ni todos los que se llaman caballeros lo son de todo en todo, que *unos son de oro, otros de alquimia, y todos parecen caballeros, pero no todos pueden estar al toque de la piedra de la verdad*. Hombres bajos hay que revientan por parecer caballeros, y caballeros altos hay que parece que aposta mueren por parecer hombres bajos: *aquellos se levantan o con la ambición o con la virtud, estos se abajan o con la flojedad o con el vicio; y es menester aprovecharnos del conocimiento discreto para distinguir estas dos maneras de caballeros, tan parecidos en los nombres y tan distantes en las acciones*. (735)

Don Quijote quiere dejar bien claro que por llamarse caballero andante “no todos pueden estar al toque de piedra de la verdad”. Parece que en clave apela al que ahora vaga por esos mundos bajo un falso disfraz literario. Distinguir entre el mismo nombre que se les asigna a los caballeros y distintas acciones impropias de tales, es también, desde luego, una advertencia al público lector respecto al otro ejemplar apócrifo que circula haciendo el majadero, suplantando la identidad del verdadero don Quijote de la Mancha, al punto de rebajar la categoría y nobleza que Cervantes no está dispuesto a aceptar en su personaje.

En este particular Arturo Marasso (1947: 99) hace mención al mito sobre la senda de la virtud y el camino del vicio de Hesíodo³⁹, autor de más difícil acceso para Cervantes, pasándole inadvertido que la misma idea también la trasladan

³⁹ HES. *Op.* 287-293: “Yo que sé lo que te conviene, gran necio Perses, te lo diré: de la maldad puedes coger fácilmente cuanto quieras; llano es su camino y vive muy cerca. De la virtud, en cambio, el sudor pusieron delante los dioses inmortales; largo y empinado es el sendero hacia ella y áspero al comienzo; pero cuando se llega a la cima, entonces resulta fácil por duro que sea” (Pérez y Martínez 2000: 79-80).

Horacio, Séneca, Luciano y Jenofonte⁴⁰, autores habituales y nombrado este último directamente por el alcaíno:

pues con saber, como sé, los innumerables trabajos que son anejos a la andante caballería, sé también los infinitos bienes que se alcanzan con ella y sé que *la senda de la virtud es muy estrecha, y el camino del vicio, ancho y espacioso*; y sé que sus fines y paraderos son diferentes, porque el del vicio, dilatado y espacioso, acaba en muerte, y *el de la virtud, angosto y trabajoso, acaba en vida*, y no en vida que se acaba, sino en la *que no tendrá fin*; y sé, como dice el gran poeta castellano nuestro, que

Por esas asperezas se camina
de la inmortalidad al alto asiento
do nunca arriba quien de allí declina. (738)

Como ejemplo preciso de lo que documentamos, la expresión “senda de la virtud”, ligada a la vida inmortal, ulterior a su paso por este mundo, la usa Horacio, autor de cabecera de Cervantes, unida al desprecio a la trivialidad, a la mediocridad de una vida vulgar y silente:

Horacio, *Odas* III, 2, 21-24⁴¹:
La Virtud, al abrir el cielo a quienes no han merecido morir, tantea el camino por una *senda intransitada* y desprecia las aglomeraciones del vulgo y el fangoso suelo con su pluma huidiza.

Por otra parte, la respuesta de la sobrina alaba en primer lugar la locuacidad de Alonso Quijano, propia de un púlpito⁴², para, después, enfrentar las contradicciones

⁴⁰ Séneca, *Epístolas morales a Lucilio*: La senda llana y suave del placer y la senda áspera de la virtud: (SEN. *epíst.* 66, 44); Horacio, *Odas*: La senda intransitada de la Virtud (HOR. *carm.* 3, 2, 21-24); Luciano, *Hermótimo o De las sectas de los filósofos*: La senda larga, empinada y abrupta hasta la virtud (LVC. *Herm.* 2); Jenofonte, *Recuerdos de Sócrates*: El mito de Hércules y la encrucijada de caminos (X. *Mem.* 2, 21-34).

⁴¹ HOR. *carm.* 3, 2, 21-24: *Virtus, recludens inmeritis mori / caelum, negata temptat iter uia / coetusque uolgaris et udam / spernit humum fugiente pinna.*

⁴² Del mismo parecer será don Quijote cuando oiga a Sancho Panza utilizar versos de Horacio para glosar el papel que juega la Muerte en las vidas humanas en el capítulo XX de esta segunda entrega (873); ambas situaciones tienen en común que Cervantes, para no descubrir la erudición de las citas tanto en el personaje que las dice, como en el que las escucha, desvía la atención hacia el saber que el pueblo otorgaba a los representantes de la Iglesia.

de su tío, que se cree valiente, siendo *viejo*; fuerte, estando *enfermo*; enderezador de tuertos, *agobiado por la edad*; y, sobre todo, caballero cuando sólo lo pueden ser los *hidalgos*, pero no los *pobres*. “Viejo”, “enfermo”, “agobiado por la edad” e “hidalgo pobre” parecen ser una descripción del aspecto físico actualizado y depauperado del escritor, que revela precisamente en los prolegómenos de esta segunda entrega la Aprobación del licenciado Márquez Torres, dedicada a ponderar el mérito y éxito de Cervantes allende las fronteras hispanas con el recuento de sus obras más señeras, así como a hacer una breve descripción de su persona, profesión y condición moral y económica:

apenas oyeron el nombre de Miguel de Cervantes, cuando se comenzaron a hacer lenguas, encareciendo la estimación en que, así en Francia como en los reinos sus confinantes, se tenían sus obras: la *Galatea*, que alguno dellos tiene casi de memoria la primera parte desta, y las *Novelas*. Fueron tantos sus encarecimientos, que me ofrecí llevarles que viesen el autor dellas, que estimaron con mil demostraciones de vivos deseos. Preguntáronme muy por menor su *edad, su profesión, calidad y cantidad*. Halléme obligado a decir que era *viejo, soldado, hidalgo y pobre*, a que uno respondió estas formales palabras: “Pues, ¿a tal hombre no le tiene España muy rico y sustentado del erario público?” Acudió otro de aquellos caballeros con este pensamiento y con mucha agudeza, y dijo: “*Si necesidad le ha de obligar a escribir*, plega a Dios que nunca tenga abundancia, para que con sus obras, *siendo él pobre, haga rico a todo el mundo*”. (669-670)

6. La “evolución natural de los tiempos” o *series fatorum*⁴³

La conversación con la sobrina provoca el discurso sobre los linajes, de raigambre senequista.

Mirad, amigas, a cuatro suertes de linajes, y estadme atentas, se pueden reducir todos los que hay en el mundo, que son estas: unos, que tuvieron principios humildes y se fueron estendiendo y dilatando hasta llegar a una suma grandeza; otros, que tuvieron principios grandes y los fueron conservando y los conservan y mantienen en el ser que comenzaron; *otros, que, aunque tuvieron principios grandes, acabaron en punta*, como pirámide, *habiendo disminuido y aniquilado su principio hasta parar en nonada*, como lo es la punta de la pirámide, que respeto de su basa o asiento no es nada; otros hay, y estos son *los más, que ni tuvieron principio bueno ni razonable medio, y así tendrán el fin, sin nombre, como el linaje de la gente plebeya y ordinaria*. (736)

⁴³ “El desarrollo encadenado de los actos fijados por el destino”.

Tanto en el discurso de don Quijote como en el original de Séneca, en el que pudo inspirarse, hay referencias al destino ineluctable, sometido a permanente cambio y destrucción. Pues no existe estabilidad alguna en los asuntos humanos.

Séneca, *Epístolas Morales a Lucilio* XIV, 91, 6-7⁴⁴: *Todo lo que una prolongada descendencia ha construido con muchos esfuerzos y con mucha benevolencia de los dioses, lo esparce y disipa un solo día.* Dio un largo plazo a los males que se ciernen quien dijo un día: una hora y un instante de tiempo es suficiente para derribar imperios. Sería algún consuelo adecuado a nuestra debilidad y a nuestros asuntos si pudiesen todas las cosas tan tardíamente como se generan: en vez de eso, los crecimientos brotan lentamente, pero la aceleración hacia su destrucción es inmediata. Nada hay estable en lo privado ni en lo público; tanto los destinos de los hombres como los de las ciudades son abatidos.

Séneca, *Epístolas Morales a Lucilio* XIV, 91, 12⁴⁵: Esto es lo único que sé: todas las obras de los mortales están condenadas a la mortandad, vivimos entre cosas que van a perecer.

A continuación, don Quijote recoge la expresión de Salustio “*stipatorum caterva*”, utilizada ya en la Primera Parte⁴⁶ con el mismo empleo peyorativo de origen, que aquí, consciente de su significado, excusa:

De los que comenzaron grandes y acabaron en punta hay millares de ejemplos, porque todos los Faraones y Tolomeos de Egipto, los Césares de Roma, *con toda la caterva (si es que se le puede dar este nombre) de infinitos príncipes, monarcas, señores, medos, asirios, persas, griegos y bárbaros*, todos estos

⁴⁴ SEN. *epist.*14, 91, 6-7: *Quidquid longa series multis laboribus, multa deum indulgentia struxit, id unus dies spargit ac dissipat. Longam moram dedit malis properantibus qui diem dixit: hora momentumque temporis evertendis imperis sufficit. Esset aliquod inbecillitatis nostrae solacium rerumque nostrarum si tam tarde perirent cuncta quam fiunt: nunc incrementa lente exeunt, festinatur in damnum. Nihil privatim, nihil publice stabile est; tam hominum quam urbium fata volvuntur.*

⁴⁵ SEN. *epist.*14, 91, 12: *Hoc unum scio: omnia mortalium opera mortalitate damnata sunt, inter peritura vivimus.*

⁴⁶ En la Primera Parte: I, Prólogo, 12 (“caterva de filósofos”); I, Prólogo, 20 (“caterva de libros vanos de caballerías”); I, 10, 123 (“caterva de yangüeses”); I, 20, 228 (“caterva de los famosos caballeros andantes”) y I, 25, 303 (“caterva de encantadores”). En la Segunda Parte, además: II, 1, 692 (“caterva de caballeros andantes”); II, 31, 970 (“toda la caterva de las simplicidades”); II, 44, 1081 (“caterva enamorada”); II, 48, 1110 (“caterva dueñesca”).

linajes y señoríos han acabado en punta y en nonada, así ellos como los que les dieron principio, pues no será posible hallar agora ninguno de sus descendientes, y si le hallásemos sería en bajo y humilde estado. (736-737)

Salustio, *La conjuración de Catilina* 14⁴⁷: En una ciudad tan grande y tan corrompida, Catilina, cosa que era muy fácil de hacer, tenía a su alrededor, como escoltas, a *catervas de facinerosos y mahvados*.

7. Don Quijote, la riqueza, la buena fama y Aristóteles

El despliegue de perfiles morales que acuña, como bien apunta F. Rico⁴⁸, tienen igualmente inspiración aristotélica:

Dije virtudes, riquezas y liberalidades, porque el grande que fuere vicioso será vicioso grande, y el rico no liberal será un avaro mendigo, que *al poseedor de las riquezas no le hace dichoso el tenerlas, sino el gastarlas*, y no el gastarlas como quiera, sino el saberlas bien gastar. Al caballero pobre no le queda otro camino para mostrar que es caballero sino el de la virtud, siendo afable, bien criado, cortés y comedido y oficioso, no soberbio, no arrogante, no murmurador, y, sobre todo, caritativo, que con dos maravedís que con ánimo alegre dé al pobre se mostrará tan liberal como el que a campana herida da limosna, *y no habrá quien le vea adornado de las referidas virtudes que, aunque no le conozca, deje de juzgarle y tenerle por de buena casta*, y el no serlo sería milagro; *y siempre la alabanza fue premio de la virtud, y los virtuosos no pueden dejar de ser alabados*. (737)

Aristóteles, *Ética a Nicómaco* I, 11⁴⁹: Declaradas ya estas cosas, disputemos de la misma felicidad, si es una de las cosas que se han de alabar, o de las que se han de tener en precio y estima. [...] Porque al varón justo y al valeroso, y generalmente al buen varón *y a la virtud misma, por razón de las obras y de los efectos la alabamos*; y al robusto y al ligero, y a cada uno de los demás, por ser de tal calidad y valer algo para alguna cosa buena y virtuosa. (Simón 2000: 36)

Para don Quijote la felicidad de ser rico se basa igualmente en un principio aristotélico: “al poseedor de las riquezas no le hace dichoso el tenerlas, sino el gastarlas” (737).

⁴⁷ SALL. *Catil.* 14: *In tanta tamque corrupta civitate Catilina, id quod factu facillimum erat, ómnium flagitiorum atque facinorum circum se tamquam stipatorum catervas habebat.*

⁴⁸ Cervantes 2004: 456, *Notas complementarias* 737.39 (vol 2).

⁴⁹ ARIST. *EN.* 1101b10.

Aristóteles, *Retórica* I, 5. 3⁵⁰: En términos generales, *ser rico consiste más en usar <los bienes> que en poseerlos*, pues lo propio de los bienes es que se pongan en acto y su uso es la riqueza. (Racionero 2000: 74)

Y, efectivamente, como en el párrafo que sigue de la *Retórica* de Aristóteles, el buen nombre, la buena fama, es lo que procura la nobleza: “no habrá quien le vea adornado de las referidas virtudes que, aunque no le conozca, deje de juzgarle y tenerle por de buena casta” (737).

Aristóteles, *Retórica* I, 5. 3⁵¹: *La buena fama estriba en ser considerado por todos como virtuoso [...]* El honor es el signo de < que se posee > la buena fama de ser capaz de obrar el bien [...]. (Racionero 2000: 75)

8. La filosofía sensata de don Quijote (y Cervantes)

Así que no sólo por la visión degenerativa de las cosas a través del tiempo y la inerme exposición de la fragilidad humana, sino porque el único sostén de la felicidad humana es la virtud, don Quijote adoptará similares conclusiones a la del filósofo hispanorromano:

De todo lo dicho quiero que infiráis, bobas mías, que es grande la confusión que hay entre los linajes, y que solos aquellos parecen grandes y ilustres que lo muestran en la virtud y en la riqueza y liberalidad de sus dueños. (737)

Séneca, *Epístolas Morales a Lucilio* V, 44, 2-5⁵²: *Una mente sensata está a disposición de todos, todos somos nobles en este aspecto.* Y no rechaza ni elige a nadie la filosofía: a todos alumbrá. Sócrates no fue patricio; Cleantes acarreo agua

⁵⁰ ARIST. *Rh.* 1361a20.

⁵¹ ARIST. *Rh.* 1361a25.

⁵² SEN. *epist.* 5, 44, 2-5: *bona mens omnibus patet, omnes ad hoc sumus nobiles. Nec reicit quemquam philosophia nec eligit: omnibus lucet. Patricius Socrates non fuit; Cleanthes aquam traxit et rigando horto locavit manus; Platonem non accepit nobilem philosophia sed fecit: quid est quare desperes his te posse fieri parem? Omnes hi maiores tui sunt, si te illis geris dignum; ges autem, si hoc protinus tibi ipse persuaseris, a nullo te nobilitate superari. Omnibus nobis totidem ante nos sunt; nullius non origo ultra memoriam iacet. Platon ait neminem regem non ex servis esse oriundum, neminem non servum ex regibus. Omnia ista longa varietas miscuit et sursum deorsum fortuna versavit. Quis est generosus? ad virtutem bene a natura compositus. Hoc unum intuendum est: alioquin si ad vetera revocas, nemo non inde est ante quod nihil est. A primo mundi ortu usque in hoc tempus perduxit nos ex splendidis sordidisque alternata series. Non facit nobilem atrium plenum fumosis imaginibus; nemo in nostram gloriam vixit nec quod ante nos fuit nostrum est: animus facit nobilem, cui ex quacumque condicione supra fortunam licet surgere.*

y prestó sus manos para regar un huerto; no acogió la filosofía a Platón por noble, sino que lo ennoblecó ella: ¿qué razón hay para desesperar de que tú no puedas llegar a ser igual que éstos? Todos ellos son tus antepasados si te comportas digno de ellos; y *lo harás si en seguida te persuades a ti mismo de que no eres superado por nadie en nobleza*. Todos nosotros tenemos otros tantos ascendentes antes de nosotros. El origen de la gente se entiende más allá de la memoria. *Platón dice que no existe rey alguno que no proceda de esclavos, ni esclavo de reyes*. Una prolongada diversidad produjo esos cambios y la fortuna revolvió hacia arriba y hacia abajo. *¿Quién es de noble cuna? El bien dispuesto por la naturaleza para la virtud*. Sólo esto hay que mirar: de otro modo si te remontas a tiempos pasados, nadie proviene de antes de donde nada existe. Desde el primer origen del mundo hasta el tiempo actual nos ha envuelto una serie alternativa de antepasados ilustres y oscuros. No hace noble un atrio lleno de imágenes ahumadas; nadie ha vivido para conseguir nuestra gloria ni es nuestro lo que existió antes de nosotros: *hace noble el carácter, que es capaz de alzarse desde cualquier circunstancia por encima de la fortuna*.

Reclama Cervantes para su personaje central (y, por ende, para sí) el trono de la filosofía. Si cotejamos el texto de Séneca para comentar el de Cervantes, don Quijote está reivindicándose como personaje tan loco como “sensato” y, como su autor, “bien dispuesto por naturaleza para la virtud”, “capaz de alzarse desde cualquier circunstancia por encima de la fortuna”, como prescribe el filósofo hispanorromano en el pasaje citado.

Otro aspecto en el que se funden en un cálido abrazo creador y criatura de ficción es en la reivindicación de las armas y el orgullo de vivir de cara al peligro como carácter diferencial entre el caballero de corte y el caballero andante. Por duplicado resuena también su alegato contra el usurpador de Tordesillas, realizada en el mismo Prólogo de esta segunda entrega:

Nosotros, los caballeros andantes verdaderos, al sol al frío, al aire a las inclemencias del cielo, de noche y de día, a pie y a caballo, medimos toda la tierra con nuestros mismos pies, y no solemos conocer a los enemigos pintados, sino en su mismo ser, y en todo trance y en toda ocasión los acometemos, sin mirar en niñerías, ni en las leyes ni en los desafíos. (733)

De un modo natural tal aserto evoca las palabras, con las que el propio Cervantes había defendido su *virtud* puesta en entredicho en las páginas del prólogo de Avellaneda, donde el falsificador lo había tildado de viejo y manco. Él justifica su

mutilación y acredita su valor como soldado por haber sido recibida su herida “*en la más alta ocasión que vieron los siglos pasados, los presentes, ni esperan ver los venideros*” (673).

No está solo en esta afirmación el soldado que fue de Lepanto. La autoridad de Aristóteles lo acoge y reafirma en la misma idea:

Aristóteles, *Ética a Nicómaco* III, 6⁵³: 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.* (Simón 2000: 65)

Y más autobiográfico suena aún cuando don Quijote se dirige al ama y a su sobrina diciendo: “*Dos caminos hay, hijas, por donde pueden ir los hombres a llegar a ser ricos y honrados: el uno es el de las letras; otro el de las armas. Yo tengo más armas que letras*” (737).

Prueba de más de cómo se cruzan autor y protagonista hasta confundirse y motivo para prestarse la descripción del capítulo como “uno de los más importantes capítulos de toda la historia” a una interpretación no sólo literaria sino también autobiográfica, es el hecho de que en el Prólogo de esta segunda entrega Cervantes se dirija al lector para tratar el mismo tema: “la alabanza fue premio de la virtud y los virtuosos no pueden dejar de ser alabados” (737), pese a envidiosos y calumniadores coetáneos.

La honra puédelo tener el pobre, pero no el vicioso: *la pobreza puede anublar a la nobleza, pero no escurecerla del todo; pero como la virtud dé alguna luz de sí, aunque sea por los inconvenientes y resquicios de la estrechez, viene a ser estimada de los altos y nobles espíritus, y por el consiguiente, favorecida.* (677)

Utilizan ambos, creador y personaje, el mismo arsenal dialéctico que le proporciona Séneca. De ahí que entendamos que lectores y críticos hayan tenido a bien identificar en más de una ocasión el pensamiento de uno con el del otro:

⁵³ ARIST. EN.1115a25-1115b.

Séneca, *Epístolas Morales a Lucilio* IX, 79, 17⁵⁴: *Ninguna virtud queda oculta, y haber estado oculta no supone un daño para ella misma: llegará un día que hará público que estuvo ocultada y acosada por la maldad de su siglo.*

El sentimiento que embarga a un Miguel de Cervantes, herido por la enfermedad y la falta de recursos económicos a lo largo de su vida, consciente de que la fama y el éxito le han llegado demasiado tarde, es el orgullo invicto de su virtud como escritor y como soldado, cualidades ambas que reúne y revierte sobre don Quijote. Su ilustrada sabiduría como autor precisamente lo hace diferente al falsario, y así la destaca y la deja bien marcada tanto en este capítulo como en el anterior dedicado a Sancho y su mujer. Lo consigue, primero, poniendo en boca de sus protagonistas material áureo, nada de alquimia, de autores clásicos encumbrados (Aristóteles, Horacio, Cicerón, Séneca); y, después, eligiendo los textos clásicos más adecuados al perfil que define a cada uno de sus personajes. A través de ellos hemos podido hallar, como si fuera la parte oculta y sumergida de un iceberg, el pensamiento y reflexión que anima las ideas que afloran más depurada y afiladamente en la prosa cervantina de estos dos capítulos.

Bibliografía

- ANDINO SÁNCHEZ, Antonio de Padua. “Cervantes y el éxito de la primera parte del *Quijote*”, en *Abenámbar*, III. Madrid: Cuadernos de la Fundación Menéndez Pidal, 2020: 1-20.
- ARISTÓTELES. *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, 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, 2001.
- . *Retórica*. Introducción, traducción y notas de Q. Racionero. Madrid: Ed. Gredos, 2000.
- BARNÉS VÁZQUEZ, Antonio. “Cervantes y Virgilio: de Mayans a Schlegel”, en *Analecta Malacitana*, número extraordinario, anejo xc de la revista de la sección de filología de la Facultad de Filosofía y Letras, publicado bajo el título de *La historia de la Literatura Grecolatina en España: de la Ilustración al Liberalismo (1778-1850)*. Eds. F. García Jurado, R. González Delgado y M. González González. Málaga: Ed. Universidad de Málaga, 2013: 191-209.

⁵⁴ SEN. *epist.* 9, 79, 17: *Nulla virtus latet, et latuisse non ipsius est damnum: veniet qui conditam et saeculi sui malignitate compressam dies publicet.*

- CABANILLAS CÁRDENAS, Carlos F. “La popularización de don Quijote en el siglo XVII”, en *Romanskforum* 21.1 (2006): 23-40.
- CASTRO QUESADA, Américo. “El pensamiento de Cervantes”, en *Revista de Filología Española. Anejo VI*. Madrid: Imprenta de la Librería y casa editorial Hernando (s.a.), 1925: 18-67. Biblioteca Digital de Castilla y León:
http://bibliotecadigital.jcyl.es/cervantes_/i18n/catalogo_imagenes/grupo.cmd?path=10167558 [12/07/21].
- CERVANTES SAAVEDRA, Miguel de, *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, Francisco Rico (ed.). Barcelona: Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores, 2004. 2 vols.
- CLOSE, A. *La concepción romántica del Quijote*. Barcelona. Ed. Crítica, 2005.
- . “Cervantes: pensamiento, personalidad, cultura”, en Cervantes Saavedra, Miguel, *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, Francisco Rico (ed.). Barcelona: Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores, 2004 (vol. 1): LXXIII-XCIV.
- EURÍPIDES. *Tragedias*. Introducción, traducción y notas de A. Medina González y J. A. López Pérez. Madrid: Ed. Gredos, 1983 (vol. I).
- HESÍODO. *Obras y Fragmentos (Teogonía-Trabajos y Días-Escudo-Fragmentos-Certamen)*. Introducción general de A. Pérez Jiménez, traducción y notas de A. Pérez Jiménez y A. Martínez Díez. Madrid: Ed. Gredos, 2000.
- JENOFONTE. *Recuerdos de Sócrates / Diálogos*. Introducciones, traducciones y notas de Juan Zaragoza. Madrid: Ed. Gredos, 1982.
- MARASSO, Arturo. *Cervantes*. Buenos Aires: Academia Argentina de las Letras, 1947.
- MONTERO REGUERA, José. “Miguel de Cervantes: el Ovidio español”, en *Studia Aurea*. Toulouse-Pamplona: Actas del III Congreso de AISO (vol. 3), 1996: 327-334.
- REY HAZAS, Antonio; Juan Ramón Muñoz Sánchez (eds.). *El nacimiento del Cervantismo. Cervantes y el Quijote en el siglo XVIII*. Madrid: Ed. Verbum, 2006.

Textos originales en latín

- CICERÓN. *In M. Antonium oratio philippica dodecima*. The Latin Library:
<<http://www.thelatinlibrary.com/cicero/phil12.shtml>> [10/07/21]
- . *De finibus bonorum et malorum*, liber I. The Latin Library:
<<https://www.thelatinlibrary.com/cicero/fin1.shtml>> [10/07/21]
- . *De finibus bonorum et malorum*, liber II. The Latin Library:
<<https://www.thelatinlibrary.com/cicero/fin2.shtml>> [11/07/21]
- . *Tusculanae disputationes*, liber V. The Latin Library:
<<https://www.thelatinlibrary.com/cicero/tusc5.shtml>> [11/07/21]
- HORACIO FLACO, Quinto. *Opera. Recognovit brevique adnotatione critica instruxit* Eduardus C. Wickham, *editio altera curante* H.W. Garrod. Oxford: Oxford University, (1901) 1984.

OVIDIO NASÓN, Publio. *Ex Ponto*. The Latin Library: <<https://www.thelatinlibrary.com/ovid.html>> [20/07/2021].

SALUSTIO, *Catilina y Jugurta*. Texto y traducción de J. M. Pabón. Barcelona: Ed. Alma Mater, 1954 (2 vols).

SÉNECA. *Epistulae Morales ad Lucilium*, Liber I, The Latin Library:
<<https://www.thelatinlibrary.com/sen/seneca.ep1.shtml>> [13/07/21]

—. *Epistulae Morales ad Lucilium*, Liber V, The Latin Library:
<<https://www.thelatinlibrary.com/sen/seneca.ep5.shtml>> [10/07/21]

—. *Epistulae Morales ad Lucilium*, Liber IX, The Latin Library:
<<https://www.thelatinlibrary.com/sen/seneca.ep9.shtml>> [12/07/21]

—. *Epistulae Morales ad Lucilium*, Libri XI-XIII, The Latin Library:
<<https://www.thelatinlibrary.com/sen/seneca.ep11-13.shtml>> [12/07/21]

—. *Epistulae Morales ad Lucilium*, Libri XIV-XV, The Latin Library:
<<https://www.thelatinlibrary.com/sen/seneca.ep14-15.shtml>> [12/03/20]

Giuseppe Gatti Riccardi

Università degli Studi Guglielmo Marconi, Italia

Universidad del Oeste de Timișoara, Rumanía

Verdades posibles de un prologuista apócrifo. El tránsito de la tradición del filandón a la concisión del microcuento en José María Merino: un estado de la cuestión.

Possible Truths of an Apocryphal Prologue's Author. The Transition from the Filandón Tradition to the Conciseness of the Micro-Story in José María Merino Literary Work: a State of the Matter

Recibido: 21.02.2021 / **Aceptado:** 02.11.2022

Resumen: En nuestro estudio –a partir del análisis de los microcuentos de José María Merino incluidos en *Palabras en la nieve. Un filandón* (2007)– se propone una reflexión acerca del nivel de confianza que los lectores debemos otorgar a los contenidos del prólogo presente en el volumen, redactado por un autor apócrifo quien exalta la experiencia de las largas y

Abstract: In this article – based on the analysis of José María Merino's micro-stories included in *Palabras en la Nieve. Un filandón* (2007) – we will propose an analysis of the confidence that readers must give to the contents of the prologue to the volume, written by an apocryphal author who exalts the experience of long and traditional evenings of stories around the fireplace,

tradicionales veladas de relatos alrededor del hogar, típicas de la tradición rural. Cabe, además, preguntarse si la herencia del *filandón* –ritual de relatos narrados a lo largo de muchas sesiones– puede ser compatible con los rasgos de la microficción y si puede existir una ligazón entre ciertos elementos fundacionales de la ficción ultra-breve –la polisemia, la concisión, la compresión del lenguaje, la elipsis y la concentración– y las prolongadas experiencias de narración y de escucha a las que hace referencia en su prólogo la criatura apócrifa. Se propone un estudio de los textos de Merino para ver en qué grado es viable la traslación a la escritura concisa del microcuento de esas experiencias de la “palabra narrativa” fundadas en la *narratividad* prolongada.

Palabras clave: José María Merino, *Palabras en la nieve*, *Filandón*, Sabino Ordás, Microficción.

typical of the rural tradition. Can the inheritance of the *filandón*, a ritual of stories narrated over many sessions, be compatible with the features of the mini-fiction? Is there a link between certain foundational elements of ultra-brief fiction – polysemy, conciseness, language compression, ellipsis and concentration – and the prolonged experiences of narration and listening to which the apocryphal creature refers in his prologue? A study of Merino’s texts is proposed here, to analyze if the translation to the micro-story’s concise writing of those experiences of the “narrative word” based on prolonged *narrativity* is feasible.

Keywords: José María Merino, *Palabras en la nieve*, *Filandón*, Sabino Ordás, Microfiction.

*La soledad es una exasperación ontológica de nuestro ser.
Se es más de lo necesario. Y el mundo, menos.*

(E.M. Cioran, *El ocaso del pensamiento*)

En palabras de una autoridad apócrifa

En el volumen de cuentos titulado *Palabras en la nieve. Un filandón* (2007) que reúne 45 microrrelatos de los narradores del llamado “grupo leonés” Juan Pedro Aparicio (1941), Luis Mateo Díez (1942) y José María Merino (1941), las páginas del prólogo están a cargo del profesor Sabino Ordás quien se encarga de explicar al lector que *filandón* es una “vieja palabra dialectal leonesa de etimología latina, derivada de *filum*, hilo, que designa las reuniones nocturnas en que las mujeres hilaban, mientras los asistentes se contaban historias” (2007: 15). Pero, ¿quién es ese investigador cuyos artículos científicos habían aparecido reunidos originariamente en el suplemento literario del periódico *Pueblo*, entre el 30 de noviembre de 1977 y el 3 de noviembre de 1979 y que se define a sí mismo como un “estudioso de la literatura casi con tanta experiencia universitaria e investigadora como años que acarrea” (2007: 13)? Los devotos a la literatura de Aparicio, Merino y Díez saben que detrás de ese perfil se oculta un personaje apócrifo, presunto maestro

literario de los tres escritores y exiliado republicano en América, cuya creación pretende dialogar con la tradición arraigada en la cultura hispánica donde –en palabras de José María Merino– está presente

la idea del *súper-autor*, un autor meta-literario. Así que, por un lado, era un homenaje a nuestra propia cultura. Y, por el otro, la manera de concentrarnos para reflexionar sobre cosas que, tal vez, de manera independiente no teníamos la fuerza o la osadía de formularlas. En cambio una persona tan acreditada y respetable como Sabino sí podía decirlas. (Merino en Lorenzana 2002: 30)

Una figura meta-literaria como Ordás, apócrifo colectivo acreditado y respetable, desempeña distintos papeles: por un lado, puede verse como una creación ficticia cuyo carácter lúdico se inserta plenamente “en la tradición literaria española del siglo XX –pensamos en Juan de Mairena de Antonio Machado y Josep Torres Campalans de Max Aub. Pero el personaje leonés, dotado de una biografía concreta [...] fue también para los tres amigos el guía intelectual que les hubiera gustado tener” (Encinar 2011: 43-44). Por otro lado, precisamente a partir de la búsqueda de un maestro capaz de forjar en los tres una estética común, la invención del apócrifo no solo legitima, sino que cohesiona al grupo: a través de su voz, los tres narradores pueden ofrecer su común visión acerca de la literatura, convirtiendo a Ordás en “signo retórico, verbal, y por así decir, referencial, porque en su imagen convergen tres puntos de vista” (Estofán 2000: 46). En la aventura fabuladora y lúdica que reúne a los tres escritores en la voluntad común de dar vida a Ordás se condensa, en suma, la necesidad de crear un personaje que

metaforiza una ejemplaridad intelectual y moral, además de un sustento teórico a su ejercicio literario. Huérfanos de maestros, formados a la sombra de la larga posguerra franquista, Aparicio, Díez y Merino buscan en la creación del apócrifo el prestigio del exilio republicano, drásticamente desgajado de la historia que ellos han vivido. (Castro Díez 2002: 28)

En el marco de la producción narrativa de los narradores del “grupo leonés” la crítica literaria (Cuadrat 2005; Calvo Revilla 2011; Cáliz Montes 2014; entre otros) ha identificado una manera de escribir que va de la mano con un compromiso con el *cronotopos* de la realidad y con el paisaje provinciano del noroeste peninsular (tanto urbano como rural), reivindicando la primacía de la *narratividad* a partir de relatos que logran su autonomía sin perder la ligazón con la tradición oral. En particular, se ha

destacado en el quehacer literario de los tres miembros del grupo tanto el propósito de ofrecer desde la ficción “un homenaje a las culturas rurales en extinción” (Gutiérrez Carbajo 2016: 59) –voluntad evidente en *El reino de Celama* (2003) de Luis Mateo Díez y en *La sima* (2009) del propio Merino–, como el interés por utilizar el texto literario para lograr “una indagación en la propia materia novelesca” (Gutiérrez Carbajo 2016: 59), lo que se hace explícito en *El heredero* (2003), de Merino.

En la obra narrativa de los tres, y sobre todo en la ficción de José María Merino –cuya narrativa breve será objeto de nuestro análisis en las páginas que siguen– se aprecia la interpretación del ejercicio de escribir como un lugar de encuentro entre la antropología cultural y la literatura: el arte de contar se vive en la esencia verbal y oral de ese ejercicio artístico, una esencia oral capaz de mantener sus rituales hasta la disolución, a finales del siglo XX, de las tradiciones de vida de las culturas campesinas de las áreas norteñas de España y de la Europa continental. No debe, así, sorprender en la narrativa extensa de José María Merino el uso del paraje leonés como escenario privilegiado de ambientación de las anécdotas narrativas, a través de una ampliación de los límites de los ámbitos urbanos y de la conversión del paisaje rural de la comarca leonesa en un marco ambiental perfectamente reconocible. Lejos de representar una simple elección estética, se trata de una verdadera atribución moral de un sentido a ciertos espacios, una deuda que el escritor mantiene con “su memoria personal, como territorio del que extrae la mayoría de las obsesiones que pueblan su literatura. Es, además, una geografía idónea para sus incursiones fantásticas” (Carrillo 1997: 14).

Surge aquí la necesidad de plantear las primeras observaciones ligadas a la información que, en el paratexto, nos ofrece Ordás: ¿esa deuda del escritor con el espacio intangible de su memoria personal se consagra también en su ficción breve o ultra-breve? ¿Las incursiones en lo fantástico a las que alude Carrillo encuentran su fundamento lógico en la ficción extensa de Merino solo en la conversión del paisaje del norte español en un *topos* adecuado para la (re)creación de ambientaciones verosímiles apoyadas en la memoria personal? ¿O pueden, asimismo, apreciarse en su minificción unas incursiones en lo fantástico capaces de consolidar también la convicción del escritor de que la memoria “tiende a ser engañosa e irradiar también formas y figuras terribles e insospechadas, e incluso imposibles para nuestra razón” (Merino 2004: 91)? Una primera respuesta, por ahora muy parcial, la ofrece el mismo Ordás en su prólogo, al sostener que el fluir narrativo presente en los largos textos de la ritualidad del *flandón* conecta con la tradición de las grandes colecciones de relatos de la antigüedad, como el *Panchatantra* o *Las mil y una noches*; dilatadas y extensas recopilaciones destinadas a construir una continuidad narrativa coherente, bien alejada de la actual estructura formal de la minificción.

Por el momento, cabe observar cómo la doble fractura que se crea –primero– entre la memoria y la reconstrucción del recuerdo y –después– entre la memoria y la actividad racional de la mente da lugar a una desorientación en el nivel racional, lo que conlleva la dificultad para identificar la exacta ubicación del *limes* que separa la realidad de la ficción. El resultado de esta difuminación de las fronteras es una literatura que construye “una realidad paralela fabricada con palabras y [...] vía de acceso a mundos hermanados con el sueño y la memoria, universos imaginarios dispuestos a intervenir en la realidad superficial y mutilada que captan nuestros sentidos” (Larequi García 1998: 255).

¿De qué manera pretenden instruir al lector las reflexiones que Sabino Ordás enhebra en su prólogo? Sus palabras apuntan a ensalzar el papel clave que el acervo antropológico de la gran tradición de la oralidad mantiene en la obra de Merino; un rol preeminente que se relaciona con dos elementos destacados de nuestro estudio: a) la centralidad de la imaginación narrativa y la construcción de una ficción hermanada con la memoria, como una forma de interpretación de la realidad que se sirve de la invención de símbolos para tratar de explicar lo real. Así lo indica el propio Ordás en el prólogo a *Palabras en la nieve*: “entendí lo que era la ficción comprendiendo que cuando el ser humano no tiene otro dato para interpretar la realidad que lo rodea, intenta entenderla, explicarla, mediante los cuentos, que son los bienes más preciados y antiguos de la imaginación” (2007: 14). b) por otro lado, el escenario de las reuniones vecinales nocturnas, durante los largos inviernos del noreste peninsular español, convierte la palabra oral en una suerte de “infancia de la literatura”, que no solo se perpetúa en la repetición, sino que cuenta el mundo, lo inventa. La experiencia del *filandón*, antecedente remoto de las veladas literarias, no solo le otorga a la palabra su papel socializador, sino que constituye el punto de arranque desde el que Merino ha sabido entrever la existencia de mundos diferentes a los de la realidad literaria, absorbiendo en sus prácticas literarias los primitivos reflejos de la oralidad e incluyendo ciertos contenidos de la tradición oral a su prosa.

La palabra oral había sido la herramienta para contar el mundo, pero también para perturbar y emocionar, puesto que “es la palabra que nos defiende de la muerte en su apuesta por la explicación del hecho de vivir, de poder entender lo más insondable y misterioso de lo que somos o, al menos, de poder percibirlo” (2007: 14-15). El intento reiterado de acceder a los espacios más insondables del ser humano desemboca en la creación de una escritura donde lo fantástico resulta del caos que el autor percibe en el mundo real a su alrededor, según una línea conceptual desarrollada también –en la poesía– por Luis Alberto de Cuenca, en el mismo marco cronológico¹.

¹ Ya en la producción poética de Luis Alberto de Cuenca de los años ochenta y noventa del siglo pasado se apreciaba una dinámica de contrastes que oponía en un plano doble

En la narrativa extensa de Merino, el resultado de ese ahínco se revela en la consecución de una forma de escritura circular que arranca de la aprehensión de la realidad, pasa por la elaboración de un espacio perturbador en el que se intenta plantear una explicación para el hecho de vivir y termina aceptando una realidad que en muchos casos es distinta de la inicial. Se trata, en suma, de textos que se ubican en el umbral entre la *escritura imaginativa* y la *escritura expositiva*, es decir, son relatos que tienen sin duda una función principalmente estética y de contenido ficcional, pero que fusionan este rasgo con una estructura discursiva que arranca de un conocimiento objetivo o de un dato que procede de la experiencia y que se toma como punto de partida (Sánchez Clelo 2020). En este uso circular de la fantasía, arrancando de la experiencia concreta, el contenido del relato parece desarrollarse de una forma que no vulnera la realidad, y cuando el lector se entera de que lo real ha sido finalmente desarticulado se da la epifanía: el destinatario del relato accede a la comprensión de que el desmantelamiento de las coordenadas de lo real responde a la necesidad de explicar la existencia.

Lo que nuestro acercamiento a la narrativa breve de Merino se propone es reflexionar sobre el grado de coexistencia y compaginación entre la ceremonia del *filandón* y ciertas características formales y temáticas de la minificción. Ordás mantiene que el título del volumen, *Palabras en la nieve*, procede de la experiencia de palabras pronunciadas en el frío y la oscuridad de espacio-tiempos marcados por largas nevadas, designaciones metafóricas muy expresivas de los paisajes en los que se desarrollaba la tradición del *filandón*: “lo que alguien denominó la intimidad del frío, esa atmósfera interior que es como el refugio donde nos guardamos de la adversidad que la vida siempre impone, la atmósfera del relato que prende en la sensibilidad de quien cuenta y de quienes lo escuchan” (2007: 18).

(formal y de contenidos) el orden al caos. En el poemario *La caja de plata* (1985) la estructura misma de la recopilación presenta una organización formal que responde –mediante una simetría matemática– a una organización equilibrada capaz de evocar los juegos de numerología medieval e incluso los juegos cabalísticos. La composición del poemario en tres secciones: “El puente de la espada” (9 poemas); “Serie negra” (9 poemas) y “La brisa de la calle” (18 poemas) plantea la necesidad de un orden formal, confirmado por el hecho de que la última sección del libro contiene 18 poemas, es decir, la suma del número de poemas de las dos secciones iniciales. También en el plano de los contenidos *La caja de plata* hace alarde de su condición de poemario conflictivo, o sea, confirma su existencia como resultado del sueño del poeta de imponer un orden al mundo caótico. El caos y la escisión se manifiestan precisamente en la presencia de un sujeto poético disgregado, que apenas llega a formularse a sí mismo en su disolución para constatar la añoranza de ese orden soñado. Rasgos que permiten vislumbrar un motivo temático central del libro, es decir, la búsqueda de la identidad perdida.

Por la atención continua a los detalles de la historia narrada y por ser esos relatos tradicionales unas construcciones narrativas que se encargaban de mantener tenso “el hilo de la existencia, la trama de la realidad y el esfuerzo de la palabra narrativa que contiene el placer de la invención” (2007: 18), no resulta arduo descubrir la compatibilidad estructural y conceptual que existe entre la experiencia de las largas veladas de escucha típicas del *filandón* y el formato narrativo extenso, el de la novela. Sin embargo, ¿qué conclusiones pueden sacarse acerca del grado de compatibilidad entre –por una parte– la tradición del cultivo del detalle, connatural a la narrativa extensa, y –por otra– el conjunto de rasgos que la crítica atribuye a la minificción? ¿Existe un punto de encuentro entre ciertos elementos fundacionales de la microficción, como “la polisemia; el fomento de cadenas asociativas y con ello las figuras retóricas clave de la paradoja, la antítesis o la elipsis; el lenguaje comprimido y preciso; la concentración extrema” (Sánchez 2020: 16), y las prolongadas experiencias de narración y de escucha a las que alude Sabino Ordás en su prólogo? ¿Pueden trasladarse esas experiencias de la “palabra narrativa” a la que alude Ordás al ámbito de la escritura elíptica y tremendamente sobria del microcuento?

En el hecho mismo de que el propio Ordás esté prologando el volumen residen tanto la paradoja como la racionalización de una poética que puede resumirse en la concepción de la escritura como ejercicio artístico fundado en el compromiso con la tradición oral y en la recuperación de la narratividad. Sobre la base de la restauración del relato como experiencia social compartida, el gesto creador vendría a afirmarse como “un acto de revelación de lo real y un ejercicio de estímulo y descubrimiento de lo misterioso y maravilloso de la realidad gracias al poder de la palabra creadora” (Brizuela 2000: 57)².

Ahora bien, sobre la base de las palabras de Sabino Ordás debería inferirse que la narrativa breve de Merino –y en particular los quince cuentos incluidos en *Palabras en la nieve*– se construye a partir de lo que podría definirse como un *enfoque descendente*, es decir, a través de la manipulación en términos literarios de una gran cantidad de material (la herencia de la amplia tradición oral a la que alude el profesor apócrifo) para ir reduciendo poco a poco la materia hasta conseguir la estructura final, o sea, el texto literario deseado, ya despojado de las súper-estructuras iniciales. La idea de la manipulación y alteración de estructuras, sistemas y materiales para conseguir un

² Este carácter de la escritura, entendida como un modo de desvelar la realidad gracias a su poder de *creadora de mundos*, se mantiene como una constante en la obra de Merino para quien la literatura “es un producto de la realidad y ordena esa realidad, al tiempo que crea otra realidad”, se manifiesta “marcado por lo fantástico” en textos que pretenden “iluminar desde la imaginación ciertas parcelas de la realidad” (Merino 2002: 58), y que a menudo se centran en la presencia de dos realidades paralelas.

cierto resultado a través de la reorganización de sus componentes está muy presente en el marco de los estudios de lo atómico o molecular, en particular en el ámbito de lo que se define como nano-tecnología. ¿En qué términos puede ser útil para nuestro análisis la traslación del concepto de estructuras *descendentes* y *ascendentes* del ámbito de los estudios moleculares al contexto de los estudios literarios?

El punto de partida reside en que los *enfoques descendentes* “empiezan con materiales más grandes y, en un proceso más o menos controlado [...], eliminan material hasta que se consigue la estructura deseada” (Lee 2007: 467). Trasladar este modelo a la microficción significa que un enfoque de este tipo lleva a la construcción de microcuentos “cuya estructura se puede entender como una compresión narrativa” (Malaver 2017: 125), lo que equivale a decir que en esta tipología de enfoque el énfasis cae en el proceso paulatino de reducción de los materiales (los contenidos “macro”) y disminución de las estructuras previas más amplias. Y estos “materiales amplios” destinados a reducirse poco a poco no son otra cosa sino el coacervo de contenidos de la extensa tradición oral absorbida por Merino. En el extremo opuesto se colocarían los *enfoques ascendentes*, “que se inician con unidades más pequeñas que se ensamblan, nuevamente, con diferentes niveles de control, dependiendo de la técnica, hasta alcanzar el producto final” (Lee 2007: 467). Si se transfiere al marco literario esta dinámica de ensamblaje, se puede afirmar que en esta segunda tipología de microficción desaparece la visibilidad del esquema canónico introducción-nudo-desenlace, y emerge del proceso de escritura un conjunto de “textos mínimos articulados (por el autor) y a articularse (por el lector) a partir de lo poco y lo ausente” (Malaver 2017: 125).

Vendría a confirmarse, así, la posible contradicción ya planteada, que se funda en la naturaleza misma del cuento breve: ¿en qué medida puede la microficción considerarse heredera directa de la tradición de las largas sesiones de narratividad oral del *filandón*, puesto que la estructura que adquiere lo ultra-breve se aleja de la arquitectura narrativa extensa connatural a los tiempos prolongados de narración y de escucha? ¿Es compatible la narratividad dilatada que está presente en las estructuras discursivas ligadas al *filandón* con los rasgos de la minificción literaria contemporánea, como “su naturaleza sintética, alusiva, elíptica y sugerente, y a la vez metafórica y metonímica” (Zavala 2020: 31)? En una primera instancia, podemos adelantar aquí que el proceso de reducción de los materiales amplios de la oralidad (los contenidos de la extensa tradición fabulada absorbida por Merino) vendría a sugerir la preeminencia –en la narrativa ultrabreve de nuestro autor– del enfoque descendente ligado precisamente a la tradición *descendente* derivada del *filandón*. El tratamiento de esa “narratividad dilatada” plantea sí una acumulación inicial de detalles en torno a una “historia” o “hecho”, pero ese desborde acaba encauzado

en un proceso que reduce el abundante material procedente de la oralidad hasta reconducir los “discursos largos” a la exigencia de economía de recursos manifiesta en los microrrelatos sintéticos de Merino.

Para comprender el origen de la duda es suficiente comprobar cómo en la narrativa breve de Merino el elemento fantástico no aparece precedido de un *incipit* justificativo ni de un discurso cuya finalidad consista en autentificar la narración, sino que suele invadir directamente el espacio narrativo o acceder a él *in medias res*, en un mundo aparentemente realista que se va haciendo extraño o desconcertante. Si entendemos lo sobrenatural como “fenómeno que atenta contra las leyes físicas, determinadas por el paradigma científico imperante en cada época en que se escribe o lee un texto” (Rodríguez 2017: 145), deberíamos inferir que Sabino Ordás nos ha mentado y, en realidad, la estructura que adquieren los microrrelatos de Merino no es la *descendente*, al menos desde el punto de vista de la estructura formal del texto. Sus relatos vendrían a ser composiciones ascendentes, o sea, textos a articularse (por el lector) a partir de lo poco y lo ausente, bien lejos tanto de la tradición asentada en el modelo fundador, típico de la oralidad, de planteamiento-nudo-desenlace, como de la atmósfera narrativa ralentizada típica de la “intimidación del frío” a la que alude Ordás.

Metamorfosis y duplicaciones identitarias en el breve espacio de lo “micro”

La afiliación de la producción cuentística de Merino al género fantástico se funda en la convicción del escritor de que todo acercamiento a lo real desde el ángulo de lo fantástico se parece a “una lente con la que puedo agrandar o disminuir la mirada, o modificar determinadas perspectivas. Además, lo fantástico tiene muchos puntos de contacto con lo onírico, y me facilita ejercer más fácilmente esa extrañeza que, según creo, está en la sustancia de lo literario” (Merino en Muñoz Rengel / Roas 2010: 28). En el primer conjunto de cuentos que se analiza, el elemento perturbador de matriz fantástica (la “extrañeza” a la que hace referencia el autor) reside en modificaciones que parecen afectar el cuerpo de los protagonistas de la ficción: cambios que pueden manifestarse o bien bajo la forma de reducciones de tamaño de las criaturas ficcionales o bien en transformaciones que, en su esencia, modifican la naturaleza psicofísica del yo.

La necesidad impuesta por el género literario escogido —o sea, acotar al máximo la información que se proporciona al lector acerca de los procesos que inducen estos cambios— conduce a Merino a aplicar a sus textos una reducción consciente (o, en ciertos casos, eliminación) “de elementos genéricos tradicionales relativos a lo sobrenatural, con intención de producir efectos particulares y específicos

de esta forma narrativa. En este caso, el elemento ausente es la descripción de la reacción del personaje ante el hecho sobrenatural” (Rodríguez 2007: 149). En textos necesariamente concisos y en los que prevalece la forma *ascendente* –según se ha supuesto en el apartado anterior–, la falta de información y la ausencia de coordenadas para explicar la ruptura de las leyes naturales deben confiar en la participación del lector, a quien se le encarga la reconstrucción del sistema de referencias capaz de recrear el vínculo con el modelo vigente en su realidad espacio-temporal.

Ya se ha visto que Ordás, en su prólogo, insiste en que los cuentos ultra-breves de Merino incluidos en *Palabras en la nieve* son herederos de la tradición del *filandón* y, sin embargo, ¿será posible para el lector contextualizar los acontecimientos presentados en pocas líneas y obtener una imagen nítida del acontecer previo que ha llevado al personaje de la microficción hasta el desenlace que se describe muy escuetamente? En otras palabras, ¿la micro-cuentística de Merino logra mantener una ligazón con la tradición de la narratividad extensa presente en el *filandón*, tanto en el plano de los elementos estructurales del minicuento, como en la modalidad misma de la narración? Intentaremos ver si y en qué grado sus relatos breves, apremiados por la exigencia de brevedad y concisión, a) logran mantener una *temporalidad* (lapso de tiempo en el que se desarrollan los acontecimientos), b) presentan una *transformación* (el estado inicial de la narración acaba modificándose en el desenlace) y c) en qué medida alcanzan un proceso de *integración* de las acciones hasta llegar a la transformación que ha sido generada por la intriga.

En el cuento titulado “Ecosistema”, a través de la historia de un *bonsai*, se representa la soledad de un hombre que describe en primera persona los pormenores de sus tareas de cuidado de la pequeña planta. A medida que el tiempo pasa descubre en el arbolillo animales y pájaros, hasta vislumbrar la presencia de una diminuta mujer desnuda. El salto lógico y dimensional se da en el momento en que el lector descubre que el hombre ha accedido a la dimensión en la que viven los pequeños seres que pueblan la planta; la reducción de tamaño del protagonista ha sido tan notoria que “al parecer, nadie en casa sabe dónde estoy. Mi sobrina, muy triste por mi ausencia, cuida mis plantas como un homenaje al desaparecido” (Merino 2007: 99).

El motivo de la existencia de mundos paralelos cuya intersección, en principio imposible, es encarnada por el narrador-protagonista, se suma al elemento de ruptura por excelencia, que reside en vulnerar las leyes espacio-temporales; el acceso al mundo microscópico y al medio diminuto en que se desenvuelven sus pequeños seres vivos desmonta dos estructuras lógicas: desarticula las expectativas lectoras acerca del mantenimiento de las proporciones establecidas por las leyes físicas de nuestra realidad, pero sobre todo desarma la arquitectura temporal y permite al lector zambullirse en la época cuaternaria, pues no solo la mujer desnuda se alimenta

de los huevos de los nidos y caza pájaros como método de supervivencia, sino que, justo en el desenlace, se alude a la presencia de un mamut entre las hojas.

Que el protagonista pueda cruzar esas fronteras sin que el relato deje de ser creíble se debe a la cuidadosa elaboración de los aspectos del tiempo en la narración: todo lo relacionado con el espacio denota la descripción de un universo alternativo, réplica en miniatura del que pudo ser, según lo que conocemos, miles de años atrás. Al final, los dos mundos vuelven a establecer una correspondencia cronológica y en ambos, como transitando por dos rieles paralelos, continúa la actividad cotidiana: la vida en miniatura sigue su curso y así ocurre con la rutina de la casa, a pesar de la ausencia reconocida del protagonista. De este modo, todos los acontecimientos fantásticos que se han relatado (existencia de mundos alternativos, proceso metamórfico, vulneración de las leyes físicas, desestructuración de las coordinadas espacio-temporales) acaban integrados en la realidad representada, en un *cronotopos* que se desdobra sin fricciones, por imposible e inverosímil que parezca. Esta integración, si bien concentrada en pocas líneas, puede también aplicarse al conjunto de acciones que contribuyen a la consecución de la transformación: todo ocurre siguiendo las mismas pautas estructurales que caracterizan el proceso de construcción de las narraciones extensas, a lo largo de cuya temporalidad la sucesión de acontecimientos se da a través de transformaciones progresivas en el estado de la trama y de los personajes.

Asimismo, es de notar cómo las transformaciones que se aprecian en el relato remiten sí a los cánones ortodoxos de lo fantástico en cuanto al género literario, pero también revelan una preocupación de carácter metafísico que enlaza con la idea de la búsqueda del *yo* y de la construcción de la verdad existencial individual. La experiencia de la transformación en el texto meriniano se revela una anécdota que conduce al descubrimiento de la verdadera esencia subjetiva, tal como recuerda Ricardo Piglia en su conocido ensayo *Formas breves*: “El cuento se construye para hacer aparecer artificialmente algo que estaba oculto. Reproduce la busca siempre renovada de una experiencia única que nos permita ver bajo la superficie opaca de la vida, una verdad secreta” (2015: 111).

Otro tipo de transformación –siempre relacionada con las oportunidades creativas presentes en la narración de carácter fantástico y con la búsqueda identitaria– se funda en la intuición del autor de que en los hechos fantásticos se oculta “una peculiaridad profundamente literaria, pues al no apoyar toda su estructura en los datos de la realidad exterior, debía sostenerse muy principalmente en la calidad de la pura invención” (Merino 2010: 16). En el cuento “Terapia”, la realidad exterior acaba trastocada en el plano del cambio de especie: un médico reputado le aconseja al protagonista unos ejercicios beneficiosos para la salud mental, prácticas que

consisten en ocuparse de un pequeño huerto cuyo cuidado debería funcionar como un tratamiento contra el estrés. A medida que pasan los años, el hombre se entrega a tal punto a su tarea de cavar la tierra, abonarla, plantar, regar y recoger la cosecha que un domingo de abril “se quedó quieto, y luego se sentó entre los surcos. El lunes ya había arraigado. Produce pimientos en el brazo izquierdo y berenjenas en el derecho. No necesita mucho riego” (Merino 2007: 101).

De nuevo, Merino logra construir –siempre manteniéndose dentro del microformato literario– una estructura textual que no acaba en la *des-narrativización*: la temporalidad del relato permite apreciar la forma en que transcurre la sucesión de acontecimientos que lleva a la transformación física del protagonista, sin que se pierda la información acerca de la causalidad, es decir, sin que se extravíe el motivo que lleva a la generación de la intriga. En la brevísima creación de una topografía simbólica de la imaginación como la que convierte el huerto en el nuevo espacio vital del protagonista, la narración consigue: a) no perder su *temporalidad*, (hecho que en el texto se subraya gracias al uso de marcadores temporales: “El primer año”, “el segundo año”, etc.), b) presenta al lector una *transformación* paulatina (el estatus físico del antihéroe se modifica) y c) permite alcanzar un proceso de *integración* de las acciones hasta llegar a la transformación que se vuelve metafórica.

Ya empezamos, como destinatarios de la ficción, a vislumbrar en el plano de la diégesis meriniana la capacidad de la “escritura corta” para reflejar y hacer inteligible la complejidad de lo real; una condición ínsita en las ficciones breves que “se acercan, paradójicamente, más a la visión de la totalidad que los discursos largos consagrados por la mimesis occidental, deudores de una concepción del mundo signada por la dicotomía y la jerarquía” (Noguerol Jiménez 2020: 49).

Narrativa y narratividad del yo extraviado

Desde la publicación del primer libro de relatos, *Cuentos del reino secreto* (1982), pasando por *El viajero perdido* (1990), *Cuentos del Barrio del Refugio* (1994), *Cincuenta cuentos y una fábula* (1997), *Días imaginarios* (2002), *Cuentos de los días raros* (2004), *Cuentos del libro de la noche* (2005), *Las puertas de lo posible. Cuentos de pasado mañana* (2008), se ha comprobado en la narrativa breve de Merino la presencia ininterrumpida de una macro-temática constante en su producción: “la búsqueda de identidad, el doble, la metamorfosis y la metaficción; y desde cualquiera de estas esferas se insiste en la dificultad de encontrar delimitación de fronteras entre vigilia y sueño, realidad y ficción, vida y literatura, natural y sobrenatural” (Encinar 2011: 33)³.

³ En varios artículos y entrevistas Merino ha aclarado su visión acerca del doble literario: “A mi juicio, en el mundo de la literatura se manifiestan por lo menos nueve clases de dobles, que voy a intentar elucidar. El primero sería el puro doble físico, el gemelo, el mellizo, el

En la narrativa extensa de Merino, un escenario de este tipo –de límites difusos entre lo onírico y lo efectivo y de búsqueda identitaria– hace que el transcurrir del tiempo no solo provoque cambios en las estructuras visibles y tangibles de los lugares, sino que genere también una desestructuración tanto de los modelos asentados de percepción del Otro como de los esquemas de auto-percepción del individuo, hasta volver al ser humano un desconocido para sí mismo. Este proceso puede darse en la dilatación cuantitativa de las novelas (piénsese en *La orilla oscura*, 1985), donde la extensión textual permite el desarrollo de la *temporalidad*, donde hay una sucesión lineal de las acciones, donde se aprecia una *transformación* en la forma de ser o de actuar de los protagonistas, a lo largo de una secuencia temporal extensa. Sin embargo, ¿puede darse en una microficción una estructura similar, que proporcione una orientación al lector en ausencia de un espacio textual suficiente para crear temporalidad, desarrollos sucesivos de la acción y secuencias temporales capaces de orientar al destinatario del cuento?

En “La memoria confusa”, el protagonista se encuentra desubicado en una realidad espacial y social que no conoce, en un “país extranjero” en el que pasa de ser un individuo sin identidad ni documentos o memoria, a adquirir los papeles sociales de marido y padre, adueñándose de una “posible identidad alternativa” y aceptando su nueva condición social. En ese espacio urbano aséptico y no reconocible, el viajero cree recordar su identidad y un número de teléfono: su llamada es atendida por una mujer con quien acabará casándose y teniendo hijos. Instalado en su nuevo hogar, una noche el hombre despierta espoleado por la sensación de que esa no es su verdadera ciudad, sino un *espacio otro* que, sin embargo, desempeña un rol protector; una protección engañosa pero no por eso menos necesaria, tal y como lo es la creación literaria para el escritor: “Dado que la realidad es un artefacto más, la literatura es la posibilidad de una alternativa, un refugio. Por este motivo, la ciudad es la concreción espacial de esa concepción” (Cáliz Montes 2014: 285).

El tema urbano se inserta, así, en una trama centrada en la dualidad del individuo perdido entre dos realidades alternativas: la paulatina inclusión de la ciudad en la narrativa meriniana, refleja esta realidad múltiple, al describirse la gran urbe como un “espacio cambiante y a su vez como testigo del paso de una época a otra, con las consiguientes transformaciones que ello ha supuesto. Sin olvidar como muchos

personaje que puede confundirse con otro similar. El segundo lo constituiría el doble como emanación misteriosa y dúplice del propio yo, sería el otro del mismo, si se le puede llamar así, capaz de vivir su vida por su cuenta, con independencia del primer yo, e incluso de guardar su propia memoria. El tercero lo constituiría el doble como yo contrapuesto, adversario antípoda, capaz de entrar en pugna, de enfrentarse con el otro yo, en una confrontación de bien y mal” (2008: 468).

parajes naturales han acabado urbanizados, e incluso degradados; lo que supone un sentimiento de pérdida y de desestructuración de los parajes de la infancia” (Robledo Vega 2018: 291). En el texto, el espacio urbano –como escenario privilegiado para el sentimiento de la pérdida– se superpone al motivo del doble para formular una propuesta ficcional que vislumbra la abolición del *yo* como identidad definida. Lo que se propone al lector es, pues,

la idea panteísta de que todo hombre es dos hombres (el cobarde y el valiente, la víctima y el verdugo), de que todos los hombres son el mismo hombre. Esta noción significa la anulación de la identidad individual, o más exactamente, la reducción de todos los individuos a una identidad general y suprema que contiene a todos y que hace, a su vez, que todos estén contenidos en cada uno de ellos. (Merino en Cuadrat 2005: 107)

La noción misma de verdad pierde sentido para esta identidad múltiple, puesto que ya se ha manifestado un nuevo ámbito de realidad que se ha superpuesto al previo estado verdadero de cosas que ya no existe⁴. Y para que este objetivo se lograra, ni siquiera ha sido necesaria para Merino la creación de un universo configurado literariamente a través de una estructura explicativa que permitiese al lector contextualizar los acontecimientos presentados. Poco a poco vamos constatando que dentro de una construcción textual breve y concisa, logra el escritor conformar una *narratividad*, aun “sin un relato evidente y manifiesto sobre las circunstancias anteriores del protagonista o sobre su trayectoria vital hasta el momento o acontecimiento concreto de la vida cotidiana que se describen en el texto” (Tudoras 2020: 141). Esta ausencia de antecedentes informativos debería estar en contraste con la prolija costumbre narrativa del *filandón*, que Ordás define como “la infancia de la literatura, la que *se perpetúa* en la representación que ahorra la memoria comunal” (2007: 14), puesto que la perpetuación de la palabra y la esencia

⁴ La superposición entre la “verdad conocida y compartida” y un nuevo estado de cosas que no pertenece a la realidad existente se aprecia también en el cuento titulado “El efecto iceberg”; en él se describe la arriesgada y exitosa maniobra de un enorme transatlántico que logra en el último segundo evitar un enorme iceberg que emergió de repente de la oscuridad de la noche atlántica. El narrador en tercera persona nos informa de la existencia de un ensayo que ha sido elaborado para analizar el rol que cada uno de los pasajeros que se salvaron del desastre llegó a jugar en su propio contexto social a partir de su llegada al puerto de destino. El misterioso informante subraya que la tesis del meticuloso estudio es que el mundo no habría tenido un período tan largo de paz, solidaridad y equilibrio en todos los órdenes “si el Titanic se hubiera hundido aquella noche. Y la actualidad sería menos apacible y placentera” (Merino 2007: 113).

mínima de un texto microficcional son condiciones en conflicto (aparente). ¿Cómo se reduce, entonces, esta distancia en la narrativa ultra-breve de Merino?

Una estructura formal y conceptual útil para nuestro examen se puede apreciar en “Un regreso”, donde un viajero regresa a su ciudad natal veinte años después de haberla dejado: la focalización interna de la narración –necesaria para realizar transiciones confusas y deliberadas que provocan el desconcierto del lector obligándolo a cambiar su visión del sentido de lo narrado– nos pone a los destinatarios del relato a imaginar para el protagonista un retorno feliz a su ciudad natal⁵. A medida que el lector avanza en la lectura, sin embargo, va descubriendo junto al protagonista, que no solo su ciudad de origen ha cambiado radicalmente –ya no hay Catedral, ni plaza, ni Colegiata– sino que la verdadera imposibilidad del retorno está relacionada con la desaparición del yo de entonces: “Y él supo que no había regresado a su ciudad, que ya nunca podría regresar” (Merino 2007: 103). Si no hay regreso posible a ese individuo que el yo poético había sido en un pasado, es porque se ha esfumado la posibilidad de recuperar tanto una individualidad que ya no existe como su memoria. La comprobada in-factibilidad de la fusión identitaria que el cuento sugiere atesora, así, una doble enseñanza: en primer lugar, desvirtúa las dudas acerca de la imposibilidad para la ficción ultrabreve de acercarse a ciertas visiones de totalidad típicas de la narración extensa, y empieza –en cambio– a fortalecer el planteamiento paratextual de Ordás, relacionado con “la capacidad de la *escritura corta* para reflejar la experiencia de la *memoria rota*” (Noguerol Jiménez 2020: 49).

En segundo lugar, la inviabilidad de la reunión identitaria se une en la narrativa de Merino a la comprobación del rol salvífico de la literatura: la práctica de la escritura ficcional ejerce un rol de “protección” del ser humano, cuando en la vida de este se impone la necesidad de un desafío; en el momento en que el escritor afirma concebir

⁵ De nuevo, cabe observar cómo el cambio en la visión del sentido de lo narrado y la inversión de perspectivas es un tema recurrente en la ficción de Merino. Dentro del conjunto de relatos de *Palabras en la nieve* donde se especula acerca de la perspectiva desde la que se miran los hechos, destaca “La tostadora”. En el cuento, narrado en primera persona desde el punto de vista de una voz masculina, la aparición en la cocina de una supuesta tostadora nueva de forma aerodinámica y de diseño muy moderno da lugar al sucesivo descubrimiento de que el objeto es un pequeño ovni poblado de “bichos vivos, de cabezas blanquecinas y extraños miembros prensiles” (Merino 2007: 115). La imagen que el destinatario del relato se forma en su cabeza –un hombre y una mujer terrícolas asombrados y algo asqueados por la súbita aparición del pequeño objeto volador– se deshace en el final del cuento cuando la voz masculina revela: “el incidente nos ha inquietado mucho: a mi mujer le vibran con pavor las antenas y yo siento que se me han erizado los pelos del abdomen y que me tiemblan todas las patas” (Merino 2007: 116).

la lectura como un “viaje secreto” o una “aventura interior” (Merino 2004: 16), está sosteniendo que el fundamento de este viaje por la literatura es la identificación con el héroe de la ficción, pues mediante ella, el lector “puede vivir sin riesgos una vida ajena en la que se encuentran claves y secretos de la propia” (Merino 2004: 347). En este mecanismo de traslación del riesgo a la dimensión de la diégesis, Merino vislumbra uno de los papeles clave de la imaginación narrativa, independientemente de su extensión: todo ejercicio de fabulación, toda práctica creadora a través de las palabras adquiere un poder demiúrgico, puesto que las palabras no solo “son las que elaboran la verdadera realidad virtual” sino que “cuando son acertadas, siempre crean un universo simbólico, en que el lector encuentra detalles y claves para reconocerse a sí mismo” (Merino 2004: 17). La desestructuración de la conciencia subjetiva acaba, así, convirtiéndose para el lector en un desconcierto indoloro, puesto que la “gramática del sufrimiento” solo existe en el plano textual.

El traslado del sufrimiento al nivel de la expresión microfictiva, en el marco de los cuentos incluidos en *Palabras en la nieve*, no impide sino refuerza la reincidencia en el motivo del quiebre de la identidad. Este tema vuelve a apreciarse en “Un viajero aparente”, relato en el que el protagonista, Ramiro, es festejado por el conjunto de amigos que celebran su regreso después de muchos años de ausencia, retorno que se conmemora visitando el grupo de juerguistas un bar después de otro, en una ciudad sin nombre. Al final del extenso itinerario etílico, el hombre siente “mucho confusión en la cabeza, pero no tanta como para no saber que nunca había salido de aquella ciudad y que no se llamaba Ramiro” (Merino 2007: 111). En la comprensión de su descolocación y en la aceptación tácita que sigue, la actitud del hombre remite a la que Germán Gullón destaca en Merino como “la capacidad de adhesionar el ámbito de lo soñado, del ensueño, al propio de la realidad” (2000: 122). De nuevo, esta capacidad se expresa en un marco temático que aborda el motivo de la soledad del individuo contemporáneo, que esta vez se proyecta en una imagen de conjunto: la esencia de las celebraciones artificiosas debe leerse como el reflejo de la presencia de muchas soledades enredadas en un entramado unitario y, sin embargo, vacío.

De nuevo, el texto preserva su *temporalidad*, (“ya era hora de que volviésemos”, le dicen sus compinches), muestra una *transformación* (de la imagen inicial del regreso a la certeza íntima de la falacia de esa imagen) y proporciona un modelo de *integración* de las acciones (el yo acepta que su transformación ha sido generada por el ensueño, funcional a la intriga). Una vez más debemos aceptar que Sabino Ordás, en su prólogo, no nos ha mentado: la reflexión crítica de Merino acerca de la sociedad deshumanizada y atomizada se resume en la extrema concisión del relato, sin que se pierdan ni la narratividad propia del *flandón* ni los elementos de temporalidad, transformación y causalidad generada por la intriga que son parte integrante de las narrativas en gran escala.

Una posible conclusión: la absolución del acusado

Sabino Ordás se ha revelado un prologuista honesto y confiable en su rigurosa exposición inicial. Así como el profesor Eduardo Souto (personaje de la ficción de Merino afiliado a la Miscatonic University, academia imaginaria cuyo nombre dialoga con la *Miskatonic University* creada por Howard P. Lovecraft) se había encargado de prologar con lucidez filológica la recopilación *Las puertas de lo posible. Cuentos de pasado mañana*, del mismo modo el maestro Ordás da testimonio de la capacidad de Merino para construir textos ultra-breves capaces de elaborar una estructura narrativa compleja y completa. La presencia constante en la literatura de nuestro autor de personajes confusos, vacilantes y contradictorios no es antitética con respecto a contingencias de desdoblamientos y pérdidas, que se despliegan según una temporalidad y una unidad de acción que remiten a la tradición de los largos relatos a los que alude Ordás en su prólogo.

Las dilataciones de lo humano que aparecen en la microficción meriniana no solo agrietan lo real, inaugurando nuevas dimensiones de la realidad, sino que iluminan sus zonas oscuras y –de este modo– ensanchan el mundo (aquí estaría precisamente la “busca renovada de una experiencia única” a la que alude Piglia). La palabra, mediante su potencia fabuladora, descubre “otra” realidad por vía de la imaginación; de ahí que la “estética de la realidad” que postula el autor origine una literaturización de la vida a través de la palabra porque, como sugiere Sabino Ordás, “es necesario alambicar lo real, lo vivo, para destilarlo en una nueva realidad también viva, también palpitante y entrañada” (2000: 66). La voz del personaje apócrifo –al invocar un proceso genético de tipo artístico capaz de dar lugar a una realidad palpitante a partir de los hechos diarios– no parece ambicionar a despistar al lector; más bien se dirige al destinatario de los relatos con una finalidad doble: en primer lugar, empieza a preparar al lector para que se convierta en un “interlocutor presente”, es decir, le atribuye –desde el momento mismo en el que toma contacto con el volumen– el rol que en su momento tenía el que escuchaba el relato oral. El estímulo a la reflexión que proporciona el prólogo de Ordás parece tener el propósito de construir un interlocutor que –hoy en día– siga siendo capaz de manejar la elipsis y los sobreentendidos, es decir, cultivar la rapidez y la concisión tanto de los relatos breves como de la oralidad narrativa.

La segunda finalidad del prólogo parece ser de carácter informativo y va más allá del simple subrayar la dependencia de Merino de la tradición *descendente* derivada del *filandón*. Ordás y la más reciente crítica meriniana parecen sobre todo estar confirmando la presencia en la narrativa de nuestro autor de un conjunto variado de motivos ligados a la introspección, a la inter-comunicación y a la duplicidad de la esencia del ser humano, donde conviven la multiplicidad de la personalidad, el rol de

la palabra (como herramienta de comunicación) en la identidad del ser humano y la exploración de los espacios más recónditos de la conciencia individual. Son motivos que enlazan *tout court* con un proceso de creación literaria capaz de recoger los códigos conceptuales de diversas problemáticas sociales y culturales, descifrándolos y transformándolos, hasta devolverlos al ámbito social reflejados en una ficción polisémica.

En lo que se refiere a la narrativa breve de Merino en particular, estos motivos están presentes (o, más bien, se reiteran), pese a que su presencia en los microtextos necesita establecer un compromiso con las necesidades de brevedad y de concisión que impone el género de la microficción. Esto significa que—en el marco de un lenguaje necesariamente comprimido y fiel a la consigna de una concentración extrema—los motivos dominantes de su narrativa (la memoria engañosa, el surgimiento de formas y figuras aterradoras o insondables para la razón, la creación de mundos compenetrados con lo onírico, la elaboración de efectos ilusorios o identidades que se difuminan) no están en desacuerdo con las características temáticas y formales de la minificción, ni están reñidos con la deliberada superposición entre la dimensión onírica y/o fantástica y lo real, la humanización de lo inanimado o el cultivo de motivos como la soledad humana, la libertad o su falta, que marcan la arquitectura temática de la ficción ultra-breve de Merino y del grupo leonés en conjunto.

Bibliografía

- APARICIO Juan P.; Luis Mateo Díez; José María Merino. *Palabras en la nieve. Un filandón*. Madrid: Rey Lear, 2007.
- BRIZUELA, Mabel. *Las horas del contar. Estudios sobre la narrativa del grupo leonés*. Córdoba: Comunicarte, 2002.
- CÁLIZ MONTES, Jessica. “La metaficción en la configuración de los relatos fantásticos de José María Merino”. *Variaciones de lo metarreal en la España de los siglos XX y XXI*. Eds. Bárbara Greco y Laura Pache Caballero. Madrid: Biblioteca Nueva, 2014. 277-286.
- CALVO REVILLA, Ana. “La visión fantástica en la obra de José María Merino: del autor a sus personajes, de la teoría a la praxis literaria”. *Visiones de lo fantástico en la cultura española (1970-2012)*. Eds. David Roas y Teresa López-Pellisa. Málaga, E.d.a, 2011. 73-96.
- CARRILLO, Nuria. *El cuento literario español en la década de los 80*. Madrid: FIDESCU, 1997.
- CASTRO DÍEZ, Asunción. *La narrativa de Juan Pedro Aparicio*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2002.
- CUADRAT, Esther. “José María Merino: la literatura como doble”. *José María Merino*. Eds. Irene Andrés Suárez y Ana Casas. Madrid: Arco/Libros, 2005. 95-118.

- ENCINAR, Ángeles. “Introducción”. *La orilla oscura*. José María Merino. Madrid: Cátedra, 2011. 9-67.
- ESTOFAN, Cristina. “La hermosa paradoja del apócrifo”. *La estética de la realidad*, 2000. 47-54.
- GULLÓN, Germán. “La fantasía que explora los mundos posibles: José María Merino, *El viajero perdido* (1990)”. *Aproximaciones críticas al mundo narrativo de José María Merino*. Eds. Ángeles Encinar y Kathleen M. Glenn. León: Edilesa, 2000. 121-136.
- GUTIÉRREZ CARBAJO, Francisco. *Literatura española desde 1939 hasta la actualidad*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces, 2016.
- LAREQUI GARCÍA, Eduardo. “Sueño, imaginación y ficción. Los límites de la realidad en la narrativa de José María Merino”. *Anales de la literatura española contemporánea*, vol. 13, núm. 3, 1988. 225-248.
- LEE, Stephen C.; Mark Ruesegger; Philip D. Barnes; Bryan Smith; Mauro Ferrari. “Therapeutic Nanodevices”. *Springer Handbook of Nanotechnology*. Ed. Bharat Bhushan. Berlin: Springer, 2007. 461-504.
- LORENZANA, Belén. “Entrevista a José María Merino”. *Leer* 131 (2002): 30-31.
- MALAYER, Ary. “Microrrelato y nanofilología: dos enfoques nano(tecn)filológicos para entender las configuraciones de la escritura mínima(lizada)”. *Minificación y nanofilología: latitudes de la hiperbrevedad*. Ed. Ana Rueda. Madrid: Iberoamericana, 2017. 123-133.
- MERINO, José María. “La impregnación fantástica: una cuestión de límites”. *Ficción continúa*. Barcelona: Seix Barral, 2004. 85-95.
- . “La reescritura del mito del doble en los relatos de José María Merino”. *Reescrituras de los mitos en la literatura: estudios de mitocrítica y literatura comparada*. Eds. Juan Herrero Cecilia y María Peco Morales. Toledo: Universidad de Castilla la Mancha, 2008. 467-480.
- MUÑOZ RENGEL, Jacinto; David Roas. “Los escritores ante lo fantástico”. *Ínsula* 765 (2010): 28.
- NOGUEROL JIMÉNEZ, Francisca. “Hacia una poética del tajo”. *Vivir lo breve. Nanofilología y microformatos en las letras y culturas hispánicas contemporáneas*. Eds. Ottmar Ette e Yvette Sánchez. Madrid: Iberoamericana, 2020. 49-68.
- PIGLIA, Ricardo. *Formas breves*. Barcelona: Anagrama, 2015.
- ROBLEDO VEGA, Luis Miguel. “La ciudad como espacio fantástico en la narrativa de José María Merino”. *Brumal* VI.1, (2018): 283-304.
- RODRÍGUEZ, Adriana Azucena. “Lo sobrenatural y el microrrelato”. *Minificación y nanofilología: latitudes de la hiperbrevedad*. Ed. Ana Rueda. Madrid: Iberoamericana, 2017. 145-154.

- SÁNCHEZ, Yvette. “Larga vida para formatos muy cortos: experimentos literarios, inter mediales y digitales”. *Vivir lo breve. Nanofilología y microformatos en las letras y culturas hispánicas contemporáneas*. Eds. Ottmar Ette e Yvette Sánchez. Madrid: Iberoamericana, 2020. 11-22.
- SÁNCHEZ CLELO, Fernando. “Propuesta tipológica para una aproximación a la minificción no narrativa”. *Vivir lo breve. Nanofilología y microformatos en las letras y culturas hispánicas contemporáneas*. Eds. Ottmar Ette e Yvette Sánchez. Madrid: Iberoamericana, 2020. 38-46.
- TUDORAS, Laura Eugenia. “Escrituras de lo real y microficción en la narrativa del *extrême contemporain*. *Microfiction y Microfictions 2018* de Régis Jauffret”. *Vivir lo breve. Nanofilología y microformatos en las letras y culturas hispánicas contemporáneas*. Eds. Ottmar Ette e Yvette Sánchez. Madrid: Iberoamericana, 2017. 135-149.
- ZAVALA, Lauro. “La naturaleza genérica de la mini ficción”. *Vivir lo breve. Nanofilología y microformatos en las letras y culturas hispánicas contemporáneas*. Eds. Ottmar Ette e Yvette Sánchez. Madrid: Iberoamericana, 2020. 26-35.

Teresa de Jesús Ángeles Galiano

Universidad de Jaén, España

El exilio en París de Vicente Blasco Ibáñez: la imagen de Francia en su correspondencia

Vicente Blasco Ibáñez's Exile in Paris: the Image of France in his Correspondence

Recibido: 01.10.2021 / **Aceptado:** 21.12.2022

Resumen: En este trabajo se analiza la imagen de Francia en los escritos que el joven Vicente Blasco Ibáñez produjo durante su primer exilio en París, tomando como fuente dos documentos: la correspondencia que mantuvo con su novia María, quien vivía en Valencia, y los artículos que semanalmente publicaba en el periódico *El Correo* de su ciudad natal. Desde el estudio teórico de la Imagología se puede ver cómo se proyecta una visión desigual de impresiones y, por ello, se analizarán las consecuencias que esta estancia le supuso para su literatura posterior.

Palabras clave: Vicente Blasco Ibáñez, Exilio, Francia, Correspondencia, Imagología

Abstract: This paper analyses the image of France in the writings that the young Vicente Blasco Ibanez produced during his first exile in Paris, taking as a reference point two main documents: the correspondence he maintained with his girlfriend, Maria, who lived in Valencia; and the articles that he published weekly in the newspaper 'El Correo' of his hometown. From the theoretical study of Imagology, we can see how different visions are projected. Therefore, the consequences that Blasco's stay entailed for his subsequent literature will be analysed.

Keywords: Vicente Blasco Ibanez, Exile, France, Correspondence, Imagology

0. Introducción

El escritor y político valenciano, autor de *Los cuatro jinetes del Apocalipsis*, se vio obligado al exilio en varias ocasiones a lo largo de su vida, y su estreno lo hizo en 1890 en la capital francesa con apenas 23 años. Vicente Blasco Ibáñez lideró una manifestación polémica contra el entonces jefe del Consejo de Ministros Antonio Cánovas del Castillo, lo que le forzó a elegir entre la prisión y huir al exilio. Pasando por Argel y Marsella, finalmente se instaló en París, donde residiría poco más de un año en la capital gala. Este refugio de políticos españoles perseguidos por sus ideas republicanas supuso en Blasco un punto de inflexión en su estilo literario.

De este modo, “el rebelde de Valencia, proscrito, llega al país de la libertad, la patria de los grandes revolucionarios que él admira” (León Roca 1997: 88). Blasco, quien había luchado siempre por los ideales que encarnaba la historia de Francia, llega sin fecha de retorno, lo que le obliga a luchar por su supervivencia cotidiana. José Luis León Roca escribe: “París cuenta con el bagaje literario de todos los grandes escritores. Todos los hombres de talento tienen dos patrias: una, en donde nacieron; la otra es Francia” (1997: 88).

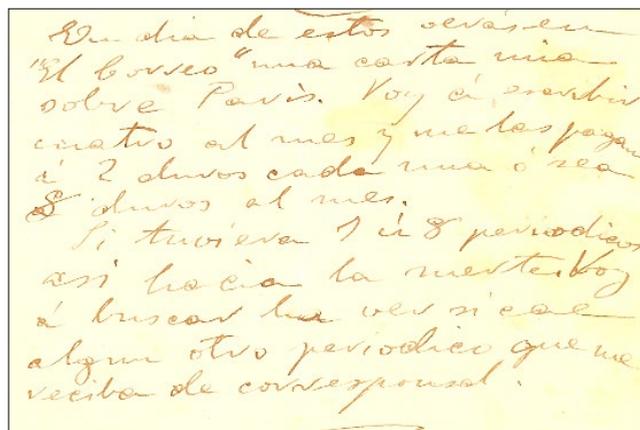
Hoy en día, disponiendo de la perspectiva global de toda su obra, es imposible concebir la literatura de Blasco Ibáñez sin la presencia de Francia. A lo largo de sus obras encontramos escenarios franceses, como París en *Los cuatro jinetes del Apocalipsis* o Marsella en *Mare Nostrum*; personajes principales y secundarios prototípicos como Mademoiselle Norma o la amante del doctor Aresti en *El intruso*, e ideales que simbolizan la libertad, igualdad y fraternidad francesas en valores como el derecho a la propiedad privada o la lucha entre los señoríos y el pueblo trabajador, tal y como aparece reflejado en *La Barraca* o *La Bodega*. Es por ello interesante analizar las primeras influencias dentro de sus escritos, en este caso, tomando como principales fuentes las cartas que le enviaba a su novia María Blasco, quien se convertiría meses más tarde en su esposa; y los artículos que semanalmente iba publicando en el periódico *El Correo* de Valencia (creado en 1855). Dichas cartas se encuentran en el fondo histórico de la Casa-Museo de Vicente Blasco Ibáñez en Valencia. Recordemos también que Blasco, jovencísimo recién llegado a París, buscó diferentes fuentes de financiación para su estancia y, pues, encontró en la publicación de artículos un medio de recurso económico para su estadía, aparte del dinero que le enviaban sus padres.

Después de analizar los citados documentos, podemos dividir el exilio del ‘Zola español’ en dos etapas: la primera, que corresponde a un período de difícil adaptación donde reina la tristeza y la soledad (según le cuenta a María) y las descripciones costumbristas de la ciudad; y la segunda, en la que vemos a un Blasco más integrado y disfrutando de la experiencia. De este modo, se puede apreciar cómo la imagen del Otro va evolucionando cronológicamente.

Para el análisis de estas imágenes no solo se ha tenido en cuenta la propuesta metodológica de los tres ejes (análisis del léxico, análisis estructural y condiciones de producción textual) de Daniel-Henri Pageaux, sino también los autoimagnetos generados a partir de los heteroimagnetos, es decir, las imágenes de España que surgen en contraste con las de Francia (Pérez Gras 2018). El imaginario, esto es, el conjunto de ideas preconcebidas y prejuicios lanzados sobre un suceso de alteridad, fue un término acuñado por Pageaux para referirse al conjunto de imágenes del extranjero para estudiar (1994). Para este caso, se corresponde con los personajes de los que habla en sus cartas, las fiestas a las que asiste en sus crónicas, las anécdotas que le cuenta a su novia, los escenarios que describe en el periódico, los sentimientos que provoca la situación de exilio y aquellos que nacen por formar parte de una sociedad completamente desconocida para él, entre otros.

1. Primera etapa: difícil adaptación

Vicente Blasco Ibáñez llegó a Francia a mediados de julio de 1890 y su primer artículo sobre París data del 10 de agosto del mismo año. Dos días más tarde, Blasco anunciaba a María que iba a comenzar a escribir en *El Correo*. Le contaba que obtendría un beneficio de dos duros por cada crónica, lo que serían unos 8 duros al mes:



Carta del 12 de agosto de 1890

Un día de estos verás en “El Correo” una carta mía sobre París. Voy á (*sic*) escribir cuatro al mes y me las pagan á (*sic*) 2 duros cada una ó (*sic*) sea 8 duros al mes. Si tuviera 4 ó 8 periódicos así hacía la suerte. Voy á (*sic*) buscar ha (*sic*) ver si cae algún otro periódico que me reciba de corresposnal.

Según Javier Varela (2015), estas crónicas aparecerían en la primera página bajo el rótulo de “París”, y serían relatos de la vida en la ciudad. Blasco tiene mucho que transmitir, ya que se encuentra con una ciudad nueva bajo la reforma del barón Haussmann y la reciente Exposición Universal. También nos indica Varela que Blasco “siempre la recordará como una época llena de interés, en que pudo llevar una vida de bohemia muy de su agrado” (2015: 110), en la línea de lo que Ernest Hemingway relataría en su autobiografía *París era una fiesta*.

Si tienes la suerte de haber vivido en París cuando joven, luego París te acompañará, vayas a donde vayas, todo el resto de tu vida, ya que París es una fiesta que nos sigue. (1964: 57)

Durante esta primera etapa, Blasco no perdió el tiempo. A su llegada puso en marcha dos grandes proyectos literarios, los cuales iría perfeccionando en la segunda etapa y los terminaría a su retorno a España: *La araña negra*, novela anticlerical publicada por entregas en Barcelona, y la *Historia de la Revolución Española: desde la Guerra de la Independencia hasta la Restauración de Sagunto*, su proyecto más ambicioso hasta el momento.

1.1. Cartas a María: soledad y tristeza

El epistolario de Vicente Blasco Ibáñez durante su primer exilio en París tiene un destinatario principal: María Blasco del Cacho. En la época también se valió de las cartas para comunicarse con compañeros y familiares donde relataba su situación de una forma mucho más objetiva y neutra. La joven conservó gran parte de las cartas que recibía de su novio Vicente, y posteriormente su hija Libertad las guardó para cederlas a la Fundación C.E. Vicente Blasco Ibáñez. De este modo, nos es posible conocer sus primeras impresiones de Francia.

Según podemos ver en las cartas, encontramos a un Blasco solitario, triste y negativo. Manifiesta en diferentes ocasiones que apenas tiene dinero y que está continuamente enfermo, así como la nostalgia que siente al extrañar a su país:

Tú piensas que me divierto mucho, pero es porque no sabes que estando en un país donde no entiendes la lengua y donde no te conoce nadie es imposible divertirme pues no haces más que acordarte de la patria y de las personas queridas. [Carta del 27/07/1890]

O, también, pensando en la idea de volver a su ciudad natal con enunciados como “créeme que dos o tres veces creía que me había vuelto loco porque empezaba a preparar las maletas con intención de irme”, del 12 de agosto.

Son numerosas las manifestaciones que Blasco Ibáñez hace sobre la incomodidad de encontrarse lejos de lo que quiere: su patria, sus costumbres y sus seres queridos. De este modo, se analizaría como una imagen con dos signos icónicos: sobre la propia percepción que Blasco tiene de París basada en su experiencia personal y las diferencias que encuentra con su bienestar pasado lejos de ahí. Ambos solo pueden ser comprendidos analógicamente, y esto hace que encontremos en algunas cartas testimonios como el que aparece en la fotografía adjunta. El 6 de septiembre de 1890 intenta tranquilizar a María en relación a la duración de su estancia e incluso confiesa que, pese a que se considera republicano puro, le es inevitable “atacar” a los franceses y a Francia, a pesar de su forma de gobierno. Todo ello lo justifica a causa de su pesimismo y negatividad.

Tened ánimo pues la cosa no es para tanto pues ni yo no consideraría que esto no puede durar mucho [...] No creas que no hay algunos ratos en que me encuentro poseído de desesperación y si en mis cartas al periódico ataco á (sic) los franceses es porque todo lo veo de color negro y sin considerar que [...] es una República hablo mal de Francia. [Carta del 06/09/1980]

No obstante, al mismo tiempo encontramos a un joven enamorado, romántico y deseoso de reencontrarse con su “Marujita”. El léxico que utiliza es informal y cariñoso. En las cartas se interesa por su familia política y se puede ver que, durante esta primera etapa, la frecuencia de envío de estas es prácticamente diaria.

En estas misivas, Blasco le comenta su rutina parisina, qué suele comer, personas con las que normalmente queda y otros detalles de su nueva vida. Todo ello lo justifica desde su aparente soledad y tristeza, así como la falta de dinero.

1.2. *El Correo*: costumbrismo y admiración

Desde el 10 de agosto de 1890, con su primer artículo *El verano en París – Los que se van y los que se quedan – Elementos nuevos – Ingleses y negros – Los agradecidos a la esclavitud – Los destinos en la Humanidad*, hasta el 15 de julio de 1891 con su último artículo *¡Viva la República!*, Blasco relató sus impresiones sobre París como emigrante recién llegado en 24 entregas. Según Alborg (1966: 959), aquellas crónicas suscitaron la atención de los lectores españoles, ya que ofrecían una visión de la capital de Europa que por entonces solo estaba al alcance de unos pocos. Dos años después de su retorno, Blasco reuniría y editaría estos artículos en la editorial de Miguel Senent (Valencia).

Según Pageaux (1994: 122) en la mayoría de los textos comparados, la realidad cultural extranjera suele ser considerada por el escritor superior a la de origen. Correspondería este caso con la intertextualidad reflejada en las crónicas de nuestro escritor, ya que en numerosas ocasiones muestra su admiración y casi idolatría por Francia, desprestigiando al mismo tiempo a España:

La Francia previsor es una sociedad que debía ser imitada, por los buenos resultados que produce, en esa España que tanta prisa tiene en hacerse eco de todas las modas y novedades fútiles que incuba esta nación. (2013: 70) [Crónica del 10/09/1890]

Valera afirma que “las crónicas de París que envía a *El Correo* de Valencia son discretas en lo tocante a la política española” (2015: 114). Y así es, no alude directamente a la situación de su país de origen, sino que expresa de forma indirecta el autoimago tipo, es decir, la elección de las descripciones francesas refleja su opinión y postura relacionada con España. París era uno de los puntos principales de acogida de los exiliados políticos, la mayoría forzosos. Según Valera (2015), se calcula que residían en la ciudad unos doscientos republicanos. Entre ellos, cabe destacar que también se hallaban exiliados carlistas de la última guerra, lo que nos lleva a relacionarlo con el protagonista de una de sus novelas más vendidas, *La Catedral*, o con el padre del príncipe Miguel Lubimoff, personaje principal de su novela de la guerra *Los enemigos de la mujer*.

Las máximas que profesaba Blasco Ibáñez sobre su vida en Francia estaban divididas en cuatro pilares: admiración por lo militar (que no defensa), gestión política, historia moderna del país y filosofía social. Tal era su interés por el sentimiento patriótico francés que, cuando apenas llevaba un mes en la capital, escribía lo siguiente:

Jamás he experimentado emoción, ni creo experimentarla nunca, comparable a la que sentí en aquellos instantes. Un escalofrío de entusiasmo subía a lo largo de mi espalda, y tenía que taparme la cara con el sombrero para que no me vieran llorar. Hubo instantes en que grité como un loco, y dí vivas a Francia y a la República. (2013: 47) [Crónica del 18/08/1890]

Aunque no todo lo que dice Blasco sobre Francia es exaltador. El valenciano, anclado en los ideales de la Revolución Francesa, se encontró con algo que no esperaba: ‘la belle époque’. A lo largo de sus crónicas describe en varias ocasiones episodios en los que refleja la contradicción de muchos aspectos de la sociedad

francesa y su forma de divertirse: determinadas escenas por el barrio de Montmartre, manifestaciones homosexuales, etc. Con todo ello, Blasco no tiene problema en expresar su desconcierto expresando su opinión ambivalente, como “Aquello fue una revelación del verdadero carácter del pueblo francés: fugaz y contradictorio” (2013: 51), y “Francia es el pueblo de la antítesis, de la conducta contradictoria y de las transacciones bruscas” (2013: 44) o:

Si yo tuviera que simbolizar alguna vez al pueblo francés, lo pintaría como Jano, con dos caras: una en que estuviera retratada esa serenidad sublime, esa sonrisa celestial y grandiosa de los héroes y los genios que miran a porvenir, y otra contraída por el gesto canallesco y la risa estúpida de lo irracional. (2013: 44) [Crónica del 18/08/1890]

A lo largo de todas las crónicas de *El Correo*, tanto en esta etapa como en la siguiente, las descripciones costumbristas protagonizan sus páginas. Los temas más recurrentes son: conciertos, ballets, óperas, y urbanismo. De este modo, siguiendo el esquema teórico de Joep Leersen (2007), dichas descripciones provocan que el lector español busque las similitudes con aquello que lee y, seguidamente, cree las diferencias correspondientes. El escritor valenciano supo facilitar el juicio de lectura puesto que él mismo reflejó la comparativa entre la imagen y la realidad, información que facilitaba al lector la empatía por lo escrito. La simpatía y la animadversión del lector por las descripciones parisinas se desarrollarían en la sucesión de los artículos y, por ello, la construcción del imaginario francés en esta etapa histórica. En este caso, el receptor trabaja el objeto cultural propio e “imagina un objeto equivalente sacado de la cultura francesa que se le presenta con los mismos atributos” (Delrue 2008: 5), como, por ejemplo, en la descripción de los teatros franceses:

¡Qué teatros los de París! Nada tan deslumbrante como el aspecto que presentan; pero en ninguna parte podrán estar los espectadores más incómodos (...) y en cuanto al público... que lo parta un rayo. (2013: 218)

La recepción de los artículos de Blasco Ibáñez en *El Correo* supuso una vía de comunicación entre el quehacer francés con la cotidianeidad valenciana y ayudó a la consolidación de la figura francesa como icono de cultura en España, como es la creación del Institut Français en Valencia a finales del siglo XIX. La lectura de estos imagotipos, tanto en prensa como en literatura, supuso la invención del estereotipo francés finisecular que se corresponde con la admiración y crítica que Vicente Blasco Ibáñez refleja en sus publicaciones.

Con todo esto, se confirma que en el análisis del método comparativo es importante fijarse en el ‘qué’ por qué utiliza esos sustantivos y no otros; y en el ‘cómo’ qué tipo de adjetivos les acompaña. En el caso de las crónicas de Blasco, el valor de la imagología surge cuando los diferentes puntos de vista y perspectivas (autor-lector) se yuxtaponen comparativamente entre sí, y el material, en este caso cultural Francia-España, se estudia desde un punto de vista supranacional.

2. Segunda etapa: integración francesa

La parte final de la estancia de Blasco Ibáñez en París llega antes de la mitad de esta, en la que veremos a un joven integrado y disfrutando de la oferta de ocio de la ciudad. Son amplias las descripciones de espectáculos y fiestas a los que asiste, además de ciertos rumores que corren por las calles de Valencia sobre Blasco y su forma de divertirse. Emilio Sales nos cuenta en el prólogo de *París. Impresiones de un emigrado* que “pronto se exhibió como consumado juerguista, participando y liderando festejos de todo tipo” (2013: 11).

Sin duda, podemos ver que la imagen que Blasco proyecta de Francia en sus escritos (epistolario-artículos) es dispar y, puesto que María Blasco es lectora de sus crónicas, percibe esta desigualdad y pide explicaciones a su novio. Es entonces cuando se aprecia un cambio en las cartas: la frecuencia disminuye, el léxico que utiliza es más frío y menos cariñoso, la extensión es mucho menor y la caligrafía es casi inteligible, lo que refleja poca dedicación en su elaboración.

Por el contrario, el joven valenciano sigue en la misma línea temática y formal con las crónicas, algo que nos hace entender que se sentía cómodo escribiendo en folletines, algo que veremos que trabajará mucho cuando funde el periódico *El Pueblo* y publique algunas de sus novelas cortas y cuentos más famosos. Razona Javier Varela que, para alguien como Blasco interesado en política, todo lo que ocurrió en Francia durante su estancia tuvo que serle de gran interés: “A lo largo de un año pudo observar una vida agitada con huelgas, manifestaciones, mítines y elecciones reñidas” (2015: 128).

La faceta de Blasco cronista terminaría meses más tarde cuando el Gobierno español, junto a la reina regente, concedieron la amnistía. A su llegada a España retomó la actividad política con la intención de alzarse con el liderazgo del republicanismo en Valencia (Reig, 2012). En noviembre de ese mismo año fue nombrado Presidente del Consejo del Partido Federal, lo que le vincularía con reconocidos personajes del gobierno durante varios años, llegando a ser Diputado a Cortes por Valencia.

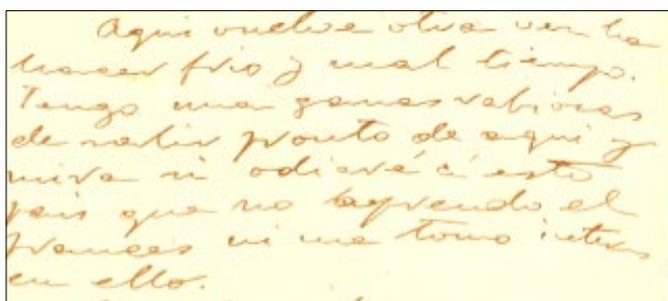
2.1. Cartas a María: distanciamiento

El 6 de septiembre de 1890, pese a que no eran muchos los artículos que Blasco había publicado por el momento, le escribe a María:

Parece mentira que seas tan tonta. ¿No comprendes que un escritor para dar mayor autenticidad á (*si*) sus escritos á (*si*) de poner á (*si*) veces mentiras y barbaridades? [Carta de 06/09/1890]

Entendemos pues que, antes de esta afirmación, María Blasco le recriminó las descripciones ociosas que hacía paralelamente en el periódico. Además, en la misma carta, añade: “una cosa soy yo como novio tuyo, que te quiere mucho, y otra cuando escribo”.

‘Marujita’, después de ser receptora de dos imágenes de París diferentes, se preguntaría cuál era realmente la verdadera, sobre todo después de seguir recibiendo cartas con mensajes así: “Es menester que tengas juicio y sobre todo que no me des más disgustos con esas barbaridades de venirte a París (Carta del 27/09/1890). Tal y como dice Varela: “lo que menos necesita el bohemio es la presencia de la novia y de su futura suegra” (2015: 110); y como se puede leer en la fotografía siguiente, donde cuenta que odia al país y que no tiene interés por aprender el idioma:



Carta del 19 de marzo de 1891

Aquí vuelve otra vez ha (*si*) hacer frío y mal tiempo. Tengo unas ganas valiosas de salir pronto de aquí y mira si odiaré a este país que no aprendo el francés ni me tomo interés en ello.

Gracias al conjunto total de cartas y al conocimiento del resto de su vida y obra, podemos afirmar que, entre la imagen de Francia como país frío, solitario, de gente aborrecible y desagradable, y la de Francia como país de diversas culturas, sinónimo de progreso y evolución, Blasco simpatizaba más con la segunda imagen. Su posición perduraría en toda la actividad literaria y periodística que desarrolló posteriormente.

Si hubiera que elegir una frase del epistolario que resumiese la voluntad de Blasco Ibáñez durante su exilio, sin duda sería la de “tengo mayor nombre por haber estado en la emigración” (carta del 27 de julio). Como se pudo confirmar más adelante, el

entonces joven escritor se formaría como hombre de proyectos y negocios, capaz de buscarle el beneficio a cualquiera de las situaciones, incluso a esta. Él disfrutaba de la vida bohemia de la ciudad y de las distracciones que no encontraría a su vuelta a Valencia. Al mismo tiempo le escribía a María en prácticamente todas las cartas de esta segunda etapa sobre sus planes de matrimonio y su viaje a Valencia: “Hasta que se levante en Valencia el estado de sitio, entonces regresaremos y nos presentaremos ya que nada malo hemos hecho”, enviada desde Marsella en 1896.

2.2. *El Correo*: meteorología, dureza y despedida

Las crónicas que Vicente Blasco Ibáñez seguía publicando tenían un carácter tradicional y costumbrista mezclado con elementos innovadores de ‘la belle époque’. Esta segunda etapa se caracteriza por la descripción de los escenarios justificándolo a través de la meteorología, pues relacionó las desgracias y miserias con el gélido frío del país y los parques y bailes con la llegada de la primavera. Y como característica blasquista, siempre intentaba relacionarlo con elementos sociopolíticos:

Sufres porque te da la gana. ¿Qué haces aquí? Márchate a España; vuela a mi país, donde el sol preside siempre el día y no se esconde aun cuando llueva. ¿Qué te retiene bajo este sucio cielo? Tú no tienes otra patria que el aire y doquiera vayas estarás bien. Feliz el que no siente la nostalgia de la tierra, el que puede llevar a todas partes sus afectos y cariños, el que no tiene recuerdos, y sobre todo... ¡dichoso y bienaventurado el que como tú puede viajar gratis! (2013: 159-160)

No dejó de hablar de los valores patrióticos de la sociedad francesa ni de su comparación con la juventud española, como Varela justifica por su impresión de las fiestas patrióticas. El joven Blasco no podía sino sentir admiración por la vigorosa juventud francesa y por su demostración de amor a la nación (2015: 124).

Desde el punto de vista comparatista, podemos intuir que la parte revolucionaria de Blasco se acentuó al tomar contacto con la tierra de Víctor Hugo y Émile Zola, y lo expresó más aún en este período. En sus últimos artículos, más radical que en ningún otro, arremete directamente con su país de origen:

Los que estamos acostumbrados a vivir en un país regido tradicionalmente, donde las ovaciones populares al jefe del Estado se regulan por el entusiasmo que dos pesetas pueden producir en la chusma asalariada para dar vivas, no podemos menos de sentir impresión ante una fiesta cual esta, tan espontánea como sublime. (2013: 272)

Según Delrue (2008), la mayoría de estas impresiones que Blasco proyecta en sus crónicas corresponden a un reciclaje de ideas antiguas preconcebidas, es decir, a pesar de que sus vivencias se crean de forma directa y las transmite, realmente son estereotipos históricos compuestos por los españoles sobre el país galo desde siglos atrás.

Sin embargo, Emilio Sales (2013) comenta que, más allá de la originalidad de la imagen, lo importante es la intención demostrativa sobre los avances y problemas de un pueblo regido por un régimen republicano y que, a través de sus escritos, “tanto él como sus destinatarios pueden hacer cabal balance sobre la trascendencia histórica de determinados acontecimientos del pasado” (2013: 18). A pesar de que se trate de unas crónicas y no de relatos literarios, no tenemos que dejar de lado las advertencias de la investigadora María Laura Pérez Gras en sus estudios sobre Jean-Marc Moura, acerca de que las imágenes no son una duplicación de la realidad, sino creaciones autorreferenciales (2016: 11). Blasco Ibáñez también creará su propia imagen y, al igual que Jano, el extranjero lo vería como abanderado de la patria española, mientras que los suyos lo tacharían de afrancesado (Fourrel 2018: 2).

3. Conclusiones

Para el estudio imagológico de Vicente Blasco Ibáñez y Francia se ha tenido en cuenta un análisis total, según propone Daniel-Henri Pageaux (1994), del exilio: contexto sociocultural, estudio diacrónico y sincrónico de los discursos y análisis léxico de sus escritos, entre otros. Todos ellos incoherentes en sus respectivos análisis independientes, pero con gran sentido en su totalidad final. Las conclusiones de este ejercicio comparativo son, pues:

En primer lugar, las dos imágenes de Francia que proyecta Blasco en sus escritos: por un lado, Francia como castigo; por otro lado, Francia como premio. Entendemos que se trata de una expresión distorsionada, ya que no quería preocupar a su novia y familia, pero realmente estaba viviendo en la ciudad donde tantos artistas habían desarrollado sus carreras profesionales y donde el pueblo acogió y celebró su ansiada república. Él sabía que se trataba de una experiencia efímera, y por ello quiso aprovecharla al máximo, pero sin dejar de lado sus proyectos españoles, pues sabía que en cualquier momento tendría que volver.

En segundo lugar, podemos apreciar una evolución cronológica de la imagen de Francia en los artículos de Blasco Ibáñez. Teniendo siempre como temas principales el ocio y el costumbrismo, distinguimos ciertos cambios en la expresión del joven, ya que, a medida que pasan las semanas, su discurso político se muestra más furioso y sus manifestaciones a favor de la república son evidentes. Podemos pensar que el estupor generado por su llegada poco a poco se fue amoldando a una comodidad que le permitiría expresar sus ideales políticos sin filtros.

En tercer lugar, podemos afirmar que esta experiencia influyó en la literatura del valenciano, ya que, después de este exilio, es notable su influencia artística del naturalismo y realismo francés, que claramente se reflejaría en su ciclo de novelas valencianas, las cuales darían a conocer a Blasco como escritor, además de político. Debemos recordar que, gracias a la traducción de *La Barraca*, comenzó su fama internacional en Francia, donde cinco años más tarde recibiría la medalla la Legión de Honor, debido a su labor como autor de los principales libros en castellano de los liceos del país.

En cuarto lugar, esta percepción perduraría a lo largo de los años ya que se convertiría en un imprescindible dentro de la literatura blasquista. Este exilio encabezaría el primero de sus innumerables viajes al país vecino, encabezados con el grato recibimiento de Francia por el éxito de la traducción de *La Barraca* (Fourrel, 2015: 2) con toda clase de motivos: por amor, puesto que su amante y futura esposa, Elena Ortúzar, residía en París; por amistad, ya que entabló relación con diferentes españoles que no se acogieron a la amnistía y franceses con los que estrecharía lazos, como es el caso del ministro Marcel Semblat; por trabajo, ya que fue enviado al frente durante la I Guerra Mundial para retransmitir el conflicto bélico como novelista y, a consecuencia de su éxito mundial, como director de largometrajes; por nuevos exilios, debido a la llegada de Primo de Rivera al poder, lo que provocó una intensa actividad política contra el dictador y el Rey; y por su retirada definitiva, donde pasaría el resto de sus días en la villa de Fontana Rosa, en la ciudad de Menton, en la Costa Azul.

En quinto y último lugar, podemos concluir diciendo que los hetero y autoimágenes se acentuarían con el paso de los años en las tres facetas principales del valenciano: escritor, político, editor y periodista, llegando al punto de no poder concebir la literatura y vida de Vicente Blasco Ibáñez sin Francia.

Bibliografía

- ALBORG, Juan Luis. *Historia de la Literatura Española*, vol. VIII Madrid: Gredos, 1966.
- BLASCO IBÁÑEZ, Vicente. *París. Impresiones de un emigrado*. Ed. Emilio Sales. Valencia: Editorial Renacimiento, 2013.
- BELLER, Manfred; Joep Leersen. *Imagology: the cultural construction and literary representation of national characters: a critical survey*. Amsterdam: Rodopi, 2007.
- DELRUE, Élisabeth. “El estereotipo como modo de transmisión de la cultura francesa en los libros de viaje”. *Segundo Encuentro Hispanofrancés de Investigadores APPFUE/SHF*. Lyon: École Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines, 2008.
- FOURREL DE FRETTE, Cécile. “Vicente Blasco Ibáñez et le cinéma français (1914-1918)”. *5^{me} rencontre-débat du Cercle Vicente Blasco Ibáñez*. 06/06/2015

- <https://www.academia.edu/12883098/Vicente_Blasco_Ib%C3%A1%C3%B1ez_et_le_cin%C3%A9ma_fran%C3%A7ais_1914_1918_> [15/12/2021]
- . “Vicente Blasco Ibáñez: la Odisea de un escritor en el cine”. *Archivos de la Filmoteca* 74 (2018): 13-22.
- LAGUNA PLATERO, Antonio; Francesc-Andreu Martínez Gallezo. “Jaque al Rey, juego de héroe: Vicente Blasco Ibáñez desde París, entre la heroificación y la República”. *Historia y comunicación social* 25.2 (2020): 451-461.
- LEÓN ROCA, José Luis. *Vicente Blasco Ibáñez*. Valencia: Ajuntament de València, 1997.
- PAGEAUX, Daniel-Henri. “Un aspect des relations culturelles entre la France et la Péninsule Ibérique : l'exotisme”. *Imágenes de Francia en las letras hispánicas*, Barcelona: PPU, 1989. 459-470.
- . “De la imaginaria cultural al imaginario”. *Compendio de Literatura Comparada*. Eds. Pierre Brunel e Yves Chevrel. Madrid: Siglo XXI Ediciones, 1994. 111-131.
- PÉREZ GRAS, María Laura. “Imagología: la evolución de la disciplina y sus posibles aportes a los estudios literarios actuales”. *Enfoques: revista de la Universidad Adventista del Plata* 28.1 (2016): 9-38.
- . “La Imagología de cara al presente a la luz de la hermenéutica analógico-contextual: el caso de la construcción imagológica del aborigen en la literatura argentina”. *Enfoques: revista de la Universidad Adventista del Plata* 30.2 (2018): 39-65.
- REIG, Ramiro. *Vicente Blasco Ibáñez, una biografía*. Valencia: Faximil Edicions Digitals, 2012.
- SALES, Emilio. “Introducción”. *París. Impresiones de un emigrado*, Vicente Blasco Ibáñez. Valencia: Editorial Renacimiento, 2013. 7-27.
- VARELA, Javier. *El último conquistador: Blasco Ibáñez (1867-1928)*. Madrid: Editorial Tecnos, 2015.



GLOSSOPHILOS

Barbara Pihler Ciglič

Universidad de Ljubljana, Eslovenia

Hannah Schyvens

Vrije Universiteit Brussel, Bélgica

Catalina Fuentes Rodríguez

Universidad de Sevilla, España

An Vande Castele

Vrije Universiteit Brussel, Bélgica

Enseñar y aprender los marcadores discursivos en español/ LE: proyecto telecolaborativo

Learning and Teaching Discourse Markers in Spanish FL: Telecollaborative Project

Recibido: 26.10.2021 / **Aceptado:** 18.12.2021

Resumen: El presente artículo se propone analizar algunos de los desafíos más importantes que presentan los marcadores discursivos en el ámbito de la enseñanza de E/LE, teniendo en cuenta la importancia de aprendizaje colaborativo y nuevas herramientas didácticas como son las TIC. A base de resultados de una actividad telecolaborativa entre los aprendices de E/

Abstract: This article aims to analyze some of the most important challenges presented by discursive markers in the field of teaching Spanish as a FL, taking into account the importance of collaborative learning and new didactic tools such as ICT. Based on the results of a telecollaborative activity between the Spanish language learners and the native speakers, a concrete

LE y los hablantes nativos se ofrece una propuesta didáctica concreta que pretende atender a las necesidades comunicativas de los aprendices de E/LE cuando participan en una conversación espontánea. Optando por el método de la clase invertida y el aprendizaje combinado, ofrecemos material de instrucción basado en vídeos con *input* oral auténtico e información metapragmática, así como oportunidades para la interacción oral con hablantes nativos del español en un contexto telecolaborativo internacional.

Palabras clave: E/LE, marcadores discursivos, competencia pragmática, *aprendizaje combinado*, telecolaboración.

didactic proposal is offered that aims to meet the communication needs of the E / LE learners when they participate in a spontaneous conversation. Opting for the flipped class method and blended learning, we offer video-based instructional material with authentic oral input and metapragmatic information, as well as opportunities for oral interaction with native Spanish speakers in an international telecollaborative context.

Keywords: Spanish as a Foreign Language, Discourse Markers, Pragmatic Competence, *Blended learning*, Telecollaboration

1. Introducción¹

Los marcadores discursivos son los recursos lingüísticos que desempeñan un papel clave en la interpretación discursiva ya que guían las inferencias que se realizan en la comunicación (Martín Zorraquino y Portolés 1999: 4057). Al mismo tiempo se caracterizan por un alto grado de multifuncionalidad (Da Silva 2010 y Müller 2005), y por lo general no tienen la misma distribución en los textos orales y escritos (Briz 1998; Portolés 2001; López Serena y Borregero Zuluoaga 2010). No es de extrañar, por lo tanto, que estas unidades presenten especial dificultad para el aprendiz de E/LE.

El objetivo principal del presente artículo consiste en el diseño de una propuesta didáctica sobre los marcadores discursivos que se emplean en un discurso oral aplicable a la enseñanza del español como lengua extranjera. El motivo fundamental para ello subyace en los cambios importantes que afectan el ámbito pedagógico actual, sobre todo en relación con el empleo de nuevas metodologías. Nos vamos a centrar sobre todo en los conectores (Fuentes Rodríguez 2018²), elementos que contribuyen a la cohesión y coherencia del discurso, proporcionando instrucciones

¹ Este trabajo se enmarca en el proyecto europeo KA2 action PRACOMUL, *Pragmatic competence from a multilingual perspective*, 2020-1-BE02-KA203-074742, cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea.

sobre la estructuración del discurso y su adecuación al contexto. El locutor se sirve de ellos como mecanismos para estructurar, establecer conexiones argumentativas y reformular, así como para la gestión de la interacción. Para el interlocutor, por otra parte, funcionan como guías al momento de descifrar el significado de un mensaje transmitido, facilitando un procesamiento eficaz de las posibles inferencias enunciativas (Briz e Hidalgo 1998; Da Silva 2010).

El punto de partida para el desarrollo de cualquier intervención didáctica siempre deben ser las necesidades concretas de los aprendices de E/LE, por ello basamos nuestra propuesta en dos partes principales: una parte de *pre-teaching* a base de vídeos de instrucción y una parte de práctica oral en un contexto de telecolaboración internacional.

2. Enseñar la pragmática en una L2

Existe amplio consenso en cuanto al efecto positivo que tiene la instrucción en temas pragmáticos en la interlengua de aprendices de una L2 (Müller 2005; Reyes 2018; Sykes y Cohen 2018). Sobre la naturaleza de esta instrucción, en cambio, las opiniones varían. Subrayamos que independientemente del método, las actividades deben compartir dos prácticas pedagógicas: (1) ejemplos o modelos de lengua basados en muestras auténticas y (2) un *input* que debe preceder la interpretación o la producción (Bardovi-Harlig y Mahan-Taylor 2003). No obstante, varios estudios previos demostraron la efectividad de la instrucción explícita para el desarrollo de la competencia pragmática del aprendiz (Kasper y Rose 2002; Takahashi 2005). Dos requisitos de efectividad que resaltan son la información metapragmática directa y la práctica de producción. Las dos son propias de la enseñanza *centrada en la forma*, donde se atrae atención hacia las formas deseadas mediante el metalenguaje y se proporcionan oportunidades de práctica controlada (Ellis 1992).

Un concepto importante al respecto es la ‘captación’ (*noticing*). Según la hipótesis de la captación (Schmidt 2001), hace falta señalar las formas en cuestión para que los aprendices les dediquen atención. Solo así el *input* se convierte en *intake* (Westhoff 2008). Para facilitar la captación de formas es importante integrar explicaciones metapragmáticas explícitas, *input* reforzado (*input enhancement*), toma de consciencia (*consciousness raising*) y procesamiento recurrente de las formas pragmlingüísticas en el diseño de la intervención, como indica Taguchi (2011).

Además, cabe apuntar que el desarrollo de la competencia pragmática consiste en una adquisición de destrezas, algunas bastante complejas. No solo se trata de conocer las “reglas” pragmáticas y aplicarlas, también se impone la transición hacia una verdadera conducta. Y esto requiere una práctica prolongada y reiterada (Taguchi 2011). Un proceso de aprendizaje empieza con actividades de sensibilización y

creación de conciencia, en las cuales los aprendices se sienten motivados para captar elementos del idioma y sacar conclusiones, subrayando, interrogando, explicando, identificando y comparándolos con su lengua materna (Fung y Carter 2007).

Que la tecnología crea nuevos escenarios interesantes para la enseñanza de la pragmática es otro elemento que merece nuestra atención. Algunos componentes clave para la enseñanza de lenguas, como el *input*, la interacción y el material multimedia, apoyados por la tecnología son, de hecho, condiciones clave de la enseñanza de la pragmática (Taguchi 2011).

Estudios previos demostraron la efectividad de la comunicación mediante computadora (*computer-mediated communication*) para la enseñanza de actos de habla y partículas interactivas y modales (González-Lloret 2008), puesto que proporciona oportunidades de interacción, análisis y reflexión y, al mismo tiempo, “offers learners an authentic context for communication by having them engage in online dialogues with native speakers” (Taguchi 2011: 298). La telecolaboración permite ejecutar intercambios pedagógicos en línea entre estudiantes de lugares geográficamente dispares que interactúan en la L2. Se obtiene, desde luego, un contexto efectivo para la enseñanza del comportamiento pragmático, así como para su aplicación en discursos auténticos (Sykes 2017).

El interés particular por la enseñanza de la pragmática mediante la tecnología reside en la combinación óptima de tareas y tecnologías que mejora las prácticas docentes tradicionales, ofreciendo un alto nivel de interacción en contexto social auténtico, favorable para el desarrollo de la competencia pragmática en la L2 (González-Lloret y Ortega 2018).

2.1 Los marcadores discursivos: un reto didáctico

El estudio de los marcadores discursivos es de sumo interés tanto para los profesores como para los aprendices de E/LE. El estudio de la lengua en uso ha llegado a ser el criterio fundamental en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, es decir, no solo el conocimiento de formas, sino sobre todo las funciones y los requisitos contextuales (Taguchi 2011). Como los marcadores discursivos son guías interpretativas que facilitan el procesamiento eficaz de los enunciados, un buen conocimiento del empleo de estos elementos redundará en un mayor nivel de competencia lingüística y en una mejor comprensión del discurso (Da Silva 2010). En palabras de Wierzbicka (2003: 341): “if learners of a language failed to master the meaning of its particles, their communicative competence would be drastically impaired”.

En el campo de la adquisición del español como lengua extranjera, los marcadores discursivos presentan, por su naturaleza pragmática y funcional, un

capítulo de difícil sistematización. Asimismo, varios investigadores (La Rocca 2017, Guil 2015, Borreguero Zuloaga y Thoerle 2016, entre otros) destacan la complejidad y la dificultad a la hora de describir y enseñar de manera clara los marcadores. En los últimos años los estudios sobre el empleo de estas unidades están en aumento, también en el campo del discurso oral (los trabajos del grupo Val.Es.Co), sin embargo, parece que los estudios sobre la adquisición de estos elementos en E/LE no siempre parten de estudios de caso en que se tengan en cuenta los datos reales de los aprendices extranjeros. Por otra parte, hay estudios que se centran en el análisis y la aplicación didáctica de grupos particulares de conectores, como por ejemplo Ciarra Tejada (2016) sobre los conversacionales o Corral Esteve (2020) sobre los contraargumentativos, entre otros.

En obras de referencia como el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* y la aplicación al español del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* se destaca la clasificación problemática de las unidades definidas como marcadores y la falta de diferenciación entre el discurso oral y escrito y el contexto formal y coloquial. Así, apunta Torre Torre (2017: 23):

lo más preocupante es que los desajustes comentados en la presentación de los marcadores discursivos en los documentos de referencia para la enseñanza del español se repiten, en mayor o menor medida, en el tratamiento desacertado de los mismos, en las gramáticas y en los manuales destinados específicamente a los aprendices de nuestra lengua. En consecuencia, la enseñanza de estos elementos, esenciales para adquirir la competencia comunicativa en nuestro idioma, sigue siendo deficiente.

Por lo tanto, parece que todavía hacen falta más estudios de caso sobre el empleo de los marcadores discursivos por parte de hablantes no nativos del español (Fernández et al. 2014) así como estudios concretos sobre la adquisición de estas unidades en E/LE.

Por su parte, Martí Sánchez (2008) sugirió que los aprendices utilizan los marcadores menos frecuentemente y de manera distinta con respecto a los hablantes nativos, no obstante, en los últimos años se va demostrando con varios estudios contrastivos (basados, sobre todo, en los textos escritos) que no necesariamente siempre es así. Es más: puede que los aprendices de E/LE empleen los marcadores con una frecuencia aún mayor que los nativos, aunque sí se pueden divisar interesantes diferencias en el empleo de elementos particulares (Herredero Zorzo 2016; Vande Castele y Collewaert 2013; Pihler Ciglić y Vande Castele 2021). En el presente estudio nos interesa, por otra parte, qué ocurre con el uso de marcadores discursivos

en un discurso oral por aprendices de E/LE para poder desarrollar posteriormente una propuesta didáctica concreta.

2.2 Enseñanza de los marcadores discursivos

A la hora de tomar decisiones didácticas uno se enfrenta, por un lado, a obstáculos relacionados con el modo de presentación del tema y, por el otro, con dificultades vinculadas al desarrollo mismo del material de enseñanza. Quien pretende enseñar los marcadores discursivos tendrá que dar cuenta de la complejidad inherente al tema: su carácter multifuncional, la resistencia de inscribirse en una categoría gramatical tradicional, la falta de correspondencia entre forma y significado (como demuestran muchos estudios, p. ej., Pons Bordería 1998 o, más reciente, Borreguero Zuloaga y Thörle 2016) y su uso en relación con el registro de la lengua (p. ej., Da Silva 2010). También se encontrará con numerosas, confusas y diversas explicaciones respecto a estas unidades (Da Silva 2010; Martí Sánchez 2008). Las clasificaciones tal y como están detalladas en obras de referencia para el español (p. ej., Briz 1998; Martín Zorraquino y Portolés Lázaro 1999; Briz e Hidalgo 1998; Pons Bordería 2006; Fuentes Rodríguez 2018²...) tampoco satisfacen fines didácticos. Dado que los marcadores discursivos interactúan con el contexto discursivo y transmiten un significado que no siempre puede explicarse de manera clara y sencilla, resulta apropiado proporcionar pistas interpretativas que sintetizan las funciones principales características del marcador discursivo en cuestión (Fung y Carter 2007). Si se trata de los marcadores discursivos típicos del ámbito más propiamente conversacional, tal y como son *bueno* y *pues*, el trabajo es aún mayor.

Ya se ha advertido que un descuido general de los marcadores discursivos en los currículos de la enseñanza de lenguas extranjeras parece ser una realidad pedagógica (Müller 2005) y que la enseñanza de E/LE no constituye una excepción (Da Silva 2010). Resulta necesario, por tanto, incorporar el tema de los marcadores discursivos en planes de estudios para favorecer el desarrollo de la competencia conversacional, para evitar malentendidos comunicativos y, en esencia, para proveer a los aprendices de una sensación de seguridad en la L2 (Fung y Carter 2007). Para ello es fundamental conocer la realidad con trabajos empíricos. Una vez detectados los problemas comunes en el hablante de E/LE podemos diseñar estrategias didácticas eficaces.

Ahora bien, en cuanto a los marcadores conversacionales, notamos que casi siempre se trata de una enseñanza implícita, que se comprueba, por ejemplo, en la utilización de estos marcadores en textos de comprensión auditiva. La enseñanza explícita parece relegada a manuales de nivel C1, a las gramáticas de referencia y a los manuales específicamente dedicados a la práctica de los marcadores (Torre Torre

2017; Martí Sánchez y Fernández Gómiz 2013). Por tanto, consideramos necesaria la enseñanza explícita de los marcadores conversacionales también en los niveles B1-B2 y nuestra propuesta didáctica presentará el caso concreto del marcador *pues*.

3. Los marcadores discursivos en una actividad telecolaborativa

El importante punto de partida de este estudio es el aprendizaje que posibilita a los aprendices interactuar de una manera más directa e involucrarse en los procesos de aprendizaje. Por ello se realizó, primero, un caso práctico de colaboración internacional en el que participaron los estudiantes de la Universidad de Sevilla y de la Vrije Universiteit Brussel². Los participantes (aprendices de E/LE³ y hablantes nativos) realizaron una actividad de interacción oral por medio de la videoconferencia que se componía de presentación personal y de una parte argumentativa de opinión. Se esperaba que en la primera parte predominaran los organizadores para estructurar la información, y que en la segunda hubiera un uso más pronunciado de operadores argumentativos y contraargumentativos.

3.1 Frecuencia y distribución de los marcadores discursivos en la muestra analizada

Con la actividad se ha conseguido una muestra de doce interacciones con un promedio de 2711 palabras por conversación. En total, los aprendices utilizaron 293 marcadores discursivos, lo que significa un promedio de 29.3 marcadores por conversación. Los hablantes nativos, en cambio, utilizaron un total de 524 marcadores discursivos, lo que ofrece un promedio de 40.6 marcadores por conversación, así que es obvio que los hablantes nativos utilizaron más marcadores discursivos en una conversación que los aprendices. Sin embargo, el recuento del número medio de marcadores por cada 1000 palabras nos revela una imagen algo diferente, puesto que los aprendices emplearon un promedio de 19.4 marcadores por cada 1000 palabras, mientras que los hablantes nativos un promedio de 26 marcadores por cada 1000 palabras. Aunque es un hecho que la frecuencia de uso fue mayor con los hablantes nativos, parece ser más relevante indagar qué elementos suelen utilizarse más por cada grupo de participantes y qué tipos de marcadores se emplean, así que se ha analizado la frecuencia con que se utiliza cada marcador discursivo y se ha

² En el marco de dos proyectos, titulados “De Construcciones Periféricas a Operadores Discursivos: un Estudio Macrosintáctico del Español Actual” y “From ‘learning about pragmatics’ towards ‘learning pragmatics’ in a multilingual and intercultural context”.

³ En total han participado 24 estudiantes universitarios de E/LE con el nivel de español entre un B1 y B2 de acuerdo con el MCER. Todos son hablantes nativos del neerlandés, sin embargo, cada aprendiz tiene su propio perfil lingüístico.

determinado la distribución de su uso por parte de los aprendices y los hablantes nativos. El análisis ha puesto de relieve que los marcadores más utilizados por los aprendices son: *por ejemplo*, *entonces*, *pues*, *bueno* y el operador *claro* (en este orden). Los hablantes nativos, en cambio, utilizaron *pues*, *entonces*, *por ejemplo*, *bueno* y *vale* con más frecuencia. En la tabla 1 se puede observar, además, que los marcadores más utilizados por los aprendices de E/LE corresponden en gran medida a los más empleados por los hablantes nativos:

Aprendices (n = 293)		Habla ntes nativos (n = 524)	
<i>por ejemplo</i>	97	<i>pues</i>	91
<i>entonces</i>	74	<i>entonces</i>	84
<i>pues</i>	40	<i>por ejemplo</i>	79
<i>bueno</i>	31	<i>vale</i>	75
<i>claro</i>	21	<i>bueno</i>	71

Tabla 1. Los cinco marcadores más frecuentes

Los elementos más empleados en toda la muestra son los marcadores conversacionales (elementos que gestionan las intervenciones para formar intercambios)⁴, como indica el gráfico 1, lo cual no debe sorprender, ya que los datos

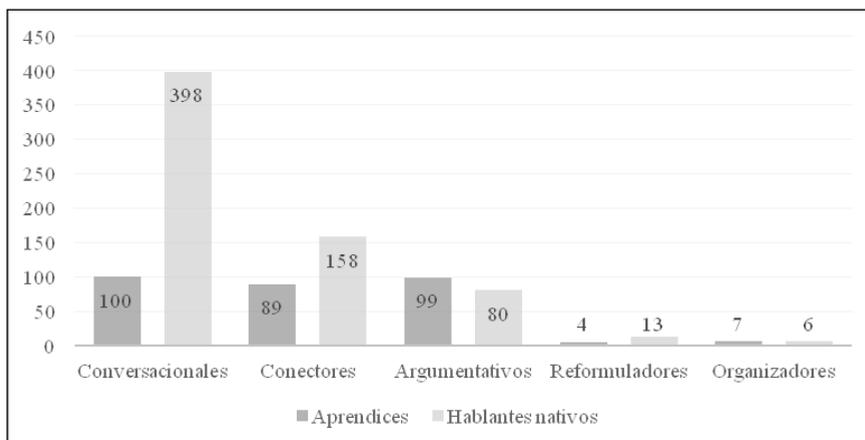


Gráfico 1. La distribución de las categorías analizadas

⁴ Para determinar qué categorías de marcadores se utilizaron más frecuentemente nos hemos basado principalmente en la clasificación elaborada por Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999).

proviene de un corpus oral. Lo que sí llama la atención es que esta constatación no se manifiesta de manera tan clara para los aprendices, aunque resulta evidente que la categoría de los marcadores conversacionales es la más frecuente para el grupo de los hablantes nativos. De hecho, el número de marcadores conversacionales empleados por los aprendices (100) no difiere tanto del número de conectores argumentativos (89) o de operadores argumentativos (99). Por lo que se refiere a los reformuladores y organizadores cabe destacar que se utilizan con menor frecuencia, tanto por parte de los hablantes nativos como por parte de los aprendices:

Si se examina en detalle la categoría de los conversacionales, se puede constatar que *bueno* es el marcador conversacional más frecuente en el caso de los aprendices y que *vale* se empleó con más frecuencia por parte de los hablantes nativos (tabla 2). *Pues*, por otra parte, es la segunda o la tercera partícula más empleada, mientras que *hombre* y *mira* se utilizaron poco por los hablantes nativos y nunca por parte de los aprendices:

Aprendices (n = 100)		Habla ntes nativos (n = 398)	
<i>bueno</i>	31	<i>vale</i>	75
<i>pues</i>	26	<i>bueno</i>	71
<i>claro</i>	21	<i>pues</i>	64
<i>vale</i>	16	<i>claro</i>	45
<i>hombre</i>	0	<i>mira</i>	10
<i>mira</i>	0	<i>hombre</i>	2

Tabla 2. Los marcadores conversacionales

Parece relevante examinar el empleo de los distintos usos de *bueno* y *pues*. El gráfico 2 resume la distribución del marcador *bueno* en los tres valores que pueden distinguirse, a saber, el valor metadiscursivo (*bueno 1*), el valor de aserción u operador (*bueno 2*) y el valor reformulativo (*bueno 3*):

Queda claro que los aprendices utilizan *bueno* sobre todo para reformular, precisar o atenuar, mientras que los hablantes nativos lo emplean más en su valor metadiscursivo, indicando el inicio o cierre de una intervención o para anunciar un cambio temático en la conversación.

El gráfico 3 resume, a su vez, los distintos usos de *pues*, a saber, el valor metadiscursivo (*pues 1*), el valor consecutivo (*pues 2*) y el valor de oposición (*pues 3*):

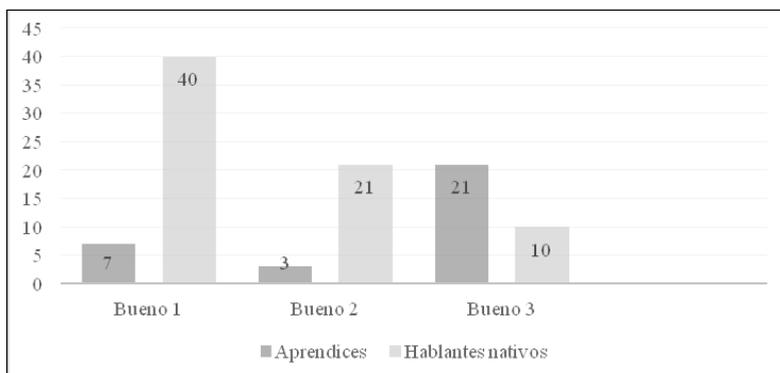


Gráfico 2. Distintos usos de bueno

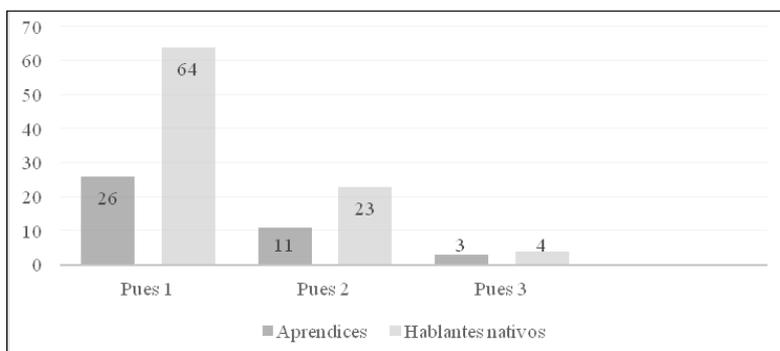


Gráfico 3. Distintos usos de pues

Se desprende que los hablantes nativos utilizan *pues* más frecuentemente en su valor metadiscursivo, así como los aprendices. Es evidente, además, que *pues* se emplea con menor frecuencia en su valor de oposición.

Un análisis más detenido de la categoría de los conectores consecutivos nos proporciona más información sobre el uso de *pues* en su valor consecutivo (*pues 2*):

	Aprendices	Hablantes nativos
<i>entonces</i>	74	84
<i>pues 2</i>	11	23
<i>por tanto</i>	0	9
<i>de ahí</i>	0	3

Tabla 3. Los conectores consecutivos

Los aprendices utilizan sobre todo los conectores *entonces* y *pues*, mientras que los hablantes nativos emplean también *por tanto* y *de ahí*. Queremos llamar la atención sobre el consecutivo *entonces* que es el más frecuente tanto en las intervenciones de los aprendices como en las de los hablantes nativos. El marcador discursivo *pues*, al contrario, se utiliza con una frecuencia significativamente menor por los aprendices. Nos hace suponer que los aprendices prefieren utilizar *entonces* en vez de *pues* 2 al indicar consecuencia.

Los resultados del análisis muestran que en una conversación oral los aprendices de E/LE (con un nivel B1-B2) utilizan menos tipos de marcadores discursivos y los emplean con menor frecuencia que los hablantes nativos del español. Asimismo, se puede observar la diferencia en el modo de empleo de estos elementos por parte de aprendices de E/LE.

Ya se ha señalado con otro estudio (Fuentes y Vande Castele 2019) que para hablantes no nativos del español no siempre resulta evidente delimitar el empleo de marcadores discursivos porque no siempre está claro si tienen un solo significado o significados múltiples, por no hablar de los significados implícitos (Taguchi y Yamaguchi 2019). De acuerdo con Andersen (1984), una correspondencia unívoca entre forma y significado facilita la adquisición. En este sentido, resulta lógico que marcadores discursivos con una obvia correspondencia entre forma y función (p. ej. *entonces* y *vale*) se adquieran con más facilidad y en una etapa más temprana (nivel A1–A2 según MCER) que los marcadores de carácter sumamente multifuncional, como son *bueno* y *pues*. Sin embargo, el empleo erróneo de estas unidades puede resultar desfavorable para la creación del efecto pragmático deseado (Fernández et al. 2014), por ello parece inevitable reforzar su enseñanza en todos los niveles, incluso en los más altos (C1–C2).

4. Propuesta didáctica: el caso de *pues*

Nuestra propuesta didáctica se centra en *pues*, uno de los marcadores discursivos más frecuentes en español⁵. Asimismo, tiene el carácter sumamente multifuncional (aparte de su diversidad categorial), por ello merece una atención especial en la clase de E/LE. Entre varios valores que puede presentar como conector se suelen destacar el valor causativo, consecutivo y conclusivo (Portolés 2001), mientras que como ordenador discursivo la variedad de uso es mucho más amplia. Fuentes Rodríguez (2018²: 298-302), por ejemplo, distingue hasta siete valores diferentes de esta unidad (conector consecutivo, conector ordenador discursivo continuativo,

⁵ Y también uno de los más estudiados, como señalan Vande Castele y Fuentes Rodríguez (2019: 6).

conector ordenador discursivo interactivo, conector oposición, operador informativo, conector ordenador discursivo de cierre y operador modal)⁶. Además, cabe destacar que, por lo general, su función viene determinada por la posición en el enunciado, por ejemplo, como enfatizador aparece predominantemente al final, como consecutivo en la posición central y como atenuador en la posición central o final (Briz 1998). Al fin y al cabo, habrá que enfatizar también el indiscutible papel de la prosodia que no pocas veces puede invertir el significado pragmático del marcador y, consecuentemente, del enunciado, sobre todo en los ejemplos de la intención irónica.

Todo ello sugiere gran complejidad que hay que tener en cuenta a la hora de proponer las actividades didácticas que pretenden mejorar la adquisición de estos elementos en una clase de E/LE. Por lo tanto, entendemos nuestra propuesta como un primer paso, ya que nos centramos en la creación de material de instrucción que atienda a las necesidades didácticas que se plantean en la enseñanza de los marcadores discursivos (como sugieren p. ej., Da Silva 2010, Domínguez García 2016, Pardo Llibrer 2019) y proponemos una intervención sensibilizadora que persiga estimular la creación de conciencia sobre la importancia de los marcadores discursivos en la comunicación oral y los distintos usos que desempeñan.

El punto de partida de la propuesta se encuentra en el método de la clase invertida (*flipped classroom*) y el aprendizaje combinado (*blended learning*), creando así más oportunidades para una colaboración activa (Gálvez y García 2014). Asimismo, optamos por un *pre-teaching* basado en vídeos de instrucción, seguido por una etapa de práctica de interacción oral telecolaborativa que constituye una herramienta poderosa y útil para el desarrollo de las habilidades lingüísticas en los aprendices (Helm 2015).

En la tabla 4 se resumen los rasgos del tratamiento didáctico (*cf.* Taguchi 2015) y su papel en la propuesta. El símbolo + indica la presencia, mientras que – indica la ausencia del rasgo en cuestión:

	<i>Input</i>	<i>Input reforzado</i>	Información metapragmática	Producción	Creación de conciencia	<i>Feedback</i>	Discusión
Vídeo de instrucción	+	+	+	–	+	–	–
Actividad de interacción oral telecolaborativa	+	–	–	+	–	–	–

Tabla 4. Los rasgos didácticos de la propuesta

⁶ No hay que olvidar que las construcciones como *pues bien* o *pues nada* también funcionan como marcadores.

En cuanto a *input* destacamos la importancia de la exposición a *input* (p. ej. diálogos o textos que contienen marcadores) e *input* reforzado, sobre todo en el sentido de técnicas a través de las cuales se resaltan los marcadores para atraer la atención de los estudiantes. Ofrecer una información explícita en cuanto a las “reglas” pragmáticas de los marcadores tiene que ver con la información metapragmática, mientras que las tareas que suscitan el uso de estas unidades tienen que ver con la producción. Por otra parte, la creación de conciencia comprende las tareas que atraen la atención de los estudiantes hacia los marcadores sin dar información metapragmática explícita. Al final, queda el *feedback* del uso o comprensión por parte de aprendices y la discusión metapragmática sobre el uso de los dos marcadores en parejas o en grupo.

4.1 Vídeos de instrucción

El instrumento de apoyo que sirve de base a la clase invertida puede variar (p. ej., el manual de la asignatura, audio, etc.), sin embargo, dada la naturaleza del tema de instrucción, la manera más obvia para presentar el funcionamiento de los marcadores conversacionales parece ser a través de material audiovisual (Jassim y Dzakiria 2018). Y el vídeo de instrucción es, según nuestra opinión, una de las herramientas didácticas particularmente eficaces a la hora de posibilitar la construcción abierta del conocimiento.

4.1.1 Input audiovisual auténtico

Los ejemplos auténticos de interacción oral no solo posibilitan a los aprendices ver (comportamiento no verbal) y escuchar (prosodia) a los interlocutores, sino que también les permite ser testigos del contexto mismo de la interacción, algo que resulta menos obvio con ejemplos textuales o auditivos (Jassim y Dzakiria 2018). Insistimos, entonces, en el empleo de TIC y un *input* audiovisual auténtico que ilustre los distintos empleos y contextos de uso de los marcadores estudiados. Se pueden combinar tanto los fragmentos de películas, entrevistas, etc. como los ejemplos elaborados en las actividades telecolaborativas que se describen en el punto 3 de este artículo.

4.1.2 Información metapragmática

Con vistas a un aprendizaje significativo, el punto de partida es la complejidad inherente al tema de los marcadores discursivos, por ello hay que tomar en consideración el conocimiento previo de los aprendices. Debido a la alta frecuencia en la conversación y el carácter sumamente multifuncional de marcadores como son *bueno* y *pues*, es imposible exponer todas sus funciones de manera exhaustiva (Buysse

2012), de modo que proponemos hacer una selección de los empleos y contextos más importantes.

Por lo que se refiere a la información metapragmática, nos pareció, desde luego, más oportuno proponer explicaciones desprovistas de tecnicismos, con vistas a que los estudiantes entiendan mejor los distintos valores de uso (Fung y Carter 2007). Por lo tanto, en los vídeos proponemos una clasificación sintetizada, basada en distintos estudios sobre estas partículas (p. ej. Fuentes Rodríguez 2018² y Briz et al. 2008, entre otros). En lo que se refiere a *pues*, se presentan sus tres significados básicos (teniendo en cuenta el nivel de los aprendices): el valor metadiscursivo (introducir una reacción para mantenerla ligada a la previa), el valor de oposición (introducir una intervención diferente de lo que se esperaba o buscaba) y el valor consecutivo (introducir una consecuencia o una conclusión).

4.1.3 Creación de conciencia

Da Silva (2010) señala que la distinta distribución de los marcadores en el discurso escrito y en el discurso oral suele omitirse en las presentaciones sobre estas unidades en los manuales de E/LE, lo que puede dificultar la adquisición. Como en la oralidad el contexto resulta menos implícito que en la escritura, los marcadores discursivos resultan unos recursos muy útiles para explicitar la conexión entre lo dicho y el contexto (Portolés 2007). Por tanto, creemos importante ir concienciando⁷ a los aprendices sobre esta particularidad a lo largo de todo el proceso de aprendizaje.

Otro punto que raramente se advierte en materiales de instrucción sobre los marcadores es su carácter multifuncional. Para facilitar el aprendizaje de su empleo, es imprescindible recurrir a numerosos ejemplos de cada marcador, situados en contextos diferentes (Da Silva 2010). Con nuestros vídeos docentes perseguimos precisamente dar muestra e ilustración de la diversidad de funciones y contextos de uso de los dos marcadores discursivos en cuestión.

4.1.4 Diseño con input reforzado para *pues*

Cada vídeo de instrucción se estructura en tres apartados: una introducción, la exposición de las distintas funciones y un ejemplo audiovisual de ilustración. En lo que sigue, mostramos, a modo de ejemplo, algunas capturas de pantalla del vídeo docente sobre *pues*⁸. Primero empezamos con una introducción que sirve de punto de partida y con una definición general de los marcadores comentando la diferencia en el empleo oral y escrito.

⁷ De hecho, la conciencia pragmática, como precursora de la competencia pragmática, tiene la ventaja de animar a los aprendices a identificar sus propios objetivos pragmáticos y a tomar decisiones informadas (Bardovi-Harlig 2018).

⁸ Todas las fotos son de elaboración propia.



Discurso oral vs. Discurso escrito



bueno, claro, hombre, o sea, pues...



ahora bien, por el contrario, en consecuencia, en suma...

- Contexto rico
 - ↑ implícito
- Ausencia de informaciones contextuales
 - ↑ explícito

Foto 1. Ejemplo de la parte introductoria

Luego, continuamos con la exposición de distintas funciones del marcador en cuestión. Se enumeran los valores de uso del marcador discursivo, dando cada vez un ejemplo concreto en forma de un pequeño diálogo o situación:



Ejemplo: valor metadiscursivo

Inicio de réplica para mantenerla ligada a la previa

LO DICHO	A: Usted sabe que para que un chiste funcione, tiene que tener una parte de verdad... y otra de dolor.	
REACCIÓN (1)		B: ¿Ah, sí? Pues no... No lo sabía. Qué curioso.
REACCIÓN (2)	A: Pues sí. Así es.	

Foto 2. Ejemplo de la parte explicativa

Al final de la segunda parte, se resumen los puntos principales:



Pues

1. Valor metadiscursivo
 - introducir una reacción para mantenerla ligada a la previa
2. Valor de oposición
 - introducir una intervención diferente de lo que se esperaba o buscaba
3. Valor consecutivo
 - introducir una consecuencia o una conclusión

Foto 3. Ejemplo del resumen

El vídeo concluye con una ilustración, nos servimos siempre de ejemplos audiovisuales auténticos (p. ej., series televisivas). Para cada uso expuesto en el apartado explicativo, se selecciona un breve fragmento significativo y se detalla, pues, el uso del marcador en una función específica:



Foto 4. Análisis del ejemplo

Mediante el uso de ejemplos provenientes de muestras auténticas (*input*) y su análisis (*input enhancement*) facilitamos la captación de las formas del marcador en cuestión (Schmidt 2001; Taguchi 2011). La pantalla del vídeo se divide, además, en dos partes. Por un lado, está la imagen del profesor explicando el funcionamiento del marcador. Por el otro, se presentan diapositivas que visualizan palabras clave y resaltan la información importante. Asimismo, se presta mucha atención a equilibrar la complementariedad de lo dicho y lo escrito.

4.1.5 Actividad de práctica telecolaborativa: *input* y producción oral

En la fase final se realiza una actividad de práctica telecolaborativa en la forma de *postest*, elaborada de manera similar al *pretest* (cf. actividad a base del caso práctico). Así pues, se trata otra vez de una práctica de conversación individual en pareja, entre un aprendiz y un hablante nativo del español, realizada a distancia por videoconferencia.

Tal y como se ha hecho en la actividad previa del *pretest*, la práctica comporta varias partes: una parte narrativa de presentación personal y una parte argumentativa de opinión. Así, se ofrece una práctica variada, se promueve el empleo de marcadores organizadores para estructurar la información y de los marcadores contraargumentativos y operadores argumentativos para expresar y apoyar su opinión. Los temas que se ofrecen a los estudiantes pueden ser de varia índole, pero que sean de alto interés para que la actividad se desarrolle con facilidad.

Creemos que la propuesta didáctica de una actividad de producción oral telecolaborativa es lo suficientemente motivadora para que los estudiantes desarrollen

las competencias estratégicas necesarias (debatir, argumentar ...), ya que tienen la oportunidad para participar en un contexto auténtico y practicar las estructuras y funciones aprendidas en un ambiente digital e internacional.

5. Consideraciones finales

En el presente estudio nos hemos centrado en el tema de los marcadores discursivos desde una perspectiva didáctica. A diferencia de algunos estudios contrastivos de los textos escritos, nuestro análisis de una muestra oral señala que los aprendices utilizan los marcadores discursivos con menor frecuencia y, más importante, de modo diferente que los hablantes nativos del español. Por ello creemos imprescindible partir del aprendizaje combinado y basar la unidad didáctica en una actividad telecolaborativa que posibilite la interacción en un contexto internacional auténtico y significativo.

Con la propuesta didáctica hemos pretendido dar cuenta del desafío particular que presentan los marcadores discursivos en una clase de E/LE. Para ello parece imprescindible incluir más *input* a través de ejemplos audiovisuales auténticos y reforzarlo para facilitar la captación de la multifuncionalidad de las formas en distintos contextos de uso. Asimismo, creemos importante delimitar bien la información metapragmática con la elaboración de una clasificación sintetizada, además de fortalecer la conciencia en cuanto a la distinta distribución de los marcadores en textos escritos y orales.

Si bien las actividades didácticas con un *input* reforzado atienden a varias necesidades comunicativas del aprendiz, presentan también algunas carencias. Por un lado, no cuentan con oportunidades de práctica controlada, repetitiva y prolongada y, por otro, las explicaciones metapragmáticas sintetizadas pueden resultar demasiado simplificadas. Una posible solución podría ser emplear más ejercicios de detección a base de vídeos de entrevistas, donde los estudiantes intenten identificar una determinada serie de marcadores. Así, les concienciamos a los aprendices sobre las variedades del uso y animamos a que presten más atención a estos elementos.

En fin, todavía quedan varias pistas por explorar y creemos que un mayor énfasis en los estudios de caso en que se tengan en cuenta los datos reales de los aprendices de E/LE puede contribuir de manera significativa a las futuras investigaciones.

Bibliografía

ANDERSEN, Roger W. "The one to one principle of interlanguage construction". *Language learning* 34.4 (1984): 77-95.

- BARDOVI-HARLIG, Kathleen. "Pragmatic awareness in second language acquisition". *Routledge handbook of language awareness*. Eds. Peter Garret y Josep M. Cots. UK: Taylor & Francis, 2018. 323–338.
- BARDOVI-HARLIG, Kathleen; Rebeca Mahan-Taylor. "Teaching of Pragmatics". *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 2003. 1–7.
- BORREGUERO ZULOAGA, Margarita; Britta Thörle. "Discourse markers in second language acquisition: Studies on Italian and French as L2". *Language, Interaction and Acquisition* 7.1 (2016): 1–16.
- BUYSSE, Lieven. "So as a multifunctional discourse marker in native and learner speech". *Journal of Pragmatics* 44.13 (2012): 1764–1782.
- BRIZ, Antonio. *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*. Barcelona: Ariel, 1998.
- BRIZ, Antonio; Antonio Hidalgo. "Conectores y estructura de la conversación". *Marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Eds. María Antonia Martín Zorraquino y Estrella Montolío. Madrid: Arco Libros, 1998. 121–142.
- CIARRA TEJADA, Alazne. *Marcadores discursivos conversacionales: análisis de su uso en corpus orales y aplicación didáctica en español como lengua extranjera*. Tesis Doctoral. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2016.
- CONSEJO DE EUROPA. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes y Anaya. 2002.
<https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/indice.htm> [01/06/2021]
- CORRAL ESTEVE, Cristina. "Los conectores contraargumentativos y la enseñanza de español como lengua adicional". *Caracol* 19 (2020): 510–535.
- DA SILVA, Antonio Messias N. "La enseñanza de los marcadores del discurso en los manuales de E/LE: el enfoque de algunos problemas lingüístico-discursivos". *RedELE Revista Electrónica de Didáctica/Español Lengua Extranjera* 19 (2010): <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2010_19/2010_redELE_19_04Nogueira.pdf?documentId=0901e72b80dd277f> [15/04/2021]
- DOMÍNGUEZ GARCÍA, Noemí. "Bueno, pues, es que...en fin: ¿Qué marcadores discursivos enseñar?" *Revista Signos* 49.90 (2016): 3–23.
- ELLIS, Rod. "Learning to communicate in the classroom: A Study of Two Language Learners' Requests". *Studies in Second Language Acquisition* 14.1 (1992): 1–23.
- FERNÁNDEZ, Julieta; Anna Gates Tapia; Xiaofei Lu. "Oral proficiency and pragmatic marker use in L2 spoken Spanish: The case of *pues* and *bueno*". *Journal of pragmatics* 74 (2014): 150–164.
- FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina. *Diccionario de conectores y operadores del español*. Madrid: Arco Libros, [2009] 2018².

- FUNG, Loretta; Ronald Carter. “Discourse markers and spoken English: Native and learner use in pedagogic settings”. *Applied linguistics* 28.3 (2007): 410–439.
- GÁLVEZ, Alejandro; Alfonso Rosa-García. “Uso del vídeo docente para la clase invertida: evaluación, ventajas e inconvenientes”. *Vectores de la pedagogía docente actual*. Ed. Beatriz Peña. Madrid: ACCI, 2014. 423–441.
- GONZÁLEZ-LLORET, Marta. “Computer-mediated learning of L2 pragmatics”. *Investigating pragmatics in foreign language learning, teaching and testing*. Eds. Eva Alcón Soler y Alicia Marínez-Flor. Newcastle, UK: Multilingual Matters, 2008. 114–132.
- GONZÁLEZ-LLORET, Marta; Lourdes Ortega. “Pragmatics, tasks, and technology: A synergy”. *Task-based approaches to teaching and assessing pragmatics*. Eds. Naoko Taguchi y Youjin Kim. *Task-Based Language Teaching* 10 (2018): 192–214.
- GUIL, Pura. “Marcadores discursivos en la interlengua de aprendices de italiano L2”. *Les marqueurs du discours dans les langues romanes: une approche contrastive*. Eds. Margarita Borreguero Zuloaga et al. Limoges: Lambert-Lucas, 2015. 373–385.
- HELM, Francesca. “The practices and challenges of telecollaboration in higher education in Europe”. *Language Learning & Technology* 19.2 (2015): 197–217.
- HEREDERO ZORZO, David. “Retórica contrastiva/intercultural”. *Verba hispanica* 24 (2016): 37–52.
- INSTITUTO CERVANTES. *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes, 1994.
- JASSIM, Lina L.; Hisham Dzakiria. “The Impact of Using Video in Developing English Language Proficiency”. *The Journal of Social Sciences Research, Special Issue* 4 (2018): 16–22.
- KASPER, Gabriele; Kenneth R. Rose. “Theories of second language pragmatic development”. *Language Learning* 52 (2002): 13–62.
- LÓPEZ SERENA, Araceli; Margarita Borreguero Zuloaga. “Los marcadores del discurso y la variación lengua hablada vs. lengua escrita”. *Los estudios de los marcadores del discurso en español, hoy*. Eds. Óscar Loureda y Esperanza Acín. Madrid: Arco Libros. 2010. 415–495.
- LA ROCCA, Marcella. *Los marcadores del discurso. Una perspectiva discursiva para la didáctica de E/LE*. Tesis Doctoral. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2017.
- MARTÍ SÁNCHEZ, Manuel. *Los marcadores en español L/E: conectores discursivos y operadores pragmáticos*. Madrid: Arco Libros, 2008.
- MARTÍ SÁNCHEZ, Manuel; Sara Fernández Gómiz. *Los marcadores discursivos para estudiantes y profesores E/LE*. Madrid: Edinumen, 2013.
- MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia; José Portolés Lázaro. “Los marcadores del discurso”. *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Eds. Ignacio Bosque y Violeta Demonte. Madrid: Espasa Calpe, 1999. 4051–4213.
- MÜLLER, Simone. *Discourse markers in native and non-native English discourse*. Pragmatics & Beyond New Series 138. Amsterdam: John Benjamins, 2005.

- NOROUZIAN, Reza; Zohreh R. Eslami. "Critical Perspectives on Interlanguage Pragmatic Development: An Agenda for Research". *Issues in Applied Linguistics* 20.1 (2016): 25–50.
- PARDO LLIBRER, Adrià. "La enseñanza de marcadores del discurso en el aula de E/LE desde la segmentación en unidades de la sintaxis del habla: el caso de 'pues'". *Foro de profesores de E/LE* 15 (2019): 179–190.
- PIHLER CIGLIĆ, Barbara; An Vande Castele. "Un estudio contrastivo del empleo de los marcadores discursivos por estudiantes universitarios de E/LE". *Sintaxis discursiva: construcciones y operadores discursivos en español*. Eds. Catalina Fuentes Rodríguez et al. Bern, P. I. E.: Peter Lang, Vol. Linguistic Insights. Studies in Language and Communication 284, 2021. 347–370.
- PONS BORDERÍA, Salvador. *Conexión y conectores. Estudio de su relación en el registro informal de la lengua*. Universidad de Valencia: Valencia, 1998.
- . "A functional approach to the study of discourse markers". *Approaches to Discourse Particles*. Ed. Kerstin Fischer. Amsterdam: Elsevier, 2006. 77–99.
- PORTOLÉS, José. *Marcadores del discurso*. Madrid: Ariel, 2001.
- REYES, Graciela. *Palabras en contexto*. Madrid: Arco Libros, 2018.
- SCHMIDT, Richards. "Attention". *Cognition and second language instruction*. Ed. Peter Robinson. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 3–32.
- SYKES, Julie M. "Technologies for teaching and learning intercultural competence and interlanguage pragmatics". *The handbook of technology and second language teaching and learning*. Eds. Carol A. Chapelle y Shannon Sauro Hoboken. NJ: John Wiley & Sons, 2017. 119–133.
- SYKES, Julie M.; Andrew Cohen. "Strategies and interlanguage pragmatics: Explicit and Comprehensive". *Studies in Second Language Learning and Teaching* 8.2 (2018): 381–402.
- TAGUCHI, Naoko. "Teaching pragmatics: Trends and issues". *Annual Review of Applied Linguistics* 31 (2011): 289–310.
- . "Instructed pragmatics at a glance: Where instructional studies were, are, and should be going". *Language Teaching* 48.1 (2015): 1–50.
- TAGUCHI, Naoko; Shota Yamaguchi. "Implicature Comprehension in L2 Pragmatic Research". *The Routledge handbook of Second Language Acquisition and Pragmatics*. Ed. Naoko Taguchi. London & New York: Routledge, 2019. 31–46.
- TAKAHASHI, Satomi. "Noticing in task performance and learning outcomes: A qualitative analysis of instructional effects in interlanguage pragmatics". *System* 33.3 (2005): 437–461.
- TORRE TORRE, Aroa M^a. "Tratamiento de los marcadores discursivos en documentos de referencia y curriculares: el caso del MCER y del PCIC". *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 25 (2017). <<http://marcoele.com/descargas/25/torre-marcadores.pdf>> [20/04/2021]

- VANDE CASTEELE, An; Kim Collewaert. “The use of discourse markers in Spanish language learners’ written compositions”. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 95 (2013): 550–556.
- VANDE CASTEELE, An; Catalina Fuentes Rodríguez. “La multifuncionalidad en la traducción del marcador discursivo *pues*”. *ELUA: Macrosintaxis en construcción*, Anexo VI. (2019): 201–216.
- WIERZBICKA, Anna. *Cross-Cultural Pragmatics*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter, 2003².

D I D A K T I K O N



Gemma Santiago Alonso

Universidad de Ljubljana, Eslovenia

La alfabetización académica en la enseñanza de la escritura académica en ELE: citar vs. plagiar

Academic Literacy in Teaching Academic Writing in ELE: Cite vs. Plagiarize

Recibido: 03.10.2021 / **Aceptado:** 12.12.2021

Resumen: El propósito de esta investigación es identificar el grado de pericia en el uso de las citas por parte de los estudiantes. Para ello, se utilizaron dos corpus (A y B) compuestos por 30 trabajos académicos escritos por estudiantes (corpus A=15; corpus B=15) en los que se analizó cuantitativa y cualitativamente el uso de las citas, basándonos para el análisis en el modelo de Swales (1990), así como en las investigaciones de Swales 2014, Hyland 2017, Hugo Rojas et al. 2018 y Carranza y Pérez 2021. Una vez identificados los principales problemas, se diseñó una propuesta didáctica que implicara la enseñanza explícita de este aspecto desde un diseño integral que tuviera en cuenta la complejidad del fenómeno del plagio y se comprobó su utilidad empíricamente con los integrantes del corpus B.

Palabras clave: discurso académico, citación, escritura académica, atribución del conocimiento, Español con Fines Académicos (EFA).

Abstract: The purpose of this research is to identify the degree of expertise in the use of quotes by students. For this, two corpora (A and B) composed of 30 academic papers written by university students (corpus A=15; corpus B=15) were used in which the use of citations and references was analyzed quantitatively and qualitatively, using the Swales (1990) model, as well as other research (Swales 2014, Hyland 2017, Hugo Rojas et al. 2018 and Carranza y Pérez 2021). Once the main problems were identified, a didactic proposal that implies the explicit teaching / learning of this aspect was designed and empirically validated with the members of corpus B.

Keywords: Academic Discourse, Citation, Academic Writing, Attribution of Knowledge, Spanish for Academic Purposes (EAP).

1. Introducción

La escritura, dentro del contexto universitario, es una actividad que conlleva un proceso de alfabetización específicamente académica. Los estudiantes universitarios han de familiarizarse con formalidades prototípicas que son necesarias de adquirir para formar parte de la comunidad científica. Esto tiene como principal consecuencia la necesidad de una enseñanza explícita de las convenciones pertenecientes al ámbito del discurso académico.

Según investigaciones recientes (Badenhorst 2018; Carranza y Pérez 2021; Hugo Rojas et al. 2018; Soto 2009), el problema de la adquisición de la atribución de conocimientos de otros mediante citas o referencias es una actividad compleja: para la integración y construcción del entramado polifónico durante el proceso de la escritura académica, los estudiantes han de activar tanto la comprensión lectora precisa del contenido al que hacen referencia desde sus múltiples fuentes (artículos y monografías científicas), como la habilidad para la reformulación, interacción e integración de las diversas voces utilizadas. En muchas ocasiones, su desconocimiento o falta de destreza en la aplicación de los diferentes recursos lingüísticos y retóricos, así como el desconocimiento de las normas de citación, redundan en plagio. Por lo cual, el propósito principal de esta investigación es identificar, en primer lugar, el grado de pericia en el uso de las expresiones de intertextualidad manifiesta de los estudiantes universitarios. Para ello, se utilizaron dos corpus compuestos por 30 trabajos académicos escritos por estudiantes universitarios del último año de grado de la Universidad de Ljubljana (años académicos 2019-2021), en los que se analizó cuantitativa y cualitativamente el uso de las citas y referencias para reportar lo referido por otros autores, utilizando el modelo de Swales (1990, 2014) y Hyland (1999, 2017), así como otras investigaciones representativas (Badenhorst 2018; Beke 2007, 2008; Carranza y Pérez 2021; Hugo Rojas et al. 2018; Reyes 1993; Soto 2009; Venegas et al. 2013).

Por otro lado, a pesar de que el campo de la escritura académica dentro del marco universitario ha sido prolíficamente estudiado (Hyland 2017, Swales 1990, 2014; Beke 2007, 2008, 2014; Aguilar y Fregoso 2013, Carlino 2003, 2005; Reyes 1998; Soto 2009, entre otros), pocos estudios analizan el problema de forma fractal con aplicaciones didácticas concretas. Como consecuencia, en el ámbito universitario, tanto profesores como estudiantes se enfrentan a un escaso apoyo pedagógico en los manuales de escritura (en general, descriptivos y sin materiales específicos de procesamiento para el estudiante). Por todo lo anterior, una vez identificados los principales problemas en el análisis cualitativo y cuantitativo de los corpus, esto nos facilitó un andamiaje que ciframos en una propuesta didáctica que implicara la enseñanza/aprendizaje y el procesamiento explícito de este aspecto desde una

propuesta integral que tuviera en cuenta la complejidad del fenómeno del plagio. Asimismo, se comprobó su utilidad empíricamente con los integrantes del corpus B para verificar si se había desarrollado la competencia intertextual y reducido el problema del plagio.

2. Plagio y alfabetización académica

Sureda, Comas y Money (2009: 197-200) clasifican los resultados de diferentes estudios sobre las causas del plagio en cuatro grandes categorías, centradas en los siguientes aspectos: el análisis y cuantificaciones de la prevalencia, caracterización de los alumnos plagiadores y extensión del fenómeno; la descripción de los distintos tipos de ciberplagio; el análisis de las causas que lo producen; y soluciones, medidas, detección, regulación y prevención. De dicha clasificación, si bien la última categoría sería de gran interés para la presente investigación, en nuestra opinión, suele desarrollarse de forma muy general e imprecisa, y se plantea más desde la perspectiva de la sanción y control que desde la perspectiva pedagógica, que es la que resulta más interesante, sobre todo para la última parte de nuestra investigación.

En cuanto a las razones del plagio, Ellery (2008: 512) encontró entre las respuestas más representativas aportadas por los propios estudiantes en un cuestionario las siguientes. El estudiante:

- pensó que cambiar una o algunas palabras era aceptable;
- creyó que solo necesitaban citar la fuente si era una cita directa;
- entendió que la cita literal no necesitaba comillas si se citaba la fuente;- no sabía que era necesario citar aunque la referencia fuera de internet o no sabía cómo citar cuando la fuente consultada proviene de internet;
- dedujo equivocadamente que la lista de referencia bibliográfica al final era suficiente y que por eso no era necesario citar dentro del texto;- infirió erróneamente que, si había hecho referencia a una fuente una vez, no era necesario hacerlo nuevamente;
- reconoció que lo había escrito con sus propias palabras y no sabía que tenía que reconocer la fuente original.

Asimismo, entre los factores que Sureda, Comas y Money (2009: 201) señalan como más significativos serían “sus escasas habilidades académicas para elaborar trabajos; los factores asociados al proceso de enseñanza-aprendizaje; los factores personales y finalmente las presiones”.

Por lo que respecta al fenómeno global del plagio académico, Sureda, Comas y Money (2009: 213-216) afirman que se trata de un fenómeno poliédrico, cuya comprensión requiere tener en cuenta tanto factores internos al sistema educativo

(“las escasas habilidades documentales por parte del alumnado universitario, tanto de localización como de gestión y citación de recursos”; “la excesiva demanda de trabajos”; “la mala gestión del tiempo y de los recursos disponibles por parte del alumnado”; “la evaluación de los trabajos del alumnado de forma superficial y poco razonada”; “un sistema universitario que premia el resultado por encima del proceso”; “un modelo que convierte la capacitación para un trabajo en el objetivo prioritario de la educación, dejando poco espacio y reconocimiento para meta-aprender, crear y pensar”; “el aprendizaje *fast food*”; “el predominio del principio de economía de esfuerzos por parte del alumnado”; “la comodidad, facilidad y anonimato que confieren las TIC a la hora de plagiar”; “la falta de comprensión por parte del alumnado, y en ciertos casos también del profesorado, de qué es el plagio académico”) como factores de índole externa (“la idea, muy enraizada entre los más jóvenes, de que todo cuanto hay en la Red es de todo el mundo y se puede utilizar, compartir, apropiar y difundir de la manera que se desee”; “los modelos y esquemas sociales basados en la cultura de la reproducción más que en la reproducción y producción de la cultura”; “aspectos relativos a [...] ver y hacer diversas cosas en muy poco tiempo, con lo que se amplían los límites de la acción pero se reduce su profundidad”; “ejemplos casi diarios de fraude y falta de ética en numerosos ámbitos”).

Por otro lado, numerosas investigaciones (Ellery 2008; Sureda, Comas y Money 2009; Li y Pearson 2012; Pecorari 2015; Carranza y Pérez 2021, entre otros) ya han puesto de relieve la necesidad de abordar el tema del plagio dentro de la universidad desde espacios diferentes al control y a la sanción. Por lo tanto, es necesario un enfoque desde una perspectiva pedagógica que sea más amplio y que integre, además de la enseñanza/aprendizaje de las diferentes estrategias y herramientas lingüísticas y retóricas sobre la atribución de conocimiento, actividades para el procesamiento explícito de dichas herramientas, así como actividades de reflexión para que los estudiantes universitarios tomen conciencia sobre la dimensión del plagio y, ante todo, el significado de la polifonía textual dentro del marco de la escritura académica, con la finalidad de participar en la comunidad académica y en las convenciones de su discurso. Es decir, entendemos que la única manera de paliar las deficiencias y problemas suscitados en las investigaciones relacionadas con el plagio entre los estudiantes universitarios surge desde un proceso de alfabetización académica dentro del ámbito universitario que ponga como prioridad la escritura académica “como herramienta de empoderamiento”, puesto que, como expone Beke (2014: s/p):

Empoderar a los estudiantes significa darles las habilidades para buscar información, para leer, comprender y adquirir conocimientos. Significa

ayudarles a ser escritores seguros de sí y más efectivos, ayudarles a encontrar sus propias voces y a utilizar el lenguaje apropiado a la disciplina [...]. Significa desarrollar una conciencia crítica para proyectarse en la estructura social. [...] [S]ignifica comprender, producir y usar la lengua como acción simbólica que implica la verdad, la voz personal y el mundo en construcción social.

En esta misma línea, Carlino (2003: 410) ya ha advertido y cuestionado lo que tradicionalmente se asumía como alfabetización académica, como si fuera una habilidad básica que los estudiantes universitarios ya hubieran adquirido antes de su ingreso a la universidad. La alfabetización académica es definida por Carlino (2003: 410), en la misma línea de Swales (1990), como:

el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en actividades de producción y análisis de textos requeridos para [...] apropia[rse] de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso.

De este modo, según asume Carlino (2013: 270-271), esta definición conlleva que en el ámbito universitario, el profesor debe guiar al estudiante en las destrezas cognitivas necesarias para leer de manera crítica (identificando ideologías, interactuando con el texto y construyendo significados) y producir textos a través de una escritura epistémica¹ que refleje la adquisición de conocimiento y el desarrollo/ transformación y divulgación del saber (es decir, transformar el conocimiento en sabiduría). Así pues, es la comunidad académica la responsable de moldear el pensamiento y la acción de sus miembros, así como de la apropiación de formas retóricas, textuales y discursivas. Y así lo advierte Hyland (2017: 15), quien destaca que el objetivo, pues, debería situarse en ofrecer a los estudiantes instrucciones claras sobre los conceptos y contenidos de un determinado saber para que se familiaricen con las normas, expectativas y convenciones de la comunidad académica a la que intentan acceder. Así, los estudiantes articulan el conocimiento y el aprendizaje a

¹ Para Carlino (2003: 411), la escritura “alberga un potencial epistémico” en tanto que “puede devenir en un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber”. Miras (2000: 67), a su vez, establece que esta función hace referencia al uso de la escritura como “instrumento de toma de conciencia y de autorregulación intelectual y, en último término, como instrumento para el desarrollo y la construcción del propio pensamiento”. En ese sentido, la escritura no sería una herramienta únicamente capaz de plasmar conocimiento, sino también de desarrollarlo, revisarlo y/o transformarlo.

través de la escritura académica, convirtiéndola en una práctica social (además de una capacidad).

Por otro lado, tampoco debemos olvidar la importancia capital que tiene el hecho de que el estudiante haya desarrollado una competencia lectora adecuada que sirva de base durante el proceso de la escritura académica. En la fase pretextual, de documentación y lectura científica, Velázquez, Cornejo y Roco (2008: 127-129) destacan que el tipo de competencia lectora que se le exige al estudiante es inferencial y no literal, lo que conlleva un grado de abstracción alta del contenido a través de la inferencia (entre el interpárrafo, intrapárrafo y transpárrafo), la generalización y especificación, y el conocimiento metatextual. Esto significa que, a nivel cognitivo, el estudiante universitario ha de ser capaz de realizar una lectura crítica y reflexiva que le permita por un lado interpretar “la dimensión polémica de los discursos” y, por el otro, establecer relaciones entre el texto y el autor, el texto y otros textos, y el texto y sus conocimientos previos. A pesar de ello, investigaciones empíricas como las de Velázquez, Cornejo y Roco (2008), Delgadová y Gullevá (2015) o Morales y Barrios Espinosa (2017) evidenciaron entre los estudiantes universitarios niveles de competencia lectora insuficientes o dificultades para extraer inferencias de los textos leídos. Sin una competencia lectora suficiente, el estudiante universitario no podrá tomar una postura frente al tema de investigación desarrollado ni posicionarse discursivamente desde la inserción de su propia voz dentro de un texto, ni interaccionar dialógicamente con las voces de los expertos, en una polifonía integradora y dinámica de construcción del conocimiento que caracteriza los textos académicos de calidad.

3. La cita, referencia o intertextualidad manifiesta

La intertextualidad manifiesta o atribución del conocimiento a otros mediante citas o referencias es un rasgo distintivo de la escritura académica (Hyland 1999, 2017; Swales 1990, 2014; Beke 2007, 2008). Al entender el mundo académico como un espacio de interacción dialógica, según Beke (2007: 6; 2008: 16), las voces de otros tienen tres funciones: desde una perspectiva pragmática, se refuerzan y validan los argumentos y justifican la novedad de la contribución al tema investigado; desde un punto de vista interpersonal, las citas y referencias conforman recursos lingüístico-discursivos utilizados por los académicos para demostrar su compromiso con la disciplina y la credibilidad de sus planteamientos; y desde un planteamiento retórico, permiten la contextualización de la investigación y funcionan como “plataforma que sustenta la contribución al tema estudiado”. Soto añade además una función de corte social e institucional en tanto que, además de establecer relaciones intertextuales y operar dentro del sistema retórico o cognitivo de la ciencia, se conforman relaciones

entre autores que pueden funcionar “en el sistema de recompensas o el sistema social de relaciones entre científicos” (2009: 146-147). En consecuencia, la intertextualidad manifiesta se impone como una relación fluida entre los integrantes de la esfera académica en donde es esencial el constante proceso de retroalimentación entre los propios miembros de dicha comunidad académica en aras de seguir enriqueciendo e intercambiando el conocimiento especializado.

Con respecto a las atribuciones a las voces de otros, ya sean realizadas desde palabras textuales, resumidas o parafraseadas, éstas pueden disponerse o bien en forma de una simple mención o bien como una cita (definida por Reyes [1993: 9] como “una representación lingüística de un objeto también lingüístico: otro texto”). Según el grado de semejanza entre el texto reproducido y el que lo reproduce, podemos distinguir entre cita directa, literal o “discurso referido” (que supone una discontinuidad o ruptura entre el discurso de base y el discurso citado, cuyos responsables son dos locutores distintos [Calsamiglia y Tusón 1999: 150]) o cita indirecta, no literal, paráfrasis o “discurso reportado” (donde la forma de introducción de las voces de otros se inscribe como un solo locutor que incorpora un centro deíctico y un relacionante introductor de la cita [Calsamiglia y Tusón 1999: 151]).

En cuanto a los procedimientos de citación, según Swales (1990) se pueden organizar mediante dos tipos de citas: integradas (donde la fuente citada se integra dentro del enunciado, cumpliendo una función sintáctica) y no integradas (en la que la cita aparece citada al final del enunciado junto con el nombre del autor citado, fecha y/o página entre paréntesis o bien la referencia aparece en una nota a pie de página o al final del artículo). Thompson (2005, en Beke 2008), además, añade que la cita integrada tiene la función esencial de poner el foco en el investigador o la investigación citada, mientras que en la cita no integrada se enfatiza la proposición, restando importancia al autor o a la investigación.

4. Análisis del corpus

4.1 Metodología

Para nuestro estudio, nos hemos basado metodológicamente en investigaciones anteriores realizadas con estudiantes universitarios sobre la caracterización de las citas y las referencias de Soto (2009), Venegas et al. (2013), Swales (2014), Hyland (2017), Hugo Rojas et al. (2018) y Carranza y Pérez (2021). La metodología utilizada se enmarca dentro del enfoque cuantitativo y cualitativo de tipo exploratorio-descriptivo a partir del análisis y comparación de un corpus pequeño de 30 trabajos escritos recogidos y analizados durante los años académicos 2019-2021, que dividimos en corpus A y corpus B.

El corpus A estaba formado por los trabajos escritos de estudiantes que no habían trabajado con ninguna propuesta didáctica relacionada con la escritura académica y el análisis se realizó en 2019-2020. Con los resultados obtenidos se decidió llevar a cabo una aplicación didáctica que tuviera en cuenta todos los problemas detectados en el corpus A, cuyos materiales fueron diseñados explícitamente para evitar el plagio y desarrollar la competencia intertextual y lectora, así como la apropiación de formas retóricas, textuales y discursivas propias de la escritura académica. Dichos materiales se utilizaron con los participantes del corpus B durante el año académico 2020-2021, cuyos trabajos escritos conformaron el corpus B, que fue analizado en 2021. El objetivo esencial del análisis de los dos corpus no fue únicamente la comparación, sino, ante todo, identificar por un lado los aspectos más problemáticos en cuanto a la deficiente/insuficiente adquisición de la competencia intertextual y lectora en los estudiantes universitarios del corpus A, como por otro lado, comprobar los beneficios de la implementación de una enseñanza explícita en los estudiantes del corpus B.

En cuanto a la descripción del corpus, los autores de los trabajos escritos que conforman el corpus son estudiantes (de entre 21 y 25 años) del tercer año de Filología Hispánica de la Universidad de Ljubljana cuya lengua materna es el esloveno. A pesar de que estemos ante estudiantes de español como lengua extranjera con un nivel de español B2+/C1 según el MCER, autores como Swales (2014) y Hyland (2017) ya demostraron que las necesidades de los estudiantes no nativos dentro del ámbito de la escritura académica son coincidentes con las de los estudiantes nativos². Asimismo, ya advertimos en el apartado 2 que la alfabetización académica no es una habilidad básica que los estudiantes (nativos o no) ya han adquirido al ingresar en la universidad.

Por lo que respecta a la descripción de la tarea que forma parte de los corpus A y B analizados, son trabajos de investigación (equivalentes al Trabajo de Fin de Grado) con una extensión aproximada de 15-20 páginas (4200-5000 palabras). Se trataba de la primera versión entregada a la profesora/investigadora; sobre esta versión la docente no había aportado ningún tipo de comentario o retroalimentación. El análisis cuantitativo de las diferentes categorías (palabras por trabajo, citas por trabajo, citas integradas, citas no integradas, cita directa o textual, cita indirecta o paráfrasis, citas imprecisas, número de fuentes utilizadas en la primera versión del trabajo de investigación) se realizó manualmente en dos tiempos (con tres meses de diferencia mínimo entre un análisis y otro). Asimismo, se pidió a dos colegas

² En ambas investigaciones, eran estudiantes de inglés como lengua extranjera, con niveles C1/C2 según el MCER.

expertos familiarizados con la alfabetización y escritura académica que realizaran el análisis cuantitativo de 10 trabajos (5 trabajos cada uno) para comprobar la validez y fiabilidad de los resultados. Por lo que se refiere a la precisión de los estudiantes en el uso de los mecanismos de literalidad, teniendo en cuenta a Hugo Rojas et al. (2018), se consensuó con los dos colegas que para la presente investigación se entendiera como cita textual o directa si se seguía literalmente el texto fuente (con signos de puntuación incluidos) y paráfrasis o cita indirecta si no se presentaban más de cinco palabras sucesivas textuales. En caso contrario, se ha considerado la categoría de “cita imprecisa” cuando se ha detectado plagio en el trabajo escrito. Para la detección de plagio nos hemos servido de la ayuda del programa antiplagio *Turnitin*. Una vez detectadas las citas imprecisas como plagio, hemos identificado posibles causas y explicaciones para poder comprender mejor el fenómeno.

4.2 Resultados

En primer lugar, si comparamos los resultados en cuanto a las palabras por trabajo y el número de fuentes utilizadas en el corpus A y B, en las tablas 1 y 2 podemos observar que no existen diferencias destacables entre un corpus y otro. Lo que sí nos ha parecido relevante ha sido la media de citas por trabajo (23.3 en el corpus A y 65.8 en el corpus B), que tiene una relación directa tanto con el porcentaje promedio de plagio según el programa antiplagio *Turnitin* (un 32% en el corpus A frente al 11% del corpus B) como con el de citas imprecisas (un promedio de 23.73 en el corpus A frente a 3.27 en el corpus B); en ambos casos, bastante superior en el corpus A. De aquí podemos inferir que, al haberse reducido el porcentaje de plagio en el corpus B, el número de citas se ha incrementado, puesto que los integrantes del corpus B fueron más conscientes del significado de autoría y de la polifonía textual como estrategia dialógica dentro del discurso académico a través de un trabajo pedagógico explícito en el aula.

	MEDIA	MÍNIMO	MÁXIMO	DS
PALABRAS POR TRABAJO	4446.6	2660	8040	1640.38
CITAS POR TRABAJO	23.3	5	56	15.97
FUENTES UTILIZADAS	11.2	4	31	6.86
PORCENTAJE DE PLAGIO	32%	10%	48%	0.14
NÚMERO DE CITAS IMPRECISAS	23.73	11	41	10.92

Tabla 1: Estadísticas generales sobre el Corpus A

	MEDIA	MÍNIMO	MÁXIMO	DS
PALABRAS POR TRABAJO	5908.8	3612	8107	1159.10
CITAS POR TRABAJO	65.8	41	110	20.77
FUENTES UTILIZADAS	13.8	4	24	6.12
PORCENTAJE DE PLAGIO	11%	3%	21%	0.06
NÚMERO DE CITAS IMPRECISAS	3.27	0	13	3.75

Tabla 2: Estadísticas generales sobre el Corpus B

Con esta primera comparación, los datos son concluyentes y demuestran cómo un trabajo pedagógico con los estudiantes integrantes del corpus B³ —donde se puso el foco en la observación, reflexión e incorporación de los recursos de la expresión académica para la expresión de la intertextualidad manifiesta— les permitió comprender mejor los procesos de citación y referencia, reduciendo de manera significativa los problemas de plagio. Al igual que en las investigaciones empíricas de Hugo Rojas et al. (2018) y Carranza y Pérez (2021), de nuestros resultados se puede colegir que un porcentaje muy alto de plagios tiene como origen el desconocimiento, la falta de conciencia y la falta de destreza por parte del estudiante universitario. En el proceso de enseñanza/aprendizaje de la escritura académica dentro del aula, con el desarrollo tanto de la competencia lectora como de la competencia intertextual, el promedio de plagio se redujo en un 21% y el de citas imprecisas en un 20.46.

Por lo que respecta al tipo de cita, si nos centramos en el grado de literalidad (véanse tablas 3 y 4), destaca el predominio de la cita indirecta sobre la cita directa en ambos corpus (un 55% frente al 35% en el corpus A y un 47% frente al 20% en el corpus B), resultados equiparables a los de Beke (2008) o Venegas et al. (2013). Como indica Venegas et al. (2013: 171), la adecuación de la atribución de conocimiento de otro a la propia situación comunicativa del investigador mediante la cita es una forma de “mantener solo una enunciación, un centro deíctico y un locutor”. Ahora bien, si tenemos en cuenta la destreza o la competencia intertextual en el uso de la cita indirecta, podemos ver que los integrantes del corpus B (ejemplos 1 y 2) son más diestros que los integrantes del corpus A (ejemplos 3 y 4), que en su mayoría utilizan las citas indirectas a modo de resumen, sin poner a dialogar diferentes voces académicas o visibilizar la voz del autor del texto original y, en muchos casos, usan

³ Véase el apartado 5 para una descripción detallada de la aplicación didáctica.

fuentes no fidedignas (como en el ejemplo 3) o mantienen una fidelidad parcial con la cita fuente (como en el ejemplo 4)⁴.

	TIPO CITA	TOTAL CITAS (N=15)	PORCENTAJE RESPECTO TOTAL CITAS (n=350)	MEDIA POR TABAJO	DS
LITERALIDAD	<i>DIRECTA</i>	125	35.7%	8.33	5.43
	<i>INDIRECTA</i>	193	55.1%	12.87	11.77
	<i>MIXTA</i>	34	9.7%	2.27	3.08
INTEGRACIÓN	<i>INTEGRADA</i>	235	67.1%	16.67	16.48
	<i>NO INTEGRADA</i>	115	32.8%	7.67	6.83

Tabla 3: Estadísticas y porcentajes sobre los tipos de citas del Corpus A

	TIPO CITA	TOTAL CITAS (N=15)	PORCENTAJE RESPECTO DEL TOTAL CITAS (n=987)	MEDIA POR TABAJO	DS
LITERALIDAD	<i>DIRECTA</i>	204	20.7%	13.6	8.54
	<i>INDIRECTA</i>	469	47.51%	31.26	11.97
	<i>MIXTA</i>	314	31.8%	20.93	14.64
INTEGRACIÓN	<i>INTEGRADA</i>	879	89.1%	58.6	18.97
	<i>NO INTEGRADA</i>	108	10.9%	7.2	6.53

Tabla 4: Estadísticas y porcentajes sobre los tipos de citas del Corpus B

De nuevo, creemos que los estudiantes que formaron parte del corpus B se vieron beneficiados por el trabajo pedagógico llevado en clase tanto para la familiarización como para el desarrollo de la competencia intertextual y lectora

⁴ En una futura investigación, sería necesario realizar un análisis del posicionamiento o la inscripción de la persona (mediante el uso de verbos declarativos, desinencias verbales, pronombres y adjetivos propios de la primera persona gramatical, etc.) en ambos corpus para poder legitimar de forma cuantitativa este argumento.

crítica dentro de la adquisición/aprendizaje de la escritura académica. Por otro lado, los integrantes del corpus A demostraron no manejar todavía con independencia los procesos de cita y referencia, así como tener dificultades en la reformulación de la información del texto fuente, lo que prueba la necesidad de un desarrollo de habilidades lectoras e intertextuales para poder ejecutar un parafraseo preciso y riguroso que sea fiel al texto fuente. Autores como Beke (2008) o Hugo Rojas et al. (2018) ya han puesto de manifiesto que, dentro del desarrollo de la escritura académica en los estudiantes universitarios, además de la adquisición del uso preciso de los mecanismos de intertextualidad, la reproducción fiel del texto fuente está directamente vinculada con el desarrollo de una competencia lectora que ayude a procesar y construir significados de un mayor nivel de abstracción.

(Ejemplo 1) De la O (2006: 104-105) explica que cuando surgieron, las maquiladoras ofrecían trabajo especialmente a mujeres jóvenes, circunstancia que con el paso del tiempo se vio afectada con una mayor presencia de hombres empleados en estas fábricas que de mujeres. Esto indica una desfeminización progresiva de las maquilas mostrado por el hecho de que el contrato de los hombres creció desde 28 hombres a 86 hombres contratados por cada 100 mujeres en el periodo de tiempo de 1975 a 2004.⁵

(Ejemplo 2) Respecto al concepto del género, De Barbieri (1996: 36-37)⁶ destaca que surgió como una categoría de análisis en los años 70 del siglo XX que aludía al conjunto de los diferentes fenómenos corporales y de

⁵ Cita original: “Cuando el programa maquilador inició en la frontera norte de México se ofreció empleo a mujeres jóvenes especialmente, pero hoy en día los hombres representan un importante contingente laboral en esta actividad. De acuerdo con datos del Instituto Nacional de Geografía e Informática, en febrero de 2006 se había contratado a un total de 1 176 155 personas, de las cuales 424 660 eran obreros varones y 499 061 eran mujeres en la misma posición de trabajo. Lo que indica la progresiva desfeminización del empleo desde que las maquiladoras se instalaron en el país, si se considera que cambió la relación de 28 hombres contratados por cada cien mujeres en 1975 a 86 varones por cada cien mujeres contratadas en 2004”.

⁶ Cita original: “La categoría género irrumpe en el escenario académico-político hacia mediados de la década de los setenta entre las feministas universitarias de habla inglesa. Con ella se hace referencia a la distinción entre sexo y, por lo tanto, al conjunto de fenómenos del orden corporal, y los ordenamientos socioculturales muy diversos, construidos colectivamente a partir de dichas diferencias corporales”.

ordenamientos socioculturales, a lo que Urbiola Solís et al. (2017: 508)⁷ añaden que, además, se subrayan aspectos tanto sociales y relacionales como de construcción de identidad de los propios sujetos.

(Ejemplo 3) La festividad que se convirtió en el día de muertos coincidía con en el noveno mes del calendario solar azteca, a principios del mes de agosto. Con la llegada de los españoles a América, e intentar convertir a los indígenas al catolicismo, movieron el festival a principios de noviembre para que coincidiera con las festividades católicas del día de todos los santos y todas las almas (Castrejón, 2017)⁸.

(Ejemplo 4) Las celebraciones se diferencian a lo largo de las regiones mexicanas, pero los rituales básicos permanecen idénticos y generalizados (Alberro, 2004: 5)⁹.

No obstante, lo más sobresaliente de las tablas 3 y 4 son los porcentajes referidos a la cita mixta, cuyas cifras (un 9.7% en el corpus A frente al 31.8% del corpus B) son mucho mayores en el corpus B que en el corpus A. Esta discrepancia tendría relación con el nivel de desarrollo de la competencia intertextual y lectora, trabajada de forma explícita con los integrantes del corpus B y cuyos resultados se pueden claramente advertir en los ejemplos 5 y 6, en donde los estudiantes-autores de las citas fueron capaces de interaccionar e integrar dialógicamente las voces de los expertos en sus respectivos textos.

(Ejemplo 5) Giaudrone (2002: 137) destaca que los gauchos “fueron vistos como ejemplos de la presencia viva y marginal de los vástagos del gaucho en el medio rural”, convirtiéndose de esta manera, según Yolis (2014: 30),

⁷ Cita original: “El concepto de género surge como una categoría de análisis en la década de los setenta del siglo XX (De Barbieri 1996). En él, se enfatizan aspectos sociales o relacionales y de construcción de identidad en los individuos.”.

⁸ Cita original: “El festival que se convirtió en el día de muertos cayó en el noveno mes del calendario solar azteca, cerca del inicio del mes de agosto. Cuando llegaron los españoles a América, y en un intento de convertir a los indígenas al catolicismo, movieron el festival hacia fechas en el inicio de noviembre para que de esta manera coincidan con las festividades católicas del día de todos los santos y todas las almas, creando así el día de muertos”.

⁹ Cita original: “En ciudades medianas y pequeñas, y en pueblos y aldeas la festividad conserva un fuerte contenido religioso, mientras que en las grandes ciudades las tradiciones culturales y las costumbres culinarias prevalecen sobre los aspectos espirituales de la fiesta. Sin embargo, los rituales básicos son idénticos y generalizados”.

en “personajes que resistían el paso del tiempo y se apegaban a su esencia tradicional a pesar de las condiciones adversas del contexto”, lo que podría interpretarse como el fenómeno social que el filósofo Hacking (2007) denominó efecto bucle.

(Ejemplo 6) Según Juliana Ramírez Herrera (2017: 209), historiadora del arte de Harvard, el arte plumario de los *amantecab*, o bien, las plumas en la cultura azteca no representaban solo un modo de decoración, sino que tenían una importancia simbólica, pues “[e]ncarnaban lo divino y lo ayudaban a materializarse en la tierra”. Con relación a lo divino, la autora sostiene que las víctimas sacrificadas, para parecerse a los dioses, eran vestidas con trajes de pluma (*Íd.*: 209-211) como son, sobre todo, el *aztaxelli* (cfr. Umberger: 2014: 95) o el *xuibuitzollí*. (Stuart: 2016)



Gráfico 1: Comparación de los corpus A y B

En lo referido a la relación entre cita integrada y no integrada, como se puede concluir desde el gráfico 1, la disparidad en la proporción del corpus B (879 citas integradas frente a 108 citas no integradas) en relación con la del corpus A (235/115) podría estar justificada de nuevo por la divergencia en el índice de citas por trabajo (350 del corpus A frente a 987 del corpus B) y de citas imprecisas (356 del corpus A frente a 49 del corpus B). Como ya mencionamos al inicio del apartado, se puede establecer una relación inversamente proporcional entre el porcentaje de plagio (un 32% en el corpus A frente al 11% del corpus B) y, consecuentemente, de citas imprecisas (356 en el corpus A frente a las 49 del corpus B) con el número de citas integradas (235 en el corpus A frente a las 879 del corpus B). A través del programa *Turnitin* se pudo advertir que un alto porcentaje de las citas imprecisas que *Turnitin* identificó como plagio, si fueran posteriormente citadas correctamente

en versiones mejoradas, pasarían a aumentar el número de citas integradas (como se puede desprender de los ejemplos 7 y 8). Por otro lado, además de todas las citas identificadas como imprecisas por plagio, otros de los problemas detectados entre las citas imprecisas fueron: citas marcadas como textuales donde no aparecía referenciado el autor/año/página del texto fuente (ejemplo 9) o solo aparecía el autor (ejemplo 10) o se trataba de citas marcadas como indirectas que realmente eran textuales (ejemplo 11).

(Ejemplo 7) Muchas mujeres acompañaron a las tropas porque querían ir con su familia o con su marido. Por otra parte, una gran cantidad de mujeres fueron secuestradas de sus hogares y luego forzadas a participar en la guerra, muchas veces como prostitutas. Sus responsabilidades no eran limitadas a actividades domésticas. Había muchas mujeres que peleaban al lado de los soldados e incluso algunas tropas fueron dirigidas por ellas o las mujeres servían como líderes del campo de tropas¹⁰.

(Ejemplo 8) Las emigraciones forzadas separaron a las mujeres mexicanas de sus familias y su patria, pero por otra parte se enfrentaron con lugares y grupos sociales con los que nunca estuvieron en contacto, de tal manera que tuvieron una apreciación personal profunda de los lugares diferentes y las gentes mexicanas.¹¹

(Ejemplo 9) Después de haber conquistado Veracruz y el territorio tlaxcalteca “Cortés se dirige a Cholula, ciudad aliada de los aztecas, donde se produce la masacre más célebre de toda la conquista de México”. En

¹⁰ Plagiado de <https://es.wikipedia.org/wiki/Soldadera>: “Muchas mujeres acompañaron a las tropas porque querían ir con su familia o con su marido. Por otra parte, una gran cantidad de mujeres fueron secuestradas de sus hogares y luego forzadas a participar en la guerra, muchas veces como prostitutas. Las responsabilidades de la mujer no eran limitadas a actividades domésticas. Había muchas mujeres que peleaban al lado de los soldados, incluso algunas tropas fueron dirigidas por ellas, algunas soldaderas servían como líderes del campo de tropas. En la época de la revolución, se pensaba que las mujeres eran inocuas, por lo tanto no eran detenidas cuando viajaban por México, algunos revolucionarios se aprovechaban de eso al asignarles el trabajo de llevar provisiones por el país, comúnmente municiones.”

¹¹ Plagiado de Turner (1967: 606). Cita original: “La experiencia migratoria separó a la mujer mexicana de sus familias y del ambiente de su patria chica, pero, por otra parte, las soldaderas se tropezaron con regiones geográficas y grupos sociales con los cuales nunca habían tenido contacto, de tal forma que adquirieron una apreciación personal más profunda de la diversidad de lugares y gentes que comprenden la nación mexicana”.

esta batalla “a la Malinche se le imputa un papel protagónico, de donde proviene la leyenda negra de la Malinche y España, por su supuesta traición a sus presuntos hermanos de sangre”¹².

(Ejemplo 10) Ernesto Andrade asegura que “el Islam constituye la religión con la mayor tasa de crecimiento demográfico”.¹³

(Ejemplo 11) El número de mujeres egresadas a la Universidad Nacional creció de 20 en 1920 a 365 en 1958 y el porcentaje de mujeres graduadas en esos años fluctuó de 14.43 a 33.33 por ciento, lo cual demuestra que la dedicación de la mujer a los altos estudios surgió hacia 1920. (Turner, 1969: 616)¹⁴

Como principales conclusiones en el análisis contrastivo de los corpus, en el corpus A existe una pobreza tanto en la frecuencia del número de citas como en el tipo de citas, con un número bastante bajo de citas integradas, indirectas y mixtas en comparación con el corpus B, lo que parece apuntar que los integrantes del corpus A no han alcanzado aún un grado de competencia intertextual tal que les permita interactuar críticamente con las diferentes voces y formular sus propuestas desde su propia voz.

Asimismo, el número de citas imprecisas del corpus A (356) es bastante significativo en comparación con el corpus B (49), con una relación directa con el porcentaje de plagio y con el uso incorrecto de los mecanismos de cita en los que o bien se confundió la cita integrada directa con la cita integrada indirecta (incurriendo en plagio en todos estos casos), o bien la cita textual estaba referida de manera incompleta (por la falta del autor y/o año y/o página).

¹² Cita textual sin referencia de Flores Farfán (2006: 127). Cita original: “Cortés se dirige a Cholula, ciudad aliada de los aztecas, donde se produce la masacre más célebre de toda la conquista de México, en la que a la Malinche se le imputa un papel protagónico, de donde proviene la leyenda negra de la Malinche y España, por su supuesta traición a sus presuntos hermanos de sangre”.

¹³ Citado incorrectamente de Andrade (2001: 118). Cita original: “El Islam constituye la religión con la mayor tasa de crecimiento demográfico [...]”.

¹⁴ Plagiado de Turner (1967: 616). Cita original: “el número de egresadas de la Universidad Nacional creció de 20 en 1920 a 365 en 1958, el porcentaje de mujeres graduadas en esos años fluctuó de 14.43 a 33.33 por ciento, lo que demuestra que no hay una tendencia del todo consistente. Esto parece indicar que la dedicación de la mujer a los altos estudios surgió hacia 1920 [...]”.

Todos los problemas detectados parecen indicar que los sujetos del corpus A aún no manejan correctamente los procesos y mecanismos de cita y referencia propios del discurso académico, lo que sumado en muchos casos a la falta de reproducción fiel del texto fuente o a un uso inapropiado de la paráfrasis (que simplificaría el texto fuente) se traduce en una necesidad real de alfabetización académica en el que se desarrolle la competencia intertextual desde una enseñanza explícita dentro de las aulas universitarias. Los resultados del corpus B han demostrado que el trabajo pedagógico en el aula enfocado en el desarrollo de la competencia intertextual y lectora tiene efectos positivos en la escritura académica de los estudiantes que trabajaron con la aplicación didáctica, diseñada *ad hoc* para atender a esta necesidad y que se presenta en el apartado siguiente.

5. Implicaciones pedagógicas y aplicación didáctica

Ya en la introducción de este artículo llamábamos la atención sobre el poco apoyo pedagógico existente en muchos espacios universitarios para que los estudiantes puedan desarrollar la destreza de la escritura académica. Por ello, en este trabajo identificamos cuáles son las dificultades específicas a las que se enfrentan los estudiantes con la atribución de conocimiento en sus primeras experiencias de escritura universitaria. Esto nos ayudó en el diseño de un material didáctico apropiado creado como un andamiaje que fomentara la escritura académica, la competencia intertextual y la competencia lectora desde un trabajo colaborativo con la finalidad de que el estudiante se incorpore a la comunidad académica de forma activa, demostrando —como sostienen Carranza y Pérez (2021: 284)— no solo adquisición y construcción de conocimiento específico sino también que es un intermediario para su divulgación a través de la atribución de conocimiento.

Para la aplicación didáctica, tuvimos en cuenta, además, otros aspectos que nos parecieron fundamentales y que enumeramos a continuación:

- a) las diferentes fases en la elaboración y redacción de textos como son la planificación, la textualización y la revisión (Cassany 2005; Reyes 1998);
- b) hemos expuesto a los estudiantes a un *input* rico y procesable compuesto de un compendio de textos académico-científicos;
- c) teniendo en cuenta las propuestas didácticas de Liebman (1988) y la de Kubota y Lehner (2004), hemos querido promover en nuestra propuesta pedagógica la importancia de la reflexión crítica y discusión en clase sobre el proceso de escritura académica y todo lo que esto conlleva (objetivos, contexto, formalidades prototípicas, convenciones retóricas, etc.) con el fin de desarrollar una posición crítica y una concienciación sobre el significado de la atribución de conocimiento y la escritura académica en el contexto universitario;

d) hemos considerado alguna de las estrategias de escritura propuestas por Mu (2005) para la secuenciación de las micro tareas como son la estrategia retórica de formato, la estrategia metacognitiva de monitoreo, la estrategia cognitiva de revisión, la estrategia comunicativa de anticipación y la estrategia socioafectiva de retroalimentación;

e) nos hemos enfocado en varias actividades centradas en la retroalimentación de los propios estudiantes sobre el trabajo de sus compañeros y de otros autores de forma colaborativa para, de esta manera, fomentar una mayor reflexión y conciencia sobre el proceso de escritura, tanto en la observación de las características prototípicas como en la identificación de las dificultades del proceso, utilizando para ello, tal y como propone Walker (2011), rúbricas o listas de comprobación que favorezcan, desde este tratamiento pedagógico, un aprendizaje cada vez más autónomo y consciente;

f) hemos tratado de favorecer en la mayoría de las micro tareas y en la tarea final la forma de trabajo colaborativa (en parejas o grupos de tres) no solo en la producción escrita y en la comprensión lectora, sino también en todas las micro tareas de retroalimentación, pues nuestro objetivo se centra tanto en fomentar la escritura académica como en crear situaciones (a través de las micro tareas) lo más auténticas posibles dentro del mundo académico, además de en impulsar el desarrollo de lectores críticos capaces de plantear críticas constructivas de otros textos con propuestas concretas.

La primera fase de la propuesta se centraría en el desarrollo de la competencia lectora crítica a partir de artículos breves divulgativos (de una extensión de dos páginas) y de artículos científicos (de una extensión de entre 15-20 páginas). El objetivo esencial en esta fase es, a partir de un *input* enriquecido, comprender las ideas esenciales de un texto especializado y aprender a reproducirlas de forma sucinta desde la paráfrasis y/o la cita textual sin incurrir en plagio. En esta fase se desarrollarían las siguientes micro tareas:

1. RESUMEN DE UN ARTÍCULO DIVULGATIVO (DOS PÁGINAS)¹⁵

a) Resumir un artículo divulgativo a través de un esquema.

b) Elegir a través de tres propuestas de resumen cuál es la más adecuada; analizar los puntos positivos y negativos de cada uno de los tres resúmenes desde una crítica constructiva (planteando soluciones o posibles alternativas).

¹⁵ Lamentablemente, solo mencionamos el tipo de tarea y la secuenciación de las microtareas, aunque el deseo inicial para este artículo hubiera sido proporcionar en el anexo al artículo todos los materiales de trabajo (25 páginas) que, por problemas de espacio, nos ha sido imposible adjuntar.

c) A partir de los resúmenes ofrecidos, diferenciar entre parafrasear, citar con fidelidad, citar parcialmente (alterando la información principal) o plagiar.

2. PROBLEMAS DE REDACCIÓN

a) Identificar a nivel microtextual y macrotextual problemas de redacción en enunciados extraídos de tareas escritas por estudiantes universitarios.

b) Realizar sugerencias o propuestas concretas que solucionen los problemas identificados.

3. ESCRITURA ACADÉMICA DE UNA RESEÑA (DOS PÁGINAS)

a) Identificar las diferentes partes de una reseña y relacionarlas con los diferentes fragmentos que conformará una reseña modelo; además, identificar en cada uno de los fragmentos los recursos lingüísticos utilizados para la escritura de una reseña.

b) Reconocer qué aspectos resultan problemáticos y por qué, de una lista de fragmentos seleccionados, correspondientes a reseñas escritas por estudiantes de años anteriores.

c) Realizar sugerencias o propuestas concretas que solucionen los problemas identificados en el apartado anterior.

d) Utilizando una plantilla de corrección de reseña propuesta por la profesora (véase Anexo I), evaluar una reseña escrita por un estudiante desde los criterios planteados.

e) Una vez familiarizados con lo que es y no es una reseña, así como con los criterios de evaluación de una reseña, redactar una reseña de un artículo científico que sirva como una de las bases de la tarea final, esto es, la escritura de un trabajo académico sobre una investigación especializada.

En la segunda fase, el estudiante tomaría conciencia desde un punto de vista sociocognitivo de la importancia de la atribución de conocimiento en el discurso académico y se familiarizaría con las características prototípicas, lingüísticas (presencia del autor, marcadores discursivos, selección léxica, etc.) y retóricas formales (escritura de una introducción y conclusión para un artículo científico) procesadas a través de *input* enriquecido con ejemplos representativos y distintivos. En esta segunda fase se desarrollarían las siguientes microtarefas:

4. INTERTEXTUALIDAD MANIFIESTA EN LA ESCRITURA ACADÉMICA

a) Realizar una reflexión sobre por qué citar y la función que cumple en el texto académico a través de diferentes definiciones.

b) Identificar los diferentes tipos de cita (de definición, confirmación, posición, de apoyo o expansión y dialéctica) junto con las distintas maneras de citar (citas integradas/ no integradas y citas directas/indirectas/mixtas) desde ejemplos concretos.

c) Identificar los recursos lingüísticos y verbos declarativos utilizados en la cita.

d) Presentar los diferentes estilos de citación y tomar como modelo para todas las micro tareas y la tarea final el estilo Harvard; ofrecer ejemplos sobre cómo citar según Harvard tanto dentro del cuerpo del texto como en la referencia bibliográfica final.

e) A través de diferentes ejemplos, identificar y corregir los problemas de citación encontrados; consultar las fuentes utilizadas y concluir si se trata de fuentes fidedignas o no.

f) Para trabajar el reconocimiento de citas problemáticas según la forma y según el contenido, a través de 10 ejemplos, decidir si se ha citado o parafraseado el texto original correctamente y, si ha habido algún problema en la cita, identificar si ha sido plagio, fidelidad parcial o tergiversación.

5. MOVIMIENTOS RETÓRICOS PARA LA REDACCIÓN DE LAS INTRODUCCIONES Y CONCLUSIONES DE UN TRABAJO ESCRITO¹⁶

a) Presentación del modelo Swales (2014) sobre los patrones organizativos retóricos de las introducciones (movimientos y pasos).

b) Relacionar fragmentos representativos con los movimientos y los pasos de la introducción, junto con la identificación de las estructuras lingüísticas (presencia del autor, marcadores discursivos, selección léxica...) con el paso o movimiento donde son utilizadas.

c) Presentación del modelo Yang y Allison (2003) sobre los patrones organizativos retóricos de las conclusiones (movimientos y pasos).

d) Relacionar los fragmentos con los movimientos y los pasos de la conclusión e identificar las estructuras lingüísticas (presencia del autor, marcadores discursivos, selección léxica...) con el paso o movimiento donde son utilizadas.

e) Analizar tres introducciones y conclusiones (pertenecientes a trabajos escritos de estudiantes de años anteriores) y decidir qué les falta o cómo se podrían mejorar, esto es, llevar a cabo la reescritura de una versión mejorada de las mismas, justificando los cambios.

¹⁶ Véase Santiago y Heredero (2018: 279-283) para una aplicación didáctica pormenorizada sobre la adquisición/aprendizaje de la escritura académica de las Introducciones y Conclusiones en los artículos científicos para EFE.

6. PERSONAS DEL DISCURSO, POSICIONAMIENTO Y DESPERSONALIZACIÓN

a) A partir de diferentes ejemplos auténticos, identificar la mayor/menor despersonalización del texto y reflexionar las opciones más adecuadas para la escritura académica.

b) Identificar las diferentes estructuras propias del texto académico para posicionarse con objetividad a través de distintos ejemplos.

La tercera fase favorecería de nuevo la comprensión lectora crítica y la revisión cooperativa del estudiante para desarrollar su capacidad lectora (auto)crítica, esencial en el proceso de alfabetización académica. Esta fase se seguiría nutriendo de un trabajo colaborativo entre los estudiantes a través de lecturas críticas, reescrituras y retroalimentación con propuestas concretas para los textos académicos escritos por otros compañeros. Asimismo, en esta fase se plantea la producción de posibles borradores (de manera individual o colaborativa) relacionados con la tarea final y su consecuente revisión cooperativa a través de revisiones críticas y retroalimentaciones de los propios compañeros y de la profesora. Como sugerencias concretas de micro tareas, se propondría:

7. RETROALIMENTACIÓN

a) Trabajar con un trabajo escrito anónimo de años anteriores (con un 41% de plagio según el programa de *Turnitin*) para centrarse no solo en estrategias de formación antiplagio (que como presentamos en el apartado 2 resultan insuficientes) sino para desarrollar habilidades de redacción académica que contemplen la reelaboración, reescritura y redacción de todo lo señalado como plagio, aplicando así todos los recursos que se han ido aprendiendo/adquiriendo a lo largo de todas las sesiones y micro tareas.

b) Realizar el primer borrador de la tarea final: un trabajo escrito (equivalente a un TFG) en el que se articule e integre todo lo aprendido a lo largo de todas las sesiones y de las micro tareas realizadas en clase. En este trabajo final se integrará como parte del cuerpo del texto una de las fuentes citadas/parafraseadas de la reseña que se redactó en la fase 1.

c) Doble ciego: Revisar el trabajo de un compañero desde una plantilla de corrección (véase Anexo II) evaluando y proponiendo posibles soluciones para los problemas que se detecten.

d) Realizar una segunda tarea final revisada, donde el autor o los autores haya(n) integrado tanto los comentarios anónimos recibidos en la anterior micro tarea por parte de sus compañeros de manera anónima, como los comentarios y sugerencias recibidas por parte de la profesora.

6. Conclusiones

Con este trabajo se ha querido poner de relieve que construir una intertextualidad manifiesta a través de la escritura académica implica procesos cognitivos complejos que deben desarrollarse explícitamente en el ámbito universitario. Desde un análisis cualitativo y cuantitativo del corpus A, hemos podido deducir lo complicado y exigente que puede llegar a ser para el estudiante articular (con fidelidad) múltiples voces en un argumento coherente desde un enfoque dialógico y constructivo en el que aparezca posicionada la voz del propio escritor-estudiante; con respecto a los resultados del análisis del corpus B, hemos demostrado la relación directa entre la reducción de plagio y de citas imprecisas y la formación explícita de las competencias intertextual y lectora para el desarrollo de la escritura académica en los estudiantes universitarios. Como consecuencia directa, concluimos que es necesario un trabajo de reflexión y concienciación, dentro del proceso de alfabetización académica, para que los estudiantes lleguen a establecer un compromiso crítico con los textos fuente y los discursos académicos, de manera que se impliquen, desde contextos auténticos, en el procesamiento y la creación de conocimiento.

Con nuestra propuesta didáctica hemos subrayado, ante todo, la importancia del aprendizaje de la escritura académica desde prácticas explícitas dentro del aula, que favorezcan el proceso de la escritura en situaciones lo más similares a las de la comunidad científica (esto es, contextos auténticos y colaborativos), ya que, ante todo, la escritura académica (y por ende la alfabetización académica) no se centra únicamente en el aprendizaje de formalidades prototípicas lingüísticas y textuales o convenciones académicas, sino que, como afirma Badenhorst (2018: 132), aspira a ubicarse en un espacio sociocultural y disciplinar más amplio en el que se favorezcan prácticas sociales y discursivas que aúnen la compleja relación que se establece entre escritor, lector, texto y discurso.

Por otro lado, creemos que este tipo de aplicaciones didácticas supone no solo dotar al estudiante con una “herramienta de empoderamiento” (Beke 2014), sino que se le ayuda a interactuar con el conocimiento, a desarrollarlo, a transformarlo en sabiduría, a divulgarlo y, de esta manera, se favorece su inserción dentro de la comunidad académica desde una metodología dinámica y fluida más centrada en la escritura como proceso que como generadora de textos cerrados.

En cuanto a futuras investigaciones, ya en el análisis de los corpus vimos necesario realizar un análisis pormenorizado del posicionamiento o la inscripción de la persona (en la línea de Venegas et al. 2013; Swales 2014; Hyland 2017), cuyos resultados estamos seguros de que se traducirían en una mejora de nuestra propuesta didáctica, que podría enriquecer la micro tarea 6 de la segunda fase (relacionada con las personas del discurso, posicionamiento y despersonalización).

Bibliografía

- AGUILAR GONZÁLEZ, Luz Eugenia; Gilberto Fregoso Peralta. “La lectura de la polifonía e intertextualidad en el texto científico”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18.57 (2013): 413-435.
- ALBERRO, Manuel. “El antiguo festival céltico pagano de Samain y su continuación en la fiesta laica de Halloween, el día de los difuntos cristiano y el día de muertos en México”. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades* 5.12 (2004): 3-31.
- ANDRADE, Gabriel Ernesto. “Posibilidades de crecimiento del Islam en América Latina: oportunidades y dificultades”. *Opción* 17.35 (2001): 117-132.
- BADENHORST, Cecile. “Citation practices of postgraduate students writing literature reviews”. *London Review of Education* 16.1 (2018): 121-135.
- BEKE, Rebecca. “El discurso académico: la atribución del conocimiento en la investigación educativa”. *Núcleo* 28 (2008): 13-35.
- . *Las voces de los otros en el discurso académico de los investigadores de la educación*. Tesis doctoral. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 2007.
- . “La escritura académica: Una herramienta de empoderamiento”. *Jornadas de Investigación de la Facultad de Ingeniería*, 2014. Caracas: Universidad Central de Venezuela. <https://www.researchgate.net/publication/268817831_La_escritura_academica_Una_herramienta_de_empoderamiento> [26/08/2021]
- CALSAMIGLIA BLANCAFORT, Helena; Amparo Tusón Valls. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel, 1999.
- CARLINO, Paula. “Alfabetización Académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles”. *Educere* 6.20 (2003): 409-420.
- . *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Ciudad de México: FCE, 2005.
- CARRANZA GUTIÉRREZ, Astrid Mirasol; Bernardo E. Pérez Álvarez. “El alcance argumentativo del sistema de citas y referencias en las habilidades de escritura académica de universitarios”. *Educatio Siglo XXI* 39.2 (2021): 277-300.
- CASSANY, Daniel. *Expresión escrita en L2/ELE. Cuadernos de Didáctica del ELE*. Madrid: Arco Libros, 2005.
- CASTREJÓN, Ernesto. “Breve historia del día de muertos; conoce más de esta tradición”. 30/10/2017. <<https://webadictos.com/breve-historia-dia-de-muertos/>> [26/08/2021]
- DE LA O MARTÍNEZ, María Eugenia. “Geografía del trabajo femenino en las maquiladoras de México”. *Papeles de población* 12.49 (2006): 91-126.
- DE BARBIERI, Martha Teresita. “Certezas y malos entendidos sobre la categoría de género”. *Estudios Básicos sobre Derechos Humanos IV*. Ed. Laura Guzmán. San José: Instituto Interamericano de Derechos Humanos/Comisión de la Unión Europea, 1996. 47-84.

- DELGADOVÁ, Elena; Monika Gullerová. “Comprensión lectora. Un estudio sobre la competencia lectora en el contexto universitario”. *Lenguajes y Textos* 41 (2015): 45-53.
- ELLERY, Karen. “Undergraduate plagiarism: a pedagogical perspective, Assessment & Evaluation”. *Higher Education* 33.5 (2008): 507-516.
- FLORES FARFÁN, José Antonio. “La Malinche, portavoz de dos mundos”. *Estudios de cultura Náhuatl* 37 (2006): 117-137.
- HYLAND, Ken. “Academic attribution: Citation and the construction of disciplinary knowledge”. *Applied Linguistic* 20.3 (1999): 341-367.
- . “Learning to Write for Academic Purposes: Specificity and Second Language Writing”. *Teaching Writing for Academic Purposes to Multilingual Students: Instructional Approaches*. Eds. John Bitchener, Neomy Storch y Rosemary Wette. London: Routledge, 2017. 24-41.
- HUGO ROJAS, Evelyn; Natalia Leiva Salum; Marco Marchant Moreno; Camila Gallegos Pérez; Paulina Toro Trengove. “Intertextualidad manifiesta en textos de estudiantes universitarios. Caracterización de las citas en una etapa de formación académica inicial”. *Onomazéin* 41 (2018): 29-56.
- KUBOTA, Ryuko; Al. Lehner. “Toward Critical Contrastive Rhetoric”. *Journal of Second Language Writing* 13 (2004): 7-27.
- LI, Yonyan; Christine Pearson Casanave. “Two first-year students’ strategies for writing from sources: Patchwriting or plagiarism?”. *Journal of Second Language Writing* 21(2012): 165-180.
- LIEBMAN, Joanne. “Contrastive Rhetoric: Students as Ethnographers”. *Journal of Basic Writing* 7.2 (1988): 6-27.
- MIRAS, Mariana. “La escritura reflexiva: aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe”. *Infancia y aprendizaje* 23.89 (2000): 65-80.
- MORALES, Andrea Felipe; Elvira Barrios Espinosa. “Evaluación de la competencia lectora de futuros docentes”. *Investigaciones sobre Lectura* 7 (2017): 7-21.
- MU, Congjun. “A Taxonomy of ESL Writing Strategies”. In *Proceedings Redesigning Pedagogy: Research, Policy, Practice*, 2005: 1-10. <<https://eprints.qut.edu.au/64/1/64.pdf>> [26/08/2021]
- PECORARI, Diane. “Plagiarism in second language writing: Is it time to close the case?”. *Journal of Second Language Writing* 30 (2015): 94-99.
- REYES, Graciela. *Los procedimientos de cita: estilo directo y estilo indirecto*. Madrid: Arco Libros, 1993.
- . *Cómo escribir bien en español. Manual de redacción*. Madrid: Arco Libros, 1998.
- SANTIAGO ALONSO, Gemma; David Heredero Zorzo. “Las introducciones de artículos de investigación de lingüística y lingüística aplicada escritas por eslovenos y sus aplicaciones didácticas para la clase de español con fines académicos”. *Colindancias* 9 (2018): 271-291.

- SOTO, Guillermo. “Intertextualidad explícita en textos académicos de estudiantes universitarios. Un estudio exploratorio”. *Literatura y lingüística* 20 (2009): 141-157.
- SUREDA, Jaume; Rubén Comas; Mercé Money. “Las causas del plagio académico entre el alumnado universitario según el profesorado”. *Revista iberoamericana de educación* 50 (2009): 197-220.
- SWALES, John M. *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- . “Variation in Citational Practice in a Corpus of Student Biology Papers: From Parenthetical Plonking to Intertextual Storytelling”. *Written Communication* 31.1(2014):118-141.
- TURNER, Frederick. “Los efectos de la participación femenina en la Revolución de 1910”. *Historia Mexicana* 16.4 (1967): 603–620.
- URBIOLA SOLÍS, Alejandra Elisabeth; Énagel Wilhelm Vázquez García; Ilia Violeta Cázares Garrido. “Expresión y trabajo de los Muxe’ del Istmo de Tehuantepec, en Juchitán de Zaragoza, México”. *Nova Scientia* 19.9 (2017): 502-527.
- VELÁZQUEZ RIVERA, Marisol; Carolina Cornejo Valderrama; Ángel Roco Videla. “Evaluación de la competencia lectora en estudiantes de primer año de carreras del área humanista y carreras del área de la salud en tres universidades el consejo de rectores”. *Estudios pedagógicos* XXXIV.1 (2008): 123-138.
- VENEGAS, René; Paulina Meza Guzmán; Juan Martínez Hincapié. “Procedimientos discursivos en la atribución del conocimiento en tesis de lingüística y filosofía en dos niveles académicos”. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 51.1 (2013): 153-179.
- WALKER, Deron. “How to Teach Contrastive (Intercultural) Rhetoric: Some Ideas for Pedagogical Application”. *New Horizons in Education* 59.3 (2011): 71-81.
- YANG, Ruiying; Desmond Allison. “Research articles in applied linguistics: moving from results to conclusions”. *English for Specific Purposes* 22 (2003): 365–85.

ANEXO I

PLANTILLA DE CORRECCIÓN RECENSIÓN	COMENTARIOS
<p>a) Se ha citado correcta y completamente la Referencia bibliográfica en la cabecera del texto SÍ / NO/ PARCIALMENTE</p>	
<p>b) En la Introducción aparecen: - una Introducción-contextualización del autor. SÍ / NO/ PARCIALMENTE - se ha señalado brevemente el tema expuesto en el artículo. SÍ / NO/ PARCIALMENTE</p>	
<p>c) En el Resumen del texto reseñado: - se desarrolla, analiza y sintetiza de forma progresiva el contenido de la reseña de manera precisa y organizada, sin simplificar. SÍ / NO/ PARCIALMENTE - se ejemplifica el tema con datos, investigaciones, estudios y/o referencias de autoridad (del propio autor u otras referencias). SÍ / NO/ PARCIALMENTE</p>	
<p>d) En la Conclusión: - se resume lo más destacado señalando la conclusión a la que llega el autor sin simplificar. SÍ / NO/ PARCIALMENTE - se realiza una conclusión valorativa sin generalizaciones ni lugares comunes sobre el artículo leído donde se argumenta por qué se recomienda al lector la lectura de dicho artículo. SÍ / NO/ PARCIALMENTE</p>	
<p>REFERENCIA A LAS FUENTES Se da visibilidad al autor del artículo y se respetan las citas directas e indirectas sin plagiar. SÍ / NO/ PARCIALMENTE</p>	
<p>ADECUACIÓN Y RIQUEZA LÉXICA Dispone de un repertorio lingüístico muy rico, preciso y variado y lo utiliza de manera correcta y adecuada, usando un nivel de complejidad apropiado para el desarrollo de sus ideas. Diferencia formas lingüísticas para transmitir matices de sentido, enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad. Utiliza estructuras léxicas y sintácticas exigentes. SÍ / NO/ PARCIALMENTE</p>	

<p>COHERENCIA Y COHESIÓN</p> <p>Su discurso escrito está bien estructurado, con un uso preciso y variado de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión y coherencia, así como la puntuación y la distribución de la información en párrafos.</p> <p>SÍ / NO/ PARCIALMENTE</p>	
<p>CORRECCIÓN LINGÜÍSTICA</p> <p>Obtiene provecho de un dominio amplio de un completo repertorio de elementos lingüísticos complejos para formular pensamientos con precisión, poner diferencias y eliminar la ambigüedad. Mantiene un alto grado de corrección gramatical de modo consistente.</p> <p>SÍ / NO/ PARCIALMENTE</p>	
<p>LA RESEÑA ES APTA/ NECESITA CORRECCIONES/ FALTAN PARTES ESENCIALES</p>	

ANEXO II

PLANTILLA DE CORRECCIÓN TRABAJOS ESCRITOS	COMENTARIOS
<p>1. ¿Se ha leído suficiente bibliografía sobre el tema? SÍ / NO/ PARCIALMENTE</p>	
<p>2. ¿La bibliografía seleccionada correspondía a libros/artículos/documentos cuyas fuentes eran fiables? SÍ / NO/ PARCIALMENTE</p>	
<p>3. ¿Cumple el trabajo escrito con los requisitos mínimos de corrección lingüística? SÍ / NO/ PARCIALMENTE ¿Se trata de un trabajo escrito gramaticalmente correcto, aceptable y adecuado? SÍ / NO/ PARCIALMENTE</p>	
<p>4. ¿Se ha buscado la mayor precisión léxica intentando documentarse adecuadamente, seleccionando de las fuentes leídas la terminología más adecuada? SÍ / NO/ PARCIALMENTE</p>	
<p>5. ¿Todas las partes esenciales se encuentran representadas? Introducción: – el planteamiento, SÍ / NO/ PARCIALMENTE – los objetivos y el propósito del trabajo, SÍ / NO/ PARCIALMENTE – la metodología que se va a utilizar. SÍ / NO/ PARCIALMENTE</p>	

<p>Análisis del tema: ¿aparece</p> <ul style="list-style-type: none"> – un apartado donde se desarrolla el tema empezando por un marco teórico o estado de la cuestión con lo más importante; SÍ / NO/ PARCIALMENTE – otro/s apartado/s donde se analiza desde diferentes perspectivas el tema, ayudado de datos, investigaciones, estudios o referencias de autoridad; SÍ / NO/ PARCIALMENTE – y un último apartado donde se desarrollan las soluciones aportadas al problema tratado o la pervivencia del problema hasta la actualidad? SÍ / NO/ PARCIALMENTE 	
<p>Conclusión:</p> <ul style="list-style-type: none"> – ¿se resume lo más significativo del trabajo realizado, relacionando entre sí la información y los argumentos extraídos de las fuentes? SÍ / NO/ PARCIALMENTE – ¿se realiza un trabajo personal intelectual de síntesis? SÍ / NO/ PARCIALMENTE 	
<p>Bibliografía:</p> <ul style="list-style-type: none"> – ¿La bibliografía es coherente con las normas más usuales? ¿Está completa? SÍ / NO/ PARCIALMENTE – ¿Las citas, referencias bibliográficas y las notas a pie de página son adecuadas? SÍ / NO/ PARCIALMENTE – ¿Se corresponden con la fuente utilizada? SÍ / NO/ PARCIALMENTE – ¿Todas están citadas en la bibliografía? SÍ / NO/ PARCIALMENTE – ¿Se ha sido cuidadoso con las citas para evitar plagiar de las fuentes originales? SÍ / NO/ PARCIALMENTE 	

<p>¿Por qué os parece adecuado (o no) el artículo leído?</p>	
<p>¿Qué destacáis del trabajo?</p>	
<p>¿Qué podría mejorarse en el trabajo?</p>	

María del Pilar Ortiz Lovillo

Héctor Libreros Cortez

Universidad Veracruzana, México

La educación continua en la traducción y la interpretación en la Universidad Veracruzana: el caso de un diplomado

Continuing education in Translation and Interpreting Studies at the Universidad Veracruzana: the Case of a Certificate Program

Recibido: 27.04.2021 / **Aceptado:** 19.11.2021

Resumen: Este estudio cualitativo de corte explicativo tiene como objetivo exponer la planificación, la creación y la implementación de la primera edición del Diplomado en Estudios de Traducción e Interpretación (DETI), así como identificar las fortalezas y áreas de oportunidad de este programa. El universo de la muestra estuvo constituido por 18 estudiantes, nueve de lengua francesa, ocho de lengua inglesa, uno de la lengua indígena tepehua y una maestra, quien fungió como profesora-investigadora. En su mayoría los alumnos eran egresados de la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana. Se aplicaron dos técnicas de investigación: el grupo focal y las

Abstract: This qualitative and explanatory inquiry aims to expose the planning, creation, and implementation of the first edition of the Universidad Veracruzana Certificate Program in Translation and Interpreting Studies and identify the program's strengths and areas of improvement. The sample was composed of 18 students: nine of them from a Bachelor's Degree in French, eight from a Bachelor's Degree in English, one student whose mother tongues are Tepehua and Spanish, and one professor who developed a teacher-as-researcher role. Most of the students were graduates from the School of Languages of the Universidad Veracruzana. During the inquiry, two

historias de vida. Los resultados obtenidos muestran que los estudiantes consideran que los conocimientos adquiridos constituyen un parteaguas en su formación y les proporcionaron las bases para seguirse formando en estas disciplinas académicas. A partir de las respuestas de los aprendices se reconoció la necesidad de implementar nuevamente el diplomado, así como aplicar algunos cambios en su currículum. La finalidad de todo ello fue analizar el establecimiento de una especialización o maestría en traducción e interpretación.

Palabras clave: diplomado, traducción, interpretación, formación, estudiantes.

methods were applied: focus groups and life stories. The results show that students consider that the acquired knowledge is helpful to their education, and it gave them the basics to keep learning about these academic disciplines. The students' answers were helpful to recognize the need to implement the Certificate Program again and apply some changes in the curriculum to analyze the establishment of a Specialization or a Master of Translation and Interpreting.

Keywords: Certificate Program; Translation, Interpretation, Training, Students.

1. Introducción

La traducción y la interpretación son actividades de suma importancia para la comunicación diaria entre grupos sociales que emplean lenguas distintas. De acuerdo con Ponce (2007) “los traductores se han convertido en profesionales capaces de conectar las realidades de dos culturas diferentes a modo de eslabón invisible”, por lo tanto, su labor es de gran relevancia para el desarrollo de la sociedad. En la actualidad, existen programas educativos en traducción e interpretación a nivel licenciatura y posgrado en diferentes partes del mundo y cada vez es más eminente la trascendencia de estos profesionales lingüístico-culturales para el quehacer cotidiano. Sin embargo, es necesario continuar trabajando en el establecimiento de espacios educativos que capaciten a las personas interesadas en formarse como traductores e intérpretes.

Particularmente, la formación en traducción e interpretación en México se encuentra en vías de consolidación. En el país existen determinadas licenciaturas, especialidades y maestrías que hacen énfasis en estas áreas del saber (Libreros-Cortez y Ortiz-Lovillo 2021: 100; Valdez-Gutiérrez 2018: 78-79). Asimismo, se cuenta con diplomados¹ impartidos por instituciones públicas y privadas en distintos estados de

¹ Un diplomado en México es un programa de estudios que tiene como objetivo profesionalizar a un sector de la población en un campo disciplinar. Más adelante, se profundizará en este tema.

la República Mexicana. Estos estudios se han ofertado en Aguascalientes, Ciudad de México, Coahuila, Estado de México, Guanajuato, Jalisco, Nuevo León, Quintana Roo, Sinaloa, Tabasco y Veracruz (Libreros y Ortiz-Lovillo, 2021: 98-99).

En el caso concreto del estado de Veracruz, el Diplomado en Estudios de Traducción e Interpretación (DETI) se impartió en el Instituto de Investigaciones en Educación (IIE) de la Universidad Veracruzana (UV), Campus Sur, en Xalapa, Veracruz. Este diplomado es de reciente creación e implementación; su primera generación ingresó en agosto de 2018 y egresó en abril de 2019. En la actualidad, se analizan posibles reestructuraciones de este programa, con base en los hallazgos de esta investigación.

El presente artículo² tiene por objetivo exponer la planificación, la creación y la implementación de la primera edición del DETI, así como identificar las fortalezas y áreas de oportunidad de este programa educativo desde una perspectiva narrativa, lo cual podría resultar de apoyo para otras instituciones interesadas en realizar y poner en marcha un proyecto con características similares.

2. Aspectos generales sobre los diplomados en México

Para comenzar, es importante explicar con más detalles qué es un diplomado en México. Andrade-Paco, Nava-Ortega y Valverde-Núñez (2009: 59) lo definen como “cursos o talleres, que capacitan en un área de estudio específica, dirigidos a un público determinado y se caracterizan por tiempos y modalidades de enseñanza delimitados por los propósitos del mismo”. Para estos autores, los diplomados forman parte de la formación continua, la cual está orientada hacia la profesionalización. De acuerdo con Ochoa-Gutiérrez y Balderas-Gutiérrez (2021), la educación continua está directamente relacionada con el ámbito profesional y está enfocada a que los adultos adquieran y renueven competencias útiles para el entorno laboral. No obstante, estos autores agregan que también podría ser viable para la construcción de saberes digitales.

Un diplomado es pues un conjunto de cursos y/o talleres de duración limitada que suele ser impartido por instituciones de educación superior y otro tipo de organizaciones públicas y privadas. Está estructurado por módulos (los cuales vienen determinados por la institución que los imparte) y al pertenecer a la educación continua no concede un grado académico, debido a que tiene como objetivo que los aprendices desarrollen conocimientos teóricos y prácticos en determinada área de estudios. Al egresar, el estudiante recibe un diploma que acredita su formación

² El presente estudio se deriva del proyecto *La construcción de los saberes en la enseñanza-aprendizaje de la traducción y la interpretación y su aplicación en la práctica* registrado en el *Sistema de Registro y Evaluación de la Investigación* (SIREI) UV con el número 214382018106.

(Andrade-Paco, Nava-Ortega y Valverde-Núñez 2009: 59; Libreros-Cortez y Ortiz-Lovillo 2021: 98; Ochoa-Gutiérrez y Balderas-Gutiérrez 2021:70).

Al revisar el *Manual para la Planeación y Realización de Diplomados en la Universidad de Colima* (2010: 4-5), con base en la AMEC 1999, se identificó que estos estudios pueden ser cursados por personas que ya cuentan con una profesión o una carrera técnica y que buscan actualizar y perfeccionar sus competencias en una determinada materia de estudio. Sin embargo, también pueden ser cursados por un público general, como ocurrió en la Universidad Veracruzana, dado que algunos de los estudiantes del DETI se encontraban a punto de culminar sus estudios universitarios mientras que otros ya ejercían una carrera profesional. Asimismo, se reconoció que los módulos que conforman un diplomado tienen un orden estructurado que permite que los alumnos logren el aprendizaje.

Por otra parte, al examinar los lineamientos de operación de la Universidad Veracruzana se encontró que para esta institución los diplomados son “un conjunto de temáticas organizadas bajo una estructura curricular conformada por módulos, que le proporcionan al participante la adquisición y/o profundización de conocimientos, habilidades y actitudes en diversas áreas: técnica, científica, humanística, económica o artística” (UV 2020: 4). La definición previa permitió constatar que existe una idea similar sobre la noción de *diplomado* entre esta interpretación y las propuestas de Andrade-Paco, Nava-Ortega y Valverde-Núñez (2009: 59) y Libreros-Cortez y Ortiz-Lovillo (2021: 98).

Lo anterior sirvió de pauta para pensar en la creación de este tipo de programas educativos, en vista de que las instituciones universitarias en México disponen de manuales específicos para el desarrollo de un diplomado [cfr. *Manual para la Planeación y Realización de Diplomados en la Universidad de Colima* (2010); *Guía para diseñar programas de diplomado por competencias profesionales integradas, Universidad Autónoma de Sinaloa* (2017); y *Guía para la Presentación de Proyectos de Diplomados de Educación Continua, Universidad Nacional Autónoma de México* (1998)]. En el caso del DETI de la Universidad Veracruzana se tomaron como base los lineamientos de operación de la UV durante la organización, la instauración y puesta en marcha del diplomado, lo cual se muestra en el apartado 5, *Planificación, creación e implementación del DETI*.

3. Antecedentes del DETI

En la Universidad Veracruzana, la traducción ha estado presente tanto en programas relacionados con la educación como con la literatura, y para ello se ha trabajado con lenguas extranjeras e indígenas desde hace décadas (Hernández 2020: 308-310; Ortiz y Figueroa-Saavedra 2014: 86-91). De manera particular, en el IIE UV se han efectuado diferentes iniciativas que han sido antecedentes del DETI. La

primera de ellas fue la instauración del *Seminario de Traducción de Textos Científicos y Literarios del Francés al Español* en 2011 (Vaca-Uribe y Ortiz-Lovillo 2012: 146-147).

Este seminario se impartió a lo largo de cuatro años, es decir, de 2010 a 2015. Se aceptaban estudiantes de todas las licenciaturas UV interesados en la traducción y tenía una gran demanda, por lo que se optaba por seleccionar a los aprendices que contaban con mayor conocimiento de la lengua francesa. Se trataba de una materia de elección libre y se podía cursar como una materia optativa (Vaca-Uribe y Ortiz-Lovillo 2012: 150). En el seminario se contemplaba una perspectiva constructivista, ya que “el profesor ya no es un transmisor de conocimientos sino un guía y facilitador en el proceso constructivo del estudiante, el cual asume un rol central y se hace cargo de su proceso de aprendizaje” (Vaca-Uribe y Ortiz-Lovillo 2012: 147-148).

Por otra parte, en la Universidad Veracruzana, la Dra. Ortiz Lovillo ha impartido varios cursos PROFA³ principalmente sobre Traducción Literaria, Didáctica de la Traducción y Evaluación de la Traducción entre 2015 y 2019. En el curso de traducción literaria colaboró la profesora Françoise Garnier de la Universidad de Nantes, Francia. Su participación permitió que los maestros que tomaban el curso descubrieran diversas técnicas y procedimientos sobre la didáctica de la traducción. Esto constituyó un valioso apoyo para orientar la reflexión de sus estudiantes al momento de traducir.

Otro factor que contribuyó como antecedente del DETI fue la instauración en el IIE, en marzo de 2013, del Cuerpo Académico *Lingüística y Traducción* (CA en consolidación UV-CA-386). A partir de entonces se iniciaron una serie de actividades como cursos, ponencias y publicaciones conjuntas. Una de ellas fue la implementación de un Curso PROFA sobre *Formación Metodológica para la Formación de Traductores e Intérpretes*, con el propósito de sentar las bases para lo que sería el DETI. Durante el curso se tomaron distintas decisiones sobre el currículum del nuevo programa, las cuales se presentan más adelante.

4. Entramado metodológico

El enfoque del estudio es cualitativo y se apega al trabajo de Flick (2014). Desde el primer momento se tuvo presente que “la investigación cualitativa pretende acercarse al mundo de ‘ahí afuera’ [...] entender y describir, algunas veces explicar fenómenos sociales ‘desde el interior’ de varias maneras diferentes” (Flick 2014: 12). También nos interesó este tipo de enfoque porque, de acuerdo con Rapley (2007: 15), “los investigadores también son parte importante de la investigación, tanto desde el punto de vista personal como por sus experiencias en el escenario de la

³ Los Programas de Formación Pedagógica (PROFA) son cursos de actualización para profesores.

investigación”, lo cual los impulsa a reflexionar en el rol que desempeñan, ya que pertenecen al campo que es su objeto de estudio. Lo anterior fue revelador para analizar el proceso de planeación, creación e implementación del DETI.

Como se ha señalado de manera previa, el DETI se impartió en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, Campus Sur, en Xalapa, Veracruz, México. La muestra estuvo compuesta por 18 estudiantes mexicanos —nueve egresados de la Licenciatura de Lengua Inglesa; ocho de la Licenciatura en Lengua Francesa y uno de la Licenciatura en Antropología, quienes cursaron y evaluaron el diplomado— y por una de sus maestras, quien fungió como profesora-investigadora, en vista de que el docente es un espectador y tiene acceso a una gran cantidad de información sobre lo que ocurre dentro del aula (Stenhouse 2007: 37-38). Esta informante también coordinó el DETI, lo que permitió analizar los procesos formativos, administrativos y logísticos del programa.

Para la elección de los informantes se implementaron algunos criterios de inclusión. En ellos se determinó que los estudiantes y la profesora debían estar inscritos e impartir clases respectivamente en el DETI; estar interesados en participar en un estudio de esta naturaleza y aceptar firmar un consentimiento informado (Delclós 2018: 16-17; Sañudo 2006: 92-93), entre otros. Esto último permitió lograr el propósito de preservar su privacidad y garantizar la confidencialidad de los datos.

Para la investigación se aplicaron dos técnicas, en primer lugar, los grupos focales y posteriormente las historias de vida. De acuerdo con Martínez (2012: 48), los grupos focales conservan similitudes con la entrevista, pero se diferencian de esta última debido a que tienen una orientación grupal. Hamui-Sutton y Varela-Ruiz (2013: 56) indican que “trabajar en grupo facilita la discusión y activa a los participantes a comentar y opinar aún en aquellos temas que se consideran como tabú, lo que permite generar una gran riqueza de testimonios.” En el caso de este estudio se organizaron dos grupos focales: uno para los estudiantes de inglés y otro para los de francés, con nueve integrantes cada uno. Antes de realizarlo se preparó un guion con preguntas para investigar los temas que interesaba indagar.

Por otro lado, la historia de vida es el relato que cuenta el informante. El investigador puede proporcionar un guion para que el relator se centre solo en lo que se quiere indagar. Martín (1995: 48) señala que en este método “el investigador trabaja sobre un relato que comprende desde el momento en que se está confeccionando la historia de vida hasta el recuerdo más antiguo del sujeto”. El autor agrega que “el investigador sigue un determinado tema a lo largo de toda la vida relatada por el sujeto. Esto permite la comparación temática de los relatos de diferentes vidas” (48). Para la presente investigación se solicitó a los informantes realizar su historia de vida, la cual hacía énfasis en aspectos académicos y profesionales con miras a identificar puntos relacionados con la traducción y la interpretación.

Además, se revisaron distintos documentos institucionales, es decir, de toda la documentación que exige la Universidad Veracruzana, para poder implementar un diplomado antes de la formación y al finalizar los estudios. También se consideraron las evaluaciones que realizaron los estudiantes a cada uno de los profesores y módulos al finalizar cada uno de los cursos impartidos en el DETI. La información recolectada durante el trabajo de campo se transcribió de forma manual. Después, para examinarla, se tomó como referencia el análisis de contenido cualitativo, particularmente las investigaciones de Andreu (2000) y Piñuel (2002), que permitieron reconocer la importancia de que la codificación del presente estudio estuviera centrada en las fortalezas y áreas de oportunidad del programa educativo en cuestión.

5. Planificación, creación e implementación del DETI

A continuación, se presentan tres fases importantes durante la conformación del diplomado. Su objetivo radica en mostrar acciones y decisiones teóricas, metodológicas y didácticas contempladas por el grupo de personas al cargo del DETI.

5.1 Planificación

Desde antes de la planificación del diplomado, se era consciente de la situación de la formación en traducción e interpretación que impera en México. El *Estudio de Encuesta sobre la Traducción y la Interpretación en México 2017* de la Fundación Italia Morayta y los estudios de Libreros-Cortez (2019) y Libreros-Cortez y Ortiz-Lovillo (2021) fueron de ayuda para analizar la enseñanza-aprendizaje de estas temáticas a nivel nacional. Al hacer énfasis en los diplomados se descubrió que, de acuerdo con el *Estudio de Encuesta sobre la Traducción y la Interpretación en México* (2017: 63) donde se encuestó a 1087 traductores e intérpretes con residencia en México, solo el 17.85% de los traductores y el 20.90% de los intérpretes cuentan con diplomados⁴, lo cual llevó a reflexionar sobre la formación en traducción e interpretación a nivel estatal y en particular en la Universidad Veracruzana.

Se consideró importante emprender un programa de esta naturaleza debido a que la Universidad Veracruzana no cuenta aún con una licenciatura o posgrado en traducción e interpretación. Si bien las Licenciaturas en Lengua Inglesa, Lengua Francesa y Lengua y Literatura Hispánicas UV cuentan con cursos y/o talleres sobre esta temática, no están centradas en esta área de estudios (Libreros-Cortez y Ortiz-Lovillo 2020: 16; Libreros-Cortez y Ortiz-Lovillo 2021: 94), lo cual fue un

⁴ “Diplomados de capacitación [...] de al menos 120 horas (no afiliado a una licenciatura)” (Fundación Italia Morayta 2017: 63).

motivo importante para comenzar a gestionar el DETI. A este motivo cabe añadirle el interés estudiantil que se manifestó al expresar ante la comunidad universitaria las intenciones de poner en marcha un diplomado sobre estas especialidades, lo cual se detalla en el apartado 5. 3, *Implementación*.

5.2 Creación

En reuniones con los miembros del Cuerpo Académico *Lingüística y Traducción* y en el curso *Formación Metodológica para la Formación de Traductores e Intérpretes*, se decidió que el DETI debía contar con 10 módulos, de 30 horas cada uno, y que además se impartiría durante diez meses; el total fue de 300 horas, lo cual se apega a los lineamientos de operación establecidos por la UV al realizar un diplomado (UV-DGDAIE, 2020: 5-6). Los módulos que se impartieron fueron:

1. Estudios de traducción	6. Traducción de textos literarios
2. Traducción y cultura	7. Revisión y edición de textos
3. Estudios de interpretación	8. Herramientas de traducción
4. Traducción de textos humanísticos	9. Prácticas de interpretación
5. Traducción de textos especializados	10. Didáctica de la traducción

Elaboración propia.

Se optó por comenzar el DETI por medio de asignaturas que tuvieran mayor orientación teórica con la finalidad de que los estudiantes estuvieran familiarizados con conceptos, terminología, estrategias y teorías que posteriormente les resultaran de utilidad en el resto de los cursos, algunos de ellos con una inclinación práctica. Con base en Meinster (2016: 13-14) se tuvo presente la importancia de la interacción entre la teoría y la práctica traductológicas durante la formación de los estudiantes. Durante las reuniones antes señaladas, se estableció la estructura y los contenidos de cada uno de los módulos a impartir, los cuales se elaboraron y revisaron durante el curso *Formación Metodológica para la Formación de Traductores e Intérpretes*. Asimismo, se comentaron otros aspectos sobre el DETI, como la calendarización y los requisitos de ingreso de los estudiantes.

En cuanto a los profesores que iban a constituir el plantel docente, los requisitos principales fueron: la preparación profesional, la experiencia en la traducción de textos y en la docencia, esto a partir de las recomendaciones de Luna (2014: 89) sobre el perfil idóneo del profesor de traducción que se centra en estos puntos.

Es importante añadir que todos los catedráticos han impartido cursos de traducción y/o interpretación, publicado traducciones, además de haber realizado investigaciones sobre estas temáticas.

5.3 Implementación

La difusión del DETI se realizó mediante espacios oficiales UV, así como en redes sociales y por correo electrónico. Durante este periodo se recibieron alrededor de 90 solicitudes. Antes de proceder a la inscripción se enviaron a los aspirantes cinco preguntas vía correo electrónico, que fueron las siguientes:

1. ¿De qué lenguas puedes traducir? 2. ¿Cuál es tu nivel de lengua? 3. ¿Qué antecedentes tienes en la traducción? 4. ¿Qué es lo que te motiva para querer tomar este diplomado? 5. ¿Cuáles son tus expectativas sobre estos estudios? La intención del cuestionario era analizar con mayor detalle los perfiles profesionales y seleccionar a los futuros estudiantes.

A partir de esta exploración, se descubrió que entre los interesados había personas con conocimientos sobre las siguientes lenguas extranjeras como segunda lengua: inglés, francés, alemán, italiano, chino y en lenguas nacionales como lengua materna: náhuatl y tepehua. La mayoría informó, con respecto a las lenguas extranjeras, que contaba con el nivel B2, y unos cuantos con nivel C1 de competencia comunicativa de la lengua meta de acuerdo con el *Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas*. La mayoría de ellos eran egresados de la Facultad de Idiomas y tenían como antecedente las materias de traducción, lingüística y literatura que habían cursado en la Licenciatura en Lengua Francesa o en la Licenciatura en Lengua Inglesa.

Los estudiantes aceptados fueron 25 y la selección se basó en sus perfiles académicos y profesionales. El DETI permitió el ingreso de estudiantes de lenguas extranjeras e indígenas, pero solo se inscribió un estudiante de lengua tepehua, que concluyó el programa con éxito. La mayoría eran egresados UV provenientes de las Licenciaturas en Lengua Inglesa, Lengua Francesa, Lengua y Literaturas Hispánicas, Antropología y Filosofía. No obstante, también había egresados de instituciones particulares.

Algunos de los aprendices ya habían traducido por cuenta propia a manera de práctica para responder a algunas solicitudes de amigos y estudiantes. Otros estaban trabajando en compañías de desarrollo de *software*, otros habían realizado su servicio social desempeñando labores de traducción de manera empírica. Entre sus expectativas mencionaron que querían profundizar en temas que a su juicio fueron tratados de manera superficial en sus clases de traducción de la licenciatura; y practicar la traducción e interpretación, en vista de que consideraban que las prácticas

obligatorias incrementan notablemente la habilidad del traductor e intérprete. También porque les parecía indispensable para su formación.

Una vez inscrito el grupo de estudiantes, se iniciaron los cursos. El DETI tuvo lugar los viernes y sábados de agosto de 2018 a mayo de 2019 en el IIE UV. Para los cursos, se contó con la participación de siete profesores (cuatro profesores de la Facultad de Idiomas UV, dos profesores-investigadores del IIE UV y una traductora y editora de la Editorial UV). Además, participaron tres especialistas invitadas, una profesora-investigadora del IIE, una del Instituto de Investigaciones Lingüístico-Literarias y una de la Facultad de Filosofía, todas de la Universidad Veracruzana.

Durante la formación, los estudiantes adquirieron conciencia de que no basta con conocer dos lenguas para poder traducir. Por ello, se les enseñó a descubrir el contexto sociocultural y en especial al autor, con el fin de profundizar no solo en la forma sino en el fondo del texto. Se les hizo reflexionar sobre el carácter indispensable de llevar a cabo una documentación y de saber utilizar diversas herramientas tecnológicas, así como de disponer de creatividad y conocer las herramientas relacionadas con la edición.

6. Resultados y evaluación

Los datos obtenidos permitieron llevar a cabo un análisis en profundidad, para posteriormente realizar la triangulación de los resultados. El estudio se basó en las reflexiones vertidas durante las sesiones de los grupos focales, donde los estudiantes dieron sus opiniones sobre el diplomado. Asimismo, se recuperaron las historias de vida y las evaluaciones de los diez módulos realizadas por los universitarios. Con el propósito de proteger la privacidad de los informantes, al momento de recuperar fragmentos textuales de las entrevistas, se utiliza la siguiente nomenclatura: ETI, cuando se trate de estudiantes de inglés, y ETF para los estudiantes de francés. También cuentan con un número que se les asignó previamente.

Los estudiantes y los maestros coincidieron en que lo más importante al culminar el DETI era que los egresados contaran con las bases indispensables para desempeñarse en el mercado laboral, lo cual es congruente con la educación continua, en vista de que esta modalidad educativa se centra en fortalecer el área profesional de los actores sociales (Andrade-Paco, Nava-Ortega y Valverde-Núñez 2009: 59). Para identificar rasgos del proceso educativo de los informantes y su percepción en torno al DETI era conveniente que al finalizar cada módulo los alumnos evaluaran tanto a sus profesores como el curso, así como los contenidos curriculares para saber si habían aprendido y si la asignatura había respondido, al menos en parte, a sus expectativas. Aquí se muestran datos derivados de las reflexiones de los estudiantes.

Para algunos aprendices, la formación en el DETI fue de gran ayuda para profundizar en los estudios de traducción e interpretación. Es decir, el programa

cumplió con el objetivo de un diplomado de educación continua, que es profesionalizar y/o instruir a los alumnos mediante un conjunto de saberes, como se visualiza en Andrade-Paco, Nava-Ortega y Valverde-Núñez (2009: 59) y en Libreros-Cortez y Ortiz-Lovillo (2021: 98). Al respecto de lo anterior, un egresado del DETI comentó que:

Sí, si bien es cierto que en las lenguas originarias no hay una formación, una profesionalización en el campo de la traducción o de la interpretación creo que el haber estado aquí y tomar el diplomado pues sí marca un antes y un después sobre todo porque el mayor trabajo que yo hacía eran cuestiones meramente de la práctica y creo que al estar en este espacio logré, por lo menos, articular algunas cuestiones de la práctica con la teoría y creo que una de las cosas que más me gustó es que hubo muchas cosas que resultaron nuevas para mí. (ETT 10)

Por otra parte, varios de los módulos impartidos recibieron muy buenos comentarios al ser evaluados por los aprendices. A los estudiantes les pareció acertado que se les presentaran lecturas novedosas y se les enseñara a identificar tanto al autor como a los elementos que representan problemas para la traducción y la interpretación, así como a descubrir el contexto histórico-cultural de donde proviene un texto. Sobre este último punto, Yunpeng (2020: 1124) resalta la trascendencia del contexto al momento de traducir. Para este autor es importante contemplar tres tipos de contexto: lingüístico, circunstancial o situacional y cultural, los cuales hay que tener presente durante el ejercicio de la traducción y fueron estudiados durante los módulos del DETI.

Además, los aprendices señalaron la relevancia de conocer las diferentes características de los textos, ya fueran literarios, técnicos, humanísticos, entre otros, y al mismo tiempo recibir sugerencias para mejorar las traducciones que se coleccionaron en un portafolio de evidencias, para la evaluación final de determinados módulos, por ejemplo, el de traducción literaria. Sobre este curso en particular, una alumna mencionó lo siguiente:

Este módulo me gustó mucho, todas las traducciones que hicimos resultaron muy interesantes. Aprendí muchas cosas sobre la traducción literaria, [...] me gustó ver los aspectos que se deben tomar en cuenta, no sólo buscar palabras que no entendemos sino analizar todo el contexto en torno al texto. Siempre me ha gustado los idiomas y en este caso, usarlos para entender la literatura me encantó. No tengo ninguna queja de este módulo, al contrario, creo que ha sido de mis favoritos y quisiera seguir teniendo experiencias en torno a la traducción literaria. (ETF6)

Una forma de enseñanza que les pareció interesante a los aprendices fue que, para la revisión de las traducciones, y con el propósito de que todos pudieran ver lo que escribían sus compañeros, se les pedía que proyectaran en la pizarra sus versiones de un texto traducido. Tal decisión se llevó a cabo en plena consciencia de que “en el contexto educativo, la evaluación y la consiguiente calificación de las traducciones suponen un reto de primera magnitud” (Martín 2010: 231). Si bien a algunos de ellos les causaba nerviosismo el verse expuestos ante sus compañeros, se les hacía notar que lo que se evaluaba no era a la persona sino al texto escrito; así las soluciones proporcionadas ayudaban a todos a mejorar.

Los estudiantes afirmaron que les gustaba la traducción y la interpretación porque les permitían transportar el conocimiento de un idioma a una esfera más profunda y llevar al límite los conocimientos, las ideas y la forma de expresar estas últimas, así como poner a prueba su paciencia para encontrar la mejor forma de decir lo que el autor del texto escribió o lo que el emisor manifestó y constituirse en un puente para la comunicación. Cabe tener presente que el traductor es un mediador cultural (Ponce 2007), que “se convierte en un eslabón intercultural que actúa de mediador entre la cultura origen y la cultura meta” (Ponce 2007: párr. 12).

Los estudiantes consideraron que el diplomado constituyó un parteaguas, porque tras su realización contaban con nuevos conocimientos y técnicas, así como formas para enfrentar y preparar un texto antes, durante y después de traducirlo, y que todo eso había influido en su cambio de perspectiva con respecto a la traducción, ya que tenían la impresión de haber abierto otras puertas y otras opciones, al grado que sentían que habían aprendido más sobre esta temática en los meses que duró el DETI que en toda la licenciatura.

Al término de la formación, asimilaron la importancia de dominar no solo las lenguas de origen, sino su lengua materna: el español. Además, aprendieron que existen diversas técnicas para traducir y diferentes enfoques teóricos. Señalaron que, ahora, antes de traducir, reflexionaban mucho más, puesto que son conscientes de lo que implica traducir un texto. Esto se asemeja a lo expuesto por Ponce (2007) quien indica que cuando un traductor en formación “escucha por primera vez la explicación del significado del verbo ‘traducir’, realmente no es consciente de la complejidad que conlleva el hecho de [...] traducir”. Sin embargo, en el caso particular del DETI, los estudiantes parecen ya reconocer los retos que implican la traducción y la interpretación.

Además, lograron adquirir consciencia del error que supone pensar que solo por conocer dos idiomas se puede ser traductor y/o interprete y traducir un poema, un texto literario o uno técnico, o interpretar determinado fragmento sin considerar el trasfondo de cada texto o discurso oral y los distintos saberes que

se requieren para hacerlo. Comprendieron que hay que contar con una excelente competencia traductora y afirmaron que todo eso les quedó muy claro luego de cursar el diplomado.

Una de las sugerencias que hicieron los alumnos fue propiciar que los estudiantes compartieran los mismos saberes, dado que algunos desconocían la teoría y en un principio eso los desanimó, puesto que el DETI inició con temas muy difíciles para ellos, por ejemplo, los distintos enfoques de la traducción: cognitivo, cultural, lingüístico, literario y filosófico. Además, había diversas lecturas que los abrumaban, como el estudio de los polisistemas en la literatura. Algunos de los aprendices habían concluido la licenciatura hacía varios años, por lo que hubiera sido necesario explicar con mayor simplicidad cada enfoque.

También subrayaron la falta de tiempo para cada módulo, puesto que señalaron que necesitaban asimilar con mayor lentitud los aspectos teóricos, e incluso propusieron un curso propedéutico antes del DETI, o bien que un mes antes de iniciar el diplomado se les entregaran los textos para poder leerlos con cuidado e ingresar todos con un nivel más equitativo. Por este motivo, se decidió que la próxima vez que se llevara a cabo el DETI se debía reducir el número de módulos e impartir cada uno de ellos durante un mayor número de horas. Por consiguiente, debería modificarse el currículum, y algunos cursos tendrían que ser combinados y sufrir una reestructuración en lo referente a sus contenidos. La inconformidad en torno a la duración de los módulos se manifestó tanto para los cursos de traducción como para los de interpretación. Dos estudiantes expresaron lo siguiente:

Se necesita más tiempo para digerir la teoría y definitivamente se necesita más tiempo para este diplomado, no es para 9 meses, es como para un año o año y medio, todo lo que nos dieron da para mucho más tiempo y yo sí le agregaría más de interpretación, que solo fueron dos módulos de interpretación. No fue suficiente dos módulos de interpretación contra seis de traducción, ambas cosas son muy interesantes, aunque no nos estamos formando como intérpretes. (ETI 4)

Es necesario más tiempo para los contenidos teóricos y sobre todo para la práctica, lo teórico bueno, lo dejas para que lo estudies después, pero para la interpretación hace falta tiempo de práctica. (ETF2)

Por otra parte, se descubrieron puntos interesantes sobre los perfiles de los estudiantes del diplomado, lo cual permitió reconocer la importancia de profundizar en el perfil de ingreso al evaluar a los aspirantes para las nuevas generaciones del

DETI, así como de identificar las áreas de traducción más afines para sus perfiles profesionales. Algunos comentaron que trabajaban como profesores de inglés o francés en universidades oficiales o bien impartían clases particulares. Uno de ellos trabajaba en la Academia Veracruzana de Lenguas Indígenas, donde realiza traducciones de lenguas indígenas al español, y otra era aprendiz en una Universidad Tecnológica, en la que hacía traducciones técnicas y legales relacionadas con los ingenios azucareros de Veracruz. Además, se encontraron algunos estudiantes interesados en la traducción turística y se identificó el caso de un alumno que trabajaba en la Secretaría de Salud traduciendo manuales de algunos aparatos, por ejemplo, para el tratamiento del cáncer.

Otro estudiante mencionó que había tenido varios acercamientos a la traducción de textos, dado que había realizado su servicio social en traducción, momento en que había traducido un libro de filosofía, además de decidir escribir su tesis sobre esta temática. También colaboró con la directora de una facultad y como asistente de investigador, función que lo había llevado a traducir textos tanto del inglés al español como del español al inglés, y que había contribuido a despertar su interés por los textos humanísticos. Argumentó que en el diplomado se ampliaron tanto sus intereses hacia la lingüística aplicada a la traducción que decidió cursar la carrera de antropología lingüística.

Por último, a los aprendices les pareció relevante la oportunidad de cursar el diplomado para no encasillarse en la docencia, puesto que su interés es formarse como traductores e intérpretes. Además, consideran que en la Universidad Veracruzana la traducción es una veta poco explorada. Comentaron que a veces si quieren traducir tienen que autopromocionarse, pero no cuentan con ninguna certificación, lo cual les impide lograr trabajos interesantes y reconocimiento profesional.

7. A modo de conclusión

Es importante destacar la respuesta de los estudiantes de la Universidad Veracruzana con respecto a esta formación en traducción e interpretación, que es un primer intento por lograr preparar a los futuros traductores e intérpretes, tan necesarios para la difusión temprana de la ciencia y la cultura. Se buscó ser incluyente, por lo que se favoreció el ingreso de estudiantes de lenguas maternas nacionales y con conocimientos de lenguas extranjeras como inglés, francés, alemán, italiano, chino.

Durante la planificación del DETI, se intentó romper con la costumbre de enfocar la traducción al servicio de las lenguas extranjeras y se procuró despertar el interés en la formación para que los aprendices se desempeñaran como traductores

e intérpretes. Somos conscientes de que falta mucho por hacer al respecto, pero los resultados obtenidos en esta primera emisión del DETI brindaron la pauta para continuar y superar las fallas detectadas, las cuales estuvieron vinculadas con la limitada duración de los cursos y con la carga de los contenidos temáticos.

Los estudios de traducción e interpretación, a nivel internacional y particularmente en México, están logrando abrirse espacios en los últimos tiempos, y la Universidad Veracruzana no puede mantenerse al margen, ya que estas áreas del saber constituyen una veta para adquirir conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes para ofrecer servicios profesionales con la calidad requerida.

Al concluir el diplomado, los estudiantes tienen presente que aún les falta preparación y práctica en traducción e interpretación, por lo cual todavía se sienten inseguros sobre la realización de determinados trabajos profesionales. Muchos de ellos afirmaron que el DETI debió haber tenido una duración mínima de entre uno y dos años en lugar de haberse impartido por diez meses. Sin embargo, mencionaron estar satisfechos con su formación, en vista de que descubrieron nuevos conocimientos y enriquecieron su práctica.

A los profesores les queda claro que tienen que reformular la estructura del diplomado para apoyar la formación de los estudiantes y establecer nuevas prioridades en la formación que estos demandan, así como favorecer la teoría y, sobre todo, la práctica. Además, partiendo de las reflexiones de los estudiantes, se analiza la viabilidad de convertir a futuro el DETI en una especialidad o en una maestría en estudios de traducción e interpretación.

Por otro lado, cabe señalar que las limitantes de esta investigación se asocian con el tamaño de la muestra, ya que hubiera sido interesante que el estudio contara con un mayor número de informantes para poder disponer de mayor información. También se podrían haber analizado, al inicio y al final del DETI, las traducciones de los estudiantes del inglés y del francés al español para saber si mejoraron la competencia traductora. Otra de las limitantes fue la falta de estudios previos sobre el tema que ofrecieran bases para entender el problema de investigación, así como de bibliografía especializada, dado que este diplomado fue pionero en esta institución.

Una de las futuras líneas de investigación sería conocer el impacto de estos estudios en la vida académica y profesional de los egresados y saber si continúan su formación y trabajo en las áreas de traducción e interpretación, puesto que hasta el momento solo se tiene conocimiento de dos egresados que ingresaron a una maestría en traducción. Otros cuatro, por su parte, continúan trabajando en una agencia de traducción. Sin embargo, sería interesante saber si el DETI los ayudó a mejorar su trabajo y a ser conscientes de los retos que implican la traducción y la interpretación.

Bibliografía

- ANDRADE-PACO, Josefina; Martha Julia Nava Ortega; Jaime Valverde-Núñez. “La educación continua como proceso de formación académica en los alumnos egresados de las instituciones de educación superior en el estado de Sonora (México)”. *Contabilidad y Negocios* 8 (2009): 57-62.
- ANDREU, Jaime. “Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada”. *Fundación Centro Estudios Andaluces, Universidad de Granada*, 10 (2000): 1-34.
- DELCLÓS, Jordi. “Ética en la investigación científica”. *Cómo elaborar un proyecto en ciencias de la salud*. España: Fundación Dr. Antoni Esteve, 2018. 14-19.
- FLICK, Uwe. *La gestión de la calidad en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata, 2014.
- HAMUI-SUTTON, Alicia; Margarita Varela-Ruiz. “La técnica de grupos focales”. *Revista Investigación en Educación Médica* 2 (2013): 55-60.
- HERNÁNDEZ, María Magdalena. “La traducción, un recurso pedagógico en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras”. *Carlos Fuentes y los horizontes de la traducción literaria*. México: Universidad Veracruzana, 2020. 275-312.
- LIBREROS-CORTEZ, Héctor; María del Pilar Ortiz-Lovillo. “La formación en traducción en México: documentación y análisis de los programas de estudio”. *Entreculturas. Revista de traducción y comunicación Intercultural* 11(2021): 85-104.
- . “La adquisición de la competencia traductora en estudiantes de inglés y francés en la Universidad Veracruzana”. *CIEX Journ@l* 11 (2020): 9-18.
- LIBREROS-CORTEZ, Héctor. “La adquisición de la competencia traductora en la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana”. Xalapa: Instituto de Investigaciones en Educación-Universidad Veracruzana, 2019.
- LUNA, Rosa. “Hacia la construcción de los saberes en traducción en el siglo XXI”. *TIC, trabajo colaborativo e interacción en Terminología y Traducción*. Coord. Chelo Vargas-Sierra. España: Comares, 2014. 79-89.
- MARTÍN, Antonio Víctor. “Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en Pedagogía Social”. *Aula* 7 (1995): 41-60.
- MARTÍN, José Miguel. “Sobre la evaluación de traducciones en el ámbito académico”. *Revista Española de Lingüística Aplicada* 23 (2010): 229-246.
- MARTÍNEZ, Nelson Rubén. “Reseña metodológica sobre los grupos focales”. *Diá-logos* 9 (2012): 46-53.
- MEINSTER, Lova. “Threshold concepts and ways of thinking and practising: the potential of a framework for understanding in translation didactics”. *The Interpreter and Translator Trainer* (2016): 1-18.
- OCHOA-GUTIÉRREZ, Roberto; Karime Elizabeth Balderas-Gutiérrez. “Educación continua, educación permanente y aprendizaje a lo largo de la vida: coincidencias y divergencias conceptuales”. *Revista Andina De Educación* 4 (2021): 67-73.

- ORTIZ-LOVILLO, María del Pilar; Miguel Figueroa-Saavedra. “Los estudios de traducción en la Universidad Veracruzana. Un camino sin final”. *CPU-e. Revista de investigación Educativa*, Número conmemorativo (2014): 80-98.
- PIÑUEL, José Luis. “Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido”. *Estudios de Sociolingüística* 3 (2002): 1-42.
- PONCE, Nuria. “El apasionante mundo del traductor como eslabón invisible entre lenguas y culturas”. *Tonos. Revista electrónica de estudios filológicos* 13 (2007) <<http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/viewFile/95/81>> [29.11.2021]
- RAPLEY, Tim. *Los análisis de la conversación del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata, 2007.
- RODRIGUEZ, Carlota. *Guía para diseñar programas de diplomado por competencias profesionales integradas* UAS. 00/07/2017
<http://sau.uas.edu.mx/pdf/Guia_para_Disenar_Programas_de_Diplomado_por_Competiciones_Profesionales_Integradas_2017.pdf> [21/04/21]
- SAÑUDO, Lya Esther. “La ética en la investigación educativa”. *Hallazgos* 6 (2006): 83-98.
- STENHOUSE, Lawrence. *La investigación como base de la enseñanza 6ª edición*. Madrid: Morata, 2007.
- SUBCOMISIÓN ACADÉMICA DE LA COMISIÓN DE EDUCACIÓN CONTINUA Y DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN CONTINUA DE LA CUAED UNAM. *Lineamientos para diplomados de educación continua de la UNAM*, UNAM. 00/06/1997.
<<https://www.fmvz.unam.mx/fmvz/principal/archivos/Lineamientos.pdf>> [21/04/21]
- UNIVERSIDAD DE COLIMA. *Manual para la Planeación y Realización de Diplomados en la Universidad de Colima*, UCOL. 21/06/10.
<http://www1.ucol.mx/educacioncontinua/documentos/manual_diplomado.pdf> [21/04/21]
- UNIVERSIDAD VERACRUZANA-DIRECCIÓN GENERAL DE DESARROLLO ACADÉMICO E INNOVACIÓN EDUCATIVA. *Lineamientos de operación*. UV-DGDAIE. 00/08/20. <<https://www.uv.mx/edu-cont/files/2021/03/LINEAMIENTOS-EC-1.pdf>> [21/04/21]
- VACA-URIBE, Jorge; María del Pilar Ortiz-Lovillo. “10 años de traducción en el IIE: Nota retrospectiva y perspectiva”. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa* 14 (2012): 141-152.
- VALDEZ-GUTIÉRREZ, Leticia. “El traductor en Baja California”. *La profesión del traductor en México*. Ciudad de México: UIC. 2018. 65-106.
- YUNPENG, Xu. “El contexto y la traducción”. *Monográficos SINOELE* 20. Eds. Eva María Amigo Chillida y José Miguel Blanco Pena. Shanghai: VIII Congreso de Hispanistas de Asia, 2020. 1121-1128.

Paula Andreea Stîngă

Universidad Politècnica de València, España

Fortaleciendo la expresión escrita de los estudiantes universitarios rumanos a través de Padlet: algunas propuestas didácticas

Strengthening the Writing Skills of Romanian University Students through Padlet: some Didactic Proposals

Recibido: 14.09.2021 / Aceptado: 10.11.2021

Resumen: Este artículo procura reflexionar sobre el uso de la herramienta Padlet para trabajar la expresión escrita en el aula de Español Lengua Extranjera de los estudiantes rumanos. Para ello, primero se presenta el marco teórico, que gira en torno a las ventajas que aporta la tecnología en el aula de lenguas y la importancia de que el profesorado tenga competencia digital en el sistema educativo actual. Después, se proporcionan tres propuestas didácticas con Padlet que se podrían aprovechar y adaptar en cualquier contexto. Las actividades han sido puestas en práctica con estudiantes universitarios de nivel A1/A2 de la Facultad de Letras, Universidad Babeş-Bolyai de Cluj-Napoca (Rumanía). A través de la reflexión y observación docente se permite apreciar

Abstract: This article aims to reflect on the use of the Padlet tool to work on the writing skill in the Spanish foreign language classroom of Romanian students. In this sense, firstly is presented the theoretical framework that revolves around the advantages offered by technology in the language classroom and the importance of teachers having digital competence in the current educational system. Further, three didactic proposals with Padlet are provided that can be used and adapted in any context. The activities have been carried out with A1/A2 university students from the Faculty of Letters of the Babeş-Bolyai University of Cluj-Napoca (Romania). Through the teacher's reflection and observation, it is possible to appreciate technology, implicitly

la tecnología, concretamente la herramienta Padlet, como estrategia eficaz para innovar en las clases y para conseguir la motivación del alumnado, su participación y colaboración, y, en este caso, el desarrollo de la expresión escrita.

the Padlet tool, as effective strategies to innovate classes and achieve student motivation, participation, collaboration and in this case, development of writing skill.

Palabras clave: TIC, competencia digital, Padlet, expresión escrita, Rumanía

Keywords: ICT, Digital Competence, Padlet, writing skill, Romania

1. Introducción

Hoy en día la tecnología está presente en todos los ámbitos, incluso en el ámbito educativo, al que ha sometido a un proceso de innovación. Vivimos con la tecnología y es casi imposible imaginarnos una vida sin ella, máxime en el caso de los niños y jóvenes que han nacido en la era digital, “nativos digitales” que viven desde siempre rodeados de móviles, ordenadores, tabletas u otros dispositivos (Prensky 2013). En virtud de lo anteriormente expuesto, parece cada vez más necesario aceptar la tecnología, integrarla en nuestra vida y disfrutar lo máximo posible de todo lo bueno que puede aportar.

En lo relativo a la educación, si ponemos el énfasis en la enseñanza de las lenguas, cabe señalar que gracias a la tecnología han aparecido ciertas metodologías que actualmente gozan de múltiples ventajas por adaptarse mejor a las necesidades, principalmente a las de las nuevas generaciones (Bazurto-Briones y García-Vera 2021). Algunos ejemplos en este sentido serían el enfoque por tareas, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje por proyectos, el *flipped learning* o clase invertida, u otras nuevas metodologías que ya están teniendo un gran auge, como el *Design thinking* y metodología ECO.

Esto hace por consiguiente que la tecnología se convierta en una herramienta fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras (en adelante L2/LE), al permitir considerar ante todo al alumno y no al docente como protagonista de este proceso (Herrera, Perugachi y Baldeón 2019). Giler, Zambrano, Velásquez y Vera (2020) apoyan el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (en adelante las TIC) en el aula al considerarlas imprescindibles para un aprendizaje cooperativo, y sobre todo por el papel activo que le otorgan al estudiante. De manera similar, no hay que olvidar las oportunidades que ofrecen al aula de lenguas las Tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (en adelante las TAC), como la práctica en contextos auténticos, el acceso rápido a todo

tipo de materiales, la realización de actividades adaptadas a los intereses y estilos de aprendizaje de los estudiantes o la integración de destrezas (Pizarro y Cordero 2013; Abunowara, 2016).

Por estas razones y por otras más que se expondrán posteriormente, las TIC y las TAC parecen encajar perfectamente en la visión del Marco Común Europeo (en adelante MCER), en cuanto a propiciar “métodos de enseñanza de lenguas modernas que fortalezcan la independencia de pensamiento, de juicio y de acción, combinados con las destrezas sociales y la responsabilidad social” (Consejo de Europa 2001: 4) se refiere.

Aun así, por muy indudable que sea hoy en día la utilidad de la tecnología para obtener mejores resultados, si deseamos disfrutar de sus beneficios en el aula (posibilidad de fomentar el aprendizaje cooperativo y significativo, y de realizar clases más dinámicas, acceso rápido a la información, etc.) y evitar sus inconvenientes (acceso a información no fiable, uso incorrecto, etc.) es imprescindible contar con un profesorado formado, con competencias digitales, que sepa cómo manejarla y adaptarla a las necesidades de su alumnado (Basso, Bravo, Castro y Moraga 2018).

El presente estudio pretende en este sentido aportar reflexiones teóricas sobre la importancia de la tecnología en el aula de lenguas, concretamente en el aula de español como lengua extranjera (en adelante ELE). Se procurará destacar las ventajas y las desventajas de usar las TIC/TAC en el aula e incidir en la necesidad de desarrollar la competencia digital del profesorado. Se añadirá a todo esto una reflexión teórica y práctica sobre cómo aprovechar la herramienta digital Padlet para trabajar la expresión escrita de una manera dinámica, ya que esta ofrece a los estudiantes la posibilidad de contar sus experiencias y sus ideas de manera creativa y colaborativa.

El objetivo principal de esta investigación, que se sustenta en los objetivos específicos anteriormente mencionados, consiste por ende en fomentar el desarrollo de la expresión escrita de los estudiantes universitarios rumanos de forma colaborativa en un entorno innovador y motivador. Se pretende así innovar la práctica docente, dinamizar y diversificar las actividades relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de esta destreza.

2. Fundamentos teóricos

2.1. La tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE

Usar la tecnología en la enseñanza de lenguas se ha convertido en una práctica clave, habida cuenta de la situación epidemiológica que atravesamos hoy día. Si hace tiempo el portátil o el móvil se utilizaban simplemente para buscar información o para el entretenimiento, actualmente estos dispositivos se han vuelto un estímulo

para el aprendizaje, puesto que posibilitan la interacción real y el uso auténtico de la lengua. Al trasladarlos al aula, cambia el paradigma, las clases se desvían de su camino tradicional y se orientan más hacia el aprendiz y su autonomía (Tejada y Pozos 2018). En palabras de Murcia, Tejedor y Lancheros (2017), esto representaría el paso de la metodología conductista a la metodología activa-participativa. Algo semejante sucede también en el contexto informal, ya que la tecnología se puede utilizar fácilmente fuera del aula, donde ofrece un sinfín de oportunidades para el aprendizaje (Escardíbul y Mediavilla 2016).

Al situarnos en el ámbito educativo, cabe hablar de las TAC, cuyo dominio, a diferencia de las TIC, no supone solamente saber utilizar determinadas herramientas, sino saber valerse de ellas para aprender y adquirir conocimiento (Lozano 2011). Dicho de otro modo, el dominio de las TAC conlleva no únicamente un mayor conocimiento de las TIC, sino asimismo la posibilidad de aplicarlas en clase, convertirlas en TAC y lograr mediante ellas la construcción del conocimiento. Según Li, Dursun y Hegelheimer (2017) este sería el uso “ideal” de la tecnología. Un verdadero reto, que no obstante se puede lograr mediante la formación y el esfuerzo. Por estas razones, es conveniente recalcar algunas de las principales ventajas que la tecnología podría aportar al aula de ELE, especialmente en el contexto universitario.

La necesidad de usar la tecnología en el aula la desatacaba ya hace tiempo Prensky (2013: 9), al diferenciar entre nativos e inmigrantes digitales: “[...] la misma tecnología digital que produjo los cambios en nuestros estudiantes también proporciona las herramientas para implementar por fin las formas de aprender más efectivas y reales”. Por su parte, Pizarro y Cordero (2013), en su artículo sobre el uso de las TIC en el desarrollo de las destrezas lingüísticas en estudiantes universitarios, subrayan principalmente sus efectos positivos en la comunicación entre docente-estudiantes y estudiantes-estudiantes, ya que pueden romper barreras de espacio y tiempo. Además, la interacción se puede dar con estudiantes y docentes de otras partes del mundo, lo cual favorece la participación activa, los intercambios de información, ideas y experiencias, y la creación de comunidades. Algo que, si se tiene en cuenta que el lenguaje se aprende dentro de un contexto social, constituye ya en sí un beneficio importante (Stanley 2013).

Algo similar opinan Garcés, Garcés y Alcívar (2016) quienes, al hablar de los retos del ámbito universitario, animan a usar las TIC en el aula, ya que pueden asegurar experiencias innovadoras y grandes cambios como, por ejemplo, el desarrollo de la identidad profesional. Dicho de otro modo, su uso permite preparar a los estudiantes para el futuro, proporcionándoles todas las destrezas necesarias (Bazurto-Briones y García-Vera 2021).

A su vez, Garrote (2019) apunta otras ventajas que se enmarcan dentro de los principios del enfoque comunicativo: aprendizaje cooperativo, contexto real,

auténtico y significativo, desarrollo de la autonomía del aprendiz, aprendizaje activo, integración de destrezas. En este sentido, y ya desde una óptica práctica, esta manera tan natural de aprender una lengua bien podría realizarse por medio de diferentes herramientas, como los blogs, los chats de las redes sociales, los foros, etc. En el terreno de la afectividad, tan importante asimismo en el aprendizaje, Jiménez, Mora y Cuadros (2016) dan en señalar el papel que desempeñan dentro del mismo el interés, la motivación y la creatividad que se fomentan a través del entorno virtual.

En consonancia con el tema de este artículo, es decir, con la destreza de expresión escrita, Stanley (2013) subraya que por medio de las redes sociales o los blogs los alumnos pueden practicar sus habilidades de escritura adaptando el registro a los diferentes géneros. Asimismo, cabría resaltar otra ventaja importante, esta vez orientada hacia el docente, que tiene la oportunidad de observar, revisar, corregir y evaluar de una forma sencilla y rápida todo el proceso de escritura. De esta forma, puede cumplir con su papel de observador, guía y facilitador, mientras que son los estudiantes los que negocian el significado, reparten sus responsabilidades, interactúan y colaboran en el espacio virtual (Bellido 2020).

Ahora bien, no se puede negar que las TIC/TAC pueden llevar a ciertos inconvenientes en el aula, como la posible pérdida del interés de los aprendices si las actividades no se adaptan a sus necesidades, la existencia de todo tipo de información muchas veces no fiable o la preparación de las actividades, que lleva un tiempo considerable (Hernández 2017). Además, el verdadero problema que aparece, y que es la fuente de la mayoría de los posibles inconvenientes, se relaciona con el desconocimiento de los docentes sobre cómo realizar una buena planificación de las actividades. Esto implica, entre otras cuestiones, saber utilizar los recursos digitales de manera óptima para que estos sean adecuados y adaptados a las necesidades e intereses de los aprendices y para que cumplan con los objetivos establecidos (Olmo 2015). En caso contrario, se llega en ocasiones a la inseguridad y al rechazo por parte del profesorado a la hora de usar la tecnología en el aula. Dicho de otro modo, al deber realizar una serie de cambios en su *praxis*, al no tener formación continua en el manejo de herramientas digitales y al ver la tecnología como un elemento desestabilizador, los docentes se niegan a desviarse del camino tradicional, por lo que imponen una barrera constante (Giler et al. 2020).

2.2. La competencia digital del docente de ELE

En vista de lo anterior, en este nuevo paradigma tecnológico queda claro el papel clave del docente, quien debe aprovechar la tecnología en sus prácticas, de la misma manera que debe usarla para su investigación y colaboración con otros docentes (Flores-Lueg y Roig-Vila 2016). Aun así, la necesidad de tener una competencia

digital no es algo que nació con la pandemia actual, sino que se venía pidiendo desde hace tiempo.

Contrariamente a esto, no es un secreto que, en muchas partes del mundo, incluida Rumanía, existen clases que aún siguen una metodología bastante tradicional (Tunsoiu 2014). Una causa de ello podría ser la falta de concordancia entre el rápido avance de la tecnología y el ritmo tan paulatino que exhiben los docentes cuando se trata de cambiar de creencias o prácticas. Para autores como Vaillant (2013), dicha lentitud, cuando no reticencia, se plantea como un obstáculo en el proceso de aprendizaje de la generación actual:

Las formas tradicionales de enseñar ya no sirven porque la sociedad y los estudiantes han cambiado. Se han ampliado los lugares para aprender, los sistemas para acceder a la información, las posibilidades de intercambio y de comunicación y los alumnos escolarizados; pero los objetivos educativos, la forma de organizar la enseñanza y las condiciones de los profesores se mantienen prácticamente inalterables. (2013: 50)

En este contexto, vale la pena definir la competencia digital para incidir después en las destrezas y habilidades que el docente debe adquirir:

La competencia digital implica el uso crítico y seguro de las Tecnologías de la Sociedad de la Información para el trabajo, el tiempo libre y la comunicación apoyándose en habilidades TIC básicas: uso de ordenadores para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicar y participar en redes de colaboración a través de Internet. (Comisión Europea 2006: 15)

En el ámbito del ELE, el Instituto Cervantes (2018) reconoce la competencia digital como una competencia clave del profesorado, y la caracteriza como

la capacidad del profesorado para usar, de forma efectiva y de acuerdo con las líneas estratégicas de la institución, los recursos digitales de su entorno en el desarrollo de su trabajo (p. ej. para promover el aprendizaje del alumno, para su propio desarrollo profesional). Esto implica reflexionar sobre los recursos tecnológicos que tiene a su alcance y cómo sacarles el máximo provecho, y hacer un uso adecuado. Además, los integra en su enseñanza con el fin de promover el uso de la lengua y fomentar el aprendizaje colaborativo y orienta a los alumnos para usarlos de forma

autónoma. El profesor se sirve de las TIC para su propio desarrollo profesional y se compromete a desarrollar su competencia digital. (2018: 27)

Dicho de otro modo, además de la necesidad del docente de tener conocimientos desde un punto de vista instrumental y pedagógico en cuanto al uso de la tecnología, este debe llevar a cabo una reflexión sobre su práctica docente, un análisis de la diversidad estudiantil, una valoración positiva ante las herramientas digitales y una formación continua en cuanto a su uso (Moreno- Murcia, Silveira y Belando 2015). En consecuencia, el docente necesita estar abierto al desarrollo de la tecnología, lo cual implica usarla y evaluarla críticamente para determinar su utilidad en el aula (Li, Dursun y Hegelheimer 2017).

Todas estas habilidades conforman la competencia digital que necesita tener el docente para promover un aprendizaje eficaz y poder disfrutar de los beneficios de la tecnología en el aula. No obstante, su trascendencia alcanza niveles máximos en las demandas actuales de la enseñanza, que tienen que ver con la necesidad de enseñar a aprender a los estudiantes. Es decir, ha dejado de importar la transmisión de unos simples contenidos estáticos; lo que la escuela actual pretende es fomentar en los alumnos la competencia de *aprender a aprender*, que la Comisión Europea (2007) define de esta forma:

Esta competencia conlleva ser consciente del propio proceso de aprendizaje, determinar las oportunidades disponibles y ser capaz de superar los obstáculos con el fin de culminar el aprendizaje con éxito. Dicha competencia significa adquirir, procesar y asimilar nuevos conocimientos y capacidades, así como buscar orientaciones y hacer uso de ellas. (2007: 8)

En consecuencia, el alumnado tiene que aprender a construir su conocimiento apoyándose en sus experiencias anteriores y actuales con la finalidad de aplicar todo lo adquirido en diferentes contextos, tanto en el aula como fuera de ella. Para conseguirlo, el docente le puede facilitar el camino a través del uso de la tecnología.

Siguiendo a Silva, Fernández y Astudillo (2016), estas demandas de la sociedad actual exigen tanto a los docentes como al alumnado adaptarse y actualizarse, aunque esto implique reorganizar el conocimiento adquirido o repensar los programas. Por lo tanto, en este marco de la alfabetización digital y del fomento del uso didáctico de la tecnología encuentra justificación la elección de la herramienta que se presenta a continuación.

2.3. Padlet como herramienta para la expresión escrita

El presente artículo se fundamenta en la creencia de Méndez y Concheiro (2018), fortalecida por una reflexión personal, de que la destreza de expresión escrita no recibe una especial atención por falta de tiempo y se reduce a un simple ejercicio de escritura y muchas veces fuera del aula como tarea para casa. Por esta razón, consideramos que el docente podría replantear su práctica e intervenir con herramientas que faciliten y fortalezcan esta destreza, como es el caso de Padlet.

Esta herramienta se presenta como un diario mural e interactivo o como pizarra digital cuyo contenido pueden crear y editar varias personas. Tras analizar las reflexiones de ciertos investigadores en el ámbito de las TIC como Esteve-Turrillas y Armenta (2018), Méndez y Concheiro (2018), Lima y Araújo (2018), Pardo, Chamba, Higuerey y Jaramillo (2020), Sevilla-Rodríguez y Castro-Salazar (2021), y teniendo en cuenta la experiencia propia, se recopilan a continuación algunas de las principales ventajas de usar esta herramienta:

- Es gratuita y versátil;
- Permite la colaboración;
- No requiere autenticación;
- Es fácil de usar y tiene una interfaz intuitiva;
- Posibilita compartir y almacenar materiales de cualquier tipo: audio, foto, vídeo, enlaces, archivos;
- Funciona desde cualquier dispositivo;
- Faculta la interacción en tiempo real favoreciendo la actualización y revisión permanente;
- Admite la creatividad: personalización del contenido (cambiar de fondo, de color, de letra, etc.);
- Es posible exportar el contenido a otros formatos;
- El docente puede ser guía y ofrecer retroalimentación de manera sencilla y rápida (puede dejar valoraciones y comentarios);
- El aprendiz puede desarrollar su autonomía y participar activamente;
- Se fomenta la motivación;
- Se facilita la comprensión de los contenidos;
- Le permite al aprendiz crear y gestionar espacios de aprendizaje.

No obstante, Martín y Munday (2014) también mencionan diversas desventajas, entre las que se encuentra que, a diferencia de las redes sociales, que permiten un aprendizaje “casual”, esta herramienta se tiene que utilizar a propósito, de ahí que aconsejen a los docentes que la utilicen más a menudo en sus clases.

Si se piensa en el aula de ELE y en los principios del enfoque comunicativo anteriormente recordados, es preciso resaltar que las ventajas de Padlet ofrecen a los estudiantes la oportunidad de contar sus experiencias y sus ideas, de ser creativos, de

colaborar y de practicar su expresión escrita en un entorno innovador y motivador. Además, el permitir agregar fotos y vídeos le da un toque más atractivo, por lo que sin duda contribuye a incrementar el interés de los aprendientes de hoy.

3. Metodología de las propuestas didácticas

3.1. Contexto y participantes

Rumanía es un país que no sobresale en cuanto al uso de la tecnología en el entorno educativo. Según el informe Eurostat del año 2019, solamente un 10% de la población muestra tener habilidades digitales avanzadas, lo que sitúa al país en el último lugar de la Unión Europea en este aspecto. Al hablar de estudiantes, el mismo informe notifica que un 56% tiene un nivel básico o poco superior, mientras que un 37% de los profesores se consideran avanzados en el uso de las nuevas tecnologías (esto no implica necesariamente que sean usuarios avanzados de las plataformas educativas). Ante esta situación, el Ministerio de Educación de Rumanía ha elaborado una estrategia (Ministerul Educatiei, 2021) para desarrollar la competencia digital de los agentes del sistema educativo por medio de la formación, así como para dotar de recursos tecnológicos a los centros educativos de aquí a 2027. No cabe duda de que esta realidad apoya una vez más la necesidad e importancia de invertir en el desarrollo de habilidades digitales en los estudiantes y docentes, así como de animar a usar la tecnología tanto en el aula como fuera.

Las propuestas que se presentarán a continuación se pusieron en práctica en línea durante el curso 2020-2021 con estudiantes de la Facultad de Letras de la Universidad Babeş-Bolyai de Cluj-Napoca (Rumanía). La herramienta utilizada para posibilitar el espacio virtual fue Zoom. A través de esta se desarrollaron los cursos y la interacción, y se formaron los grupos para facilitar el trabajo.

Los participantes fueron 75 estudiantes rumanos con nivel inicial de español (A1/A2) que estudian el idioma como especialidad principal (A) o secundaria (B). Las actividades se llevaron a cabo en el curso práctico de Ejercicios Gramaticales, desarrollado durante el primer semestre. Este curso se concretó en 6 horas semanales de estudio.

Al permitir seguir el desarrollo de la expresión escrita de una manera más motivadora, dinámica y colaborativa, las propuestas didácticas mediante Padlet se adecúan de forma notable al nivel A1/A2, si bien es cierto que se podrían adaptar a cualquier nivel. Dichas propuestas se presentan a continuación en una plantilla que recoge información sobre diferentes aspectos: objetivos y destrezas, recursos usados, nivel, dinámica, temporalización y descripción de la actividad. Cabe mencionar que, antes de su puesta en práctica, se les presentó a los estudiantes cómo funciona la herramienta.

Por medio de estas actividades de índole innovadora, además de acostumbrar a los estudiantes a trabajar con herramientas digitales de manera colaborativa, se pretende reflexionar sobre los beneficios que podría aportar Padlet a la clase de ELE en general y a la destreza de expresión escrita en particular.

3.2. Descripción de las actividades didácticas con Padlet

Te presento a mi familia

Destrezas y objetivos	Expresión escrita y comprensión lectora: trabajar el vocabulario de la familia, leer y comprender los textos de los otros compañeros, escribir una presentación de la familia, comunicarse e intercambiar valoraciones, fomentar la motivación, el interés y la creatividad
Recursos	Internet, Padlet, fotos/vídeos personales de los estudiantes
Nivel	A1/A2
Dinámica	Individual
Tiempo	10 minutos
Procedimiento y descripción de la actividad	<p><i>Los estudiantes escriben un texto sobre su familia intentando ofrecer información variada: nombres de los miembros, su edad y profesión, gustos y preferencias, actividades que hacen juntos, etc. Para ayudarles, el docente les ofrece un modelo de texto similar al que tendrán que leer para tener un punto de referencia.</i></p> <p>Aportaciones de Padlet:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Permite añadir fotos o vídeos de la familia, música, etc. (refuerzo visual). <input type="checkbox"/> El docente puede usar su creatividad y personalizar el muro con una imagen representativa del tema, con frases conocidas sobre la familia, emoticonos, etc. Los estudiantes pueden hacer lo mismo con sus textos (fomento de la motivación y del interés). <input type="checkbox"/> Todos los textos están en un mismo sitio, y tanto el docente como los estudiantes tienen acceso a ellos (esto también les ayuda a conocerse mejor). <input type="checkbox"/> Cualquiera puede dejar comentarios y valoraciones: estrellas, puntos, corazones, etc. (intercambio de ideas y comunicación). <input type="checkbox"/> El docente puede corregir y ofrecer <i>feedback</i> a cada uno de manera sencilla y rápida. <input type="checkbox"/> Posibilita la integración de destrezas. <input type="checkbox"/> Permite el desarrollo de la autonomía del aprendiz.

Fortaleciendo la expresión escrita de los estudiantes universitarios rumanos a través de Padlet:
algunas propuestas didácticas

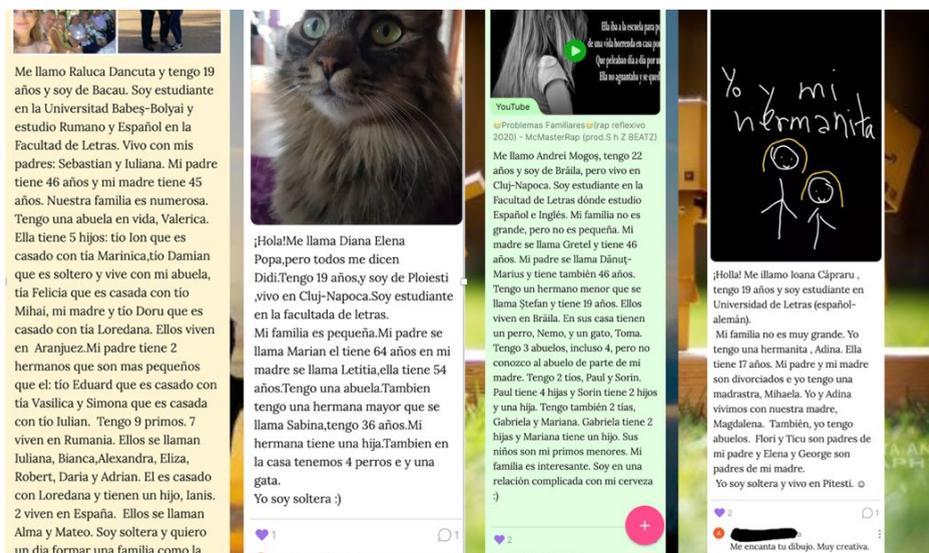


Imagen 1. Captura de pantalla de los textos de algunos estudiantes.



Imagen 2. Captura de pantalla de algunos menús que realizaron los estudiantes y de un diálogo en el restaurante.

¿Quieres tomar algo?

Destrezas y objetivos	Expresión escrita y comprensión lectora: trabajar el vocabulario de la comida, escribir un menú, leer y comprender un menú, fomentar la motivación, la comunicación y la cooperación entre los estudiantes, potenciar la creatividad
Recursos	Padlet, Zoom, Internet (información y fotos)
Nivel	A2
Dinámica	Grupos de 5-6 estudiantes
Tiempo	25 minutos
Procedimiento y descripción de la actividad	<p><i>En grupos, los estudiantes deben imaginar que son dueños de un restaurante. Para eso, tienen que pensar en un nombre y un eslogan, y añadir una foto representativa. Una vez que tengan estos elementos establecidos, tienen que redactar brevemente una carta de presentación del restaurante de la manera más atractiva posible (mencionar el tipo de restaurante y de comida, los servicios que ofrece, etc.). Después, los estudiantes tienen que realizar el menú del día del restaurante. Toda la información se incluye en Padlet. Al final, deben mirar los menús de los otros compañeros, dejar valoraciones e imaginar un diálogo por escrito en el espacio destinado a su restaurante favorito (pedir comida, preguntar por precios o servicios, quejarse, etc.). Para preparar la tarea, los estudiantes interactúan por medio de Zoom.</i></p> <p>Aportaciones de Padlet:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Permite añadir fotos/vídeos del restaurante para hacer el texto más atractivo. <input type="checkbox"/> Ofrece la posibilidad de personalizar el menú: modificar los colores, añadir imagen de fondo, cambiar los formatos, el tipo y el tamaño de la letra, añadir enlaces, etc. (fomento de la creatividad y del interés). <input type="checkbox"/> Posibilita realizar un diálogo por escrito entre compañeros de manera sincrónica. <input type="checkbox"/> Los aprendices se comunican y colaboran fácilmente (trabajo participativo y grupal). <input type="checkbox"/> Ayuda al docente a seguir en tiempo real el trabajo del alumnado. <input type="checkbox"/> El docente puede ofrecer <i>feedback</i> a cada grupo de manera sencilla y rápida. <input type="checkbox"/> Se posibilita la creación de círculos de estudio. <input type="checkbox"/> El refuerzo visual permite la comprensión del tema. <input type="checkbox"/> Permite la integración de destrezas.

Bienvenid@s al hotel

Destrezas y objetivos	Comprensión lectora y expresión escrita: leer y comprender textos relacionados con las vacaciones (alojamiento, ofertas, precios, etc.), trabajar el vocabulario de las vacaciones, escribir una oferta/solicitud de oferta, fomentar la cooperación y la motivación
Recursos	Internet, Padlet, Zoom
Nivel	A2
Dinámica	Grupos de 5-6 estudiantes
Tiempo	20 minutos
Procedimiento y descripción de la actividad	<p><i>Actividad en grupos. En Padlet los estudiantes encontrarán 5 hoteles, cada uno con su nombre y su descripción (tipo de hotel, ubicación, servicios que ofrecen, precios, disponibilidad, etc.). Igualmente, descubrirán unas notas que contienen información sobre diferentes personas (nombre, profesiones, lugar donde quieren pasar las vacaciones, necesidades y preferencias, presupuesto, etc.) que se van de vacaciones y necesitan hacer una reserva en el hotel de sus sueños. Cada hotel y cada nota tienen un número, que será el número del grupo (los estudiantes se dividen previamente en grupos). Los grupos que tengan asignadas las notas tienen que resolver la siguiente tarea: Hacer una reserva en el hotel de sus sueños. Para esto, tienen que leer la información de los hoteles existentes, elegir el más adecuado y escribir un texto breve en donde soliciten una oferta teniendo en cuenta toda la información que contiene la nota. Los que tengan asignados un hotel tendrán que responder a las solicitudes hasta concretar las reservas. Para preparar los textos, el alumnado se comunica por medio de Zoom.</i></p> <p>Aportaciones de Padlet:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Acceso por parte de los estudiantes y del docente a toda la información. <input type="checkbox"/> Los estudiantes pueden agregar y editar el contenido en tiempo real (comunicación de forma sincrónica). <input type="checkbox"/> Cada grupo colabora fácilmente. <input type="checkbox"/> El docente puede seguir el aporte de cada grupo. <input type="checkbox"/> Los estudiantes pueden dejar valoraciones a los hoteles. <input type="checkbox"/> El docente ofrece <i>feedback</i> a todos los grupos de forma muy fácil. <input type="checkbox"/> Los estudiantes pueden intercambiar fotos/vídeos/enlaces/documentos en sus comunicaciones (trabajo participativo y cooperativo). <input type="checkbox"/> Se pueden realizar intercambios de conocimientos. <input type="checkbox"/> Se permite la integración de destrezas. <input type="checkbox"/> Se facilita la participación activa en la construcción del conocimiento.

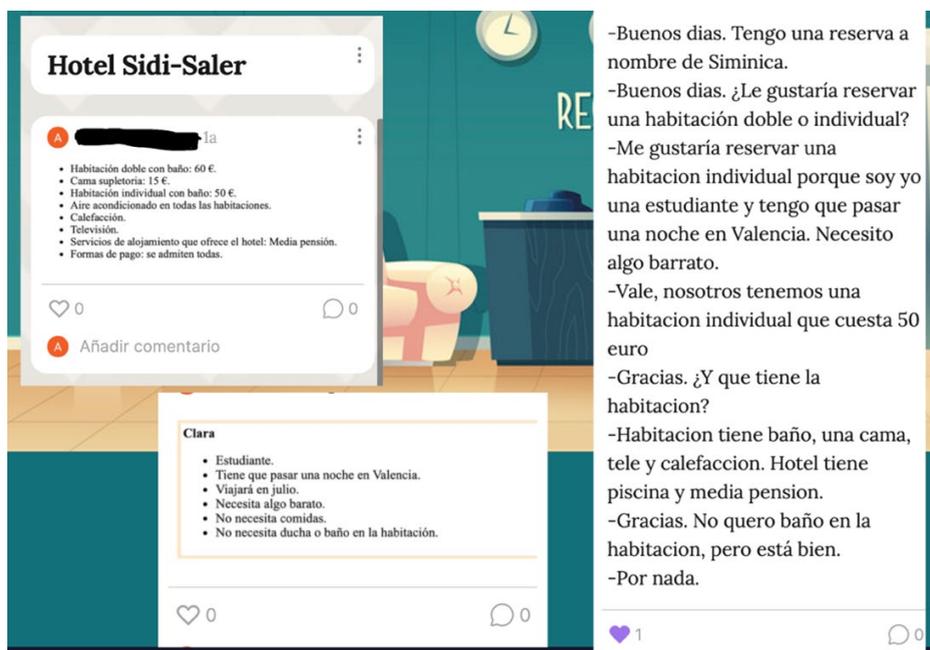


Imagen 3. Captura de pantalla con información sobre un hotel y las necesidades de un cliente, y el diálogo realizado por los estudiantes.

3.3. Valoración de las actividades y discusión de los resultados

Con el fin de tener una retroalimentación sobre las actividades didácticas propuestas, se emplearon la reflexión y la observación por parte del docente, etapas básicas en el contexto metodológico de investigación-acción (Guevara, Verdesoto y Castro 2020). Igualmente, de manera informal, sin usar instrumento alguno de investigación objetiva, se consideraron ciertas opiniones de los mismos estudiantes. De esta manera, se apuntan las siguientes reflexiones:

- La herramienta Padlet ofreció a los estudiantes la oportunidad de colaborar fácilmente y compartir ideas en tiempo real y en el mismo sitio.
- La actividad *Te presento a mi familia* posibilitó que los estudiantes se conocieran mejor.
- Se practicó y se mejoró el vocabulario de la familia, de las vacaciones y de la comida de una manera significativa y real.
- Se apreció la posibilidad de corregir los errores lingüísticos por parte del docente de manera fácil y rápida.

Fortaleciendo la expresión escrita de los estudiantes universitarios rumanos a través de Padlet:
algunas propuestas didácticas

– Los temas de las actividades y la cantidad de *input* ofrecida motivaron al alumnado a desarrollar su expresión escrita (las actividades fueron llevadas a cabo con éxito, los textos fueron valorados positivamente por el docente).

– Se logró la participación de la mayoría de los estudiantes (5 estudiantes no se sintieron muy cómodos de trabajar en grupos, por lo que tuvieron una participación limitada).

– El diseño de las actividades fue muy atractivo, todo muy contextualizado y personalizado (imágenes representativas, frases relacionadas con los temas) lo que despertó el interés de los aprendices.

– Los estudiantes se mostraron muy creativos (usaron colores, editaron el contenido, añadieron fotos, emoticonos, etc.).

– Las actividades permitieron practicar también la comprensión lectora (por ejemplo, los estudiantes leyeron los textos de sus compañeros, dejaron algunas valoraciones, etc.).

– Los aprendices fueron expuestos a la lengua meta en mayor cantidad que de costumbre.

– Ahora bien, es cierto que existieron también ciertas dificultades que se relatan a continuación:

– Al tratarse de un grupo numeroso, fue difícil observar a todos.

– El tiempo estimado al principio no fue suficiente para los estudiantes.

– La débil conexión a internet de algunos estorbó su participación en las actividades.

– Para algunos estudiantes las instrucciones no fueron muy claras, por lo que se perdió mucho tiempo con las explicaciones.

En consecuencia, al considerar las reflexiones expuestas, se confirma que las propuestas con Padlet se adaptaron al nivel y a las necesidades de los estudiantes, dado que estos participaron activamente en las actividades y aprovecharon las oportunidades de aprendizaje intercambiando ideas y conocimientos. Además, las actividades permitieron trabajar la expresión escrita de una forma motivadora y colaborativa. Teniendo en cuenta los inconvenientes surgidos, se intentará aprovechar los beneficios que ofrece Padlet también en propuestas de dinámicas individuales. Asimismo, se insistirá más en la explicación de las instrucciones y en la planificación temporal.

Las reflexiones obtenidas tras utilizar las herramientas digitales en el aula muestran semejanzas con otras investigaciones. En este sentido, es necesario mencionar a Méndez y Concheiro (2018), quienes realizaron una investigación

similar con estudiantes islandeses y japoneses con el fin de fomentar la interacción oral y de exponerlos a mayor cantidad de *input*. De esta forma, las investigadoras destacan ciertos aspectos positivos de Padlet, como la posibilidad de compartir contenido con personas de otros lugares del mundo (en su caso, con nativos), el diseño atractivo, la facilidad del aprendizaje, la participación activa de los estudiantes y la mejora de la fluidez.

Por su parte, Gianini (2017) realiza un estudio que pretende explotar varias herramientas digitales para la enseñanza del inglés como lengua extranjera con la finalidad de llevar a cabo clases motivadoras y dinámicas. De este modo, su investigación confirma que Padlet puede ser beneficiosa para fomentar la autonomía de los estudiantes, ya que les motiva a tomar la iniciativa.

De igual manera, la investigación de Carvalho, Castro, Santos, Ferreira y Ribeiro (2020) sobre cómo mejorar la expresión escrita en inglés mediante la colaboración en Padlet indica la relación satisfactoria que existe entre el uso de esta herramienta, el rendimiento académico, el aprendizaje del vocabulario y el control del ritmo de aprendizaje.

4. Conclusiones

Por medio de las aportaciones teóricas y prácticas de este artículo se concluye que la tecnología es una realidad hoy en día y también es una herramienta más en el aula, por lo que es menester utilizarla con precaución, adaptada a las necesidades de los aprendices y a los objetivos establecidos. Esta aporta una multitud de ventajas, sobre todo en contextos donde la cantidad de exposición al *input* y los recursos son limitados (Pizarro y Cordero 2013):

- Es una fuente abierta de información y recursos, por lo que se puede acceder a materiales auténticos.
- Faculta la alfabetización digital.
- Permite la colaboración entre estudiantes y docentes de todo el mundo.
- Fomenta el trabajo colaborativo y participativo.
- Añade dinamismo a las clases.
- Ofrece la oportunidad de buscar la información en la lengua meta.
- Se adapta a las necesidades de formación del alumnado despertando la motivación y el interés.
- Es un apoyo clave en el desarrollo de las destrezas lingüísticas.

En cuanto a la herramienta Padlet, las valoraciones de las actividades propuestas muestran el cumplimiento del objetivo principal. En este sentido, se afirma que

Padlet puede fortalecer la expresión escrita de los estudiantes rumanos motivándoles a participar de manera activa, a colaborar y a practicar el vocabulario en un contexto real y significativo. Todo esto permite mejorar su atención y añadir motivación, innovación y dinamismo al proceso de enseñanza-aprendizaje. No hay que olvidar otro beneficio sustancial, que es la integración de destrezas, lo que contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa.

En lo que respecta al docente, al ser muy evidente el alcance de la tecnología hoy en día, sobre todo en la enseñanza de las lenguas, este necesita desarrollar su competencia digital, ya que es un requisito fundamental para innovar y dinamizar las clases. Para esto, es necesario formarse con el fin de aprender estrategias metodológicas para poder incorporar con éxito las TIC y las TAC a las programaciones.

Finalmente, este artículo pretende ofrecer ideas y sugerencias para el aula en un contexto en que todavía escasean las investigaciones en cuanto a la enseñanza de ELE. Dicho de otra forma, lo que se pretende es dar algunas pinceladas sobre la manera en la que se puede aprovechar la tecnología, especialmente la herramienta Padlet, de modo que sirva como inspiración a otros docentes rumanos o de cualquier otro país en su búsqueda de ideas digitales para sus prácticas docentes. Sin embargo, hace falta mencionar que por sí sola esta herramienta no puede contribuir al aprendizaje significativo, pues para ello cobran principal importancia los métodos, los materiales elegidos y la manera en la que el docente adapta las actividades a las necesidades e intereses del alumnado. Resumiendo, se aspira a que las propuestas de uso de la herramienta Padlet puedan motivar a los docentes a implementarla en sus clases y, de esta forma, alejarse del miedo a utilizar la tecnología. En el futuro, se piensa utilizar las actividades aquí expuestas con otros grupos con el fin de observar el impacto a largo plazo, igual que se aboga por la realización de una guía de buenas prácticas que ofrezca recomendaciones y propuestas de actividades digitales en el aula de ELE del alumnado rumano.

Bibliografía

- ABUNOWARA, Ahmed Mohamed. "Using Technology in EFL/ESL Classroom". *International Journal of Humanities and Cultural Studies (IJHCS)* 1.2 (2014): 1-18.
- BASSO-ARÁNGUIZ, Matilde; María Bravo-Molina; Antonella Castro-Riquelme; César Moraga-Contreras. "Propuesta de modelo tecnológico para Flipped Classroom (T-Flic) en educación superior". *Revista Electrónica Educare* 22.2 (2018): 1-17.
- BAZURTO-BRIONES, Nancy Azucena; Carlos Enrique García-Vera. "Flipped Classroom con Edpuzzle para el fortalecimiento de la comprensión lectora". *Polo del Conocimiento* (Edición núm. 56) 6.3 (2021): 324-341.

- BELLIDO YUCRA, Mercedes Luisa. *El uso de las TIC en el aula de ELE: Propuesta didáctica para desarrollar la comprensión auditiva y la expresión oral en el nivel A1*. (Trabajo de fin de máster). Barcelona: Universitat de Barcelona, 2020.
- CARVALHO, Luzia; Ana Paula Castro; Shayane Santos; Anna Luisa Ferreira; Jéssica Ribeiro. “O uso do padlet na aprendizagem da Língua Inglesa: um relato de experiências”. *Anais do XXVI Workshop de Informática na Escola*. Porto Alegre: SBC, 2020. 161-169.
- COMISIÓN EUROPEA. “Competencias clave para el aprendizaje permanente. Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente”. *Diario Oficial L 394*. 30/12/2006. <<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>> [18/08/2021]
- . *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un Marco de Referencia Europeo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2007.
- CONSEJO DE EUROPA. *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation Education Committee Language Policy Division, 2001. (Traducido en español por el Instituto Cervantes, 2002).
- ESCARDÍBUL, Josep-Oriol; Mauro Mediavilla. “El efecto de las TIC en la adquisición de competencias. Un análisis por tipo de centro educativo”. *Revista española de pedagogía* 264 (2016): 317-335.
- ESTEVE TURRILLAS, Francesc; Sergio Armenta. “Padlet: el uso de la pizarra colaborativa on-line en estudios de grado”. *IN-RED 2018. IV Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red*. Coord. Virginia Vega Carrero. Valencia: Editorial Universitat Politècnica de València, 2018. 208-219.
- EUROSTAT. *2019 Regional yearbook*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2019.
- FLORES-LUEG, Carolina; Rosabel Roig-Vila. “Competencia digital docente: una cuestión clave para la educación del siglo XXI”. *Instructional strategies in teacher training*. Eds. José Gómez-Galán, Eloy López-Meneses, Miguel Ángel Queiruga y Laura Molina-García. Cupey: UMET Press, 2016. 87-98.
- GARCÉS SUÁREZ, Elisabeth; Emma Garcés Suárez; Orly Alcívar Fajardo. “Las tecnologías de la información en el cambio de la educación superior en el siglo XXI: reflexiones para la práctica”. *Revista Universidad y Sociedad* 8.4 (2016): 171-177.
- GARROTE SALAZAR, Marta. *Didáctica de segundas lenguas y lenguas extranjeras en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Paraninfo, 2019.
- GIANINI, Zenaide. “Padlet: Construindo a autonomia na aprendizagem de inglês”. *CBTeLE 1.1* (2017): 508-527.

- GILER LOOR, Douglas José; Génesis Karina Zambrano Mendoza; Ana María Velásquez Saldarriaga; María Tamara Vera Moreira. “Padlet como herramienta interactiva para estimular las estructuras mentales en el fortalecimiento del aprendizaje”. *Dom. Cien.* 6.3 (2020): 1322-1251.
- GUEVARA ALBAN, Gladys Patricia; Alexis Eduardo Verdesoto Arguello; Nelly Esther Castro Molina. “Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción)”. *Recimundo* 4.3 (2020): 163-173.
- HERNÁNDEZ, Ronald. “Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas”. *Propósitos y Representaciones* 5.1 (2017): 325-347.
- HERRERA MUESES, Marcela Liliana; Joffre Isaac Perugachi Mediavilla; Paúl Francisco Baldeón Egas. “Las TIC en el desarrollo de clase inversa: experiencia Unidad Educativa Fiscal San Francisco de Quito”. *Conrado* 15.70 (2019): 248-257.
- INSTITUTO CERVANTES. *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid: Instituto Cervantes, 2018.
- JIMÉNEZ PALMERO, Diego; Marina Mora Nuñez; Roberto Cuadros Muñoz. “La importancia de las nuevas tecnologías en el proceso educativo. Propuesta didáctica TIC para ELE: mELEndien7dias”. *Revista Fuentes* 18.2 (2016): 209-223.
- LI, Zhi; DURSUN, Ahmet; Volker Hegelheimer. “Technology and L2 Writing”. *The handbook of technology and second language teaching and learning*. Eds. Carol Chapelle y Shannon Sauro. Oxford, UK, Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, 2017. 77-92.
- LOZANO, Roser. “De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento”. *Anuario ThinkEPI* 5.1 (2011): 45-47.
- LIMA MOREIRA, Glauber; Julio César Araújo. “El uso de las redes sociales para el desarrollo de la enseñanza de ELE: el investigador y el profesor. Un diálogo entre estos dos sujetos”. *Trabalhos em Linguística Aplicada* 57.2 (2018): 1275-1296.
- MARTÍN BOSQUE, Adelaida; Pilar Munday. “Conexión, colaboración y aprendizaje más allá del aula: #InstagramELE”. *Nebrija Procedia 3: Actas del II Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas: En camino hacia el plurilingüismo*. Ed. María Cecilia Ainciburu. Madrid: Universidad Nebrija, 2014.
- MÉNDEZ SANTOS, María del Carmen; Pilar Concheiro. “Uso de herramientas digitales para la escritura colaborativa en línea: el caso de Padlet”. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera* 27 (2018): 1-17.
- MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII. *Strategia privind digitalizarea educației din România*. 2021.
- <<https://www.edu.ro/sites/default/files/SMART.Edu%20-%20document%20consultare.pdf>
- <https://www.edu.ro/sites/default/files/SMART.Edu%20-%20document%20consultare.pdf>> [20/08/2021]
- MORENO-MURCIA, Juan Antonio; Yolanda Silveira Torregrosa; Noelia Belando Pedreño. “Questionnaire evaluating teaching competencies in the university environment. Evaluation of teaching competencies in the university”. *NAER-Journal of New Approaches in Educational Research* 4.1 (2015): 54-61.

- MURCIA CASTELLANOS, Yenny Constanza; María Lucía Tejedor Estupiñan; Diana Yaneth Lancheros Cuesta. “Impacto de una herramienta multimedial en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje de la historia en el aula”. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación* 50 (2017): 211-229.
- OLMO CAZEVIEILLE, Françoise. “Últimas tendencias en investigación y prácticas educativas con tecnologías digitales”. *@tic. revista d'innovació educativa* 15 (2015): 55-56.
- PARDO-CUEVA, Mariuxi; Laura Magali Chamba-Rueda; Ángel Higuerey; Byron Gustavo Jaramillo-Campoverde. “Las TIC y rendimiento académico en la educación superior: Una relación potenciada por el uso del Padlet”. *Revista Ibérica De Sistemas e Tecnologías De Informação* (E28) (2020): 934-944.
- PIZARRO CHACÓN, Ginneth; Dámaris Cordero Badilla. “Las TIC: Una herramienta tecnológica para el desarrollo de las competencias lingüísticas en estudiantes universitarios de una segunda lengua”. *Revista electrónica Educare* 17.3 (2013): 277-292.
- PRENSKY, Marc. *Enseñar a nativos digitales* (1ª ed.). México: SM Ediciones, 2013.
- SEVILLA-RODRÍGUEZ, María Elena; Ana Zulema Castro-Salazar. “Padlet como estrategia de enseñanza colaborativa en el proceso de aprendizaje”. *CIENCLAMATRIA* 7.13 (2021): 173-192.
- SILVA QUIROZ, Juan; Elio Fernández Serrano; Andrea Astudillo Cavieres. “Modelo interactivo en red para el aprendizaje: hacia un proceso de aprendizaje online centrado en el estudiante”. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación* 1.49 (2016): 225-238.
- STANLEY, Graham. *Language Learning with Technology—Ideas for Integrating Technology in the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.
- TEJADA FERNÁNDEZ, José; Katia Pozos Pérez. (2018). “Nuevos escenarios y competencias digitales docentes: Hacia la profesionalización docente con TIC”. *Revista de currículum y formación del profesorado* 22.1 (2018): 25-51.
- TUNSOIU, Luminița Felicia. *La enseñanza del francés y el español en Rumanía a partir de 1950: historia y metodología. Del método tradicional a la enseñanza por tareas*. (Tesis doctoral). Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, 2014.
- VAILLANT, Denise. “Las políticas de formación docente en América Latina. Avances y desafíos pendientes”. *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional*. Coord. Margarita Poggi. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPÉ-Unesco, 2013. 45-57.

Cristina Rodríguez García

Universidad Masaryk de Brno, República Checa

Actitudes de estudiantes checos y eslovacos hacia el aprendizaje del español con profesores nativos y no nativos

The Attitude of Czech and Slovak Students toward Learning Spanish with Native and Non-Native Teachers

Recibido: 24.10.2021 / **Aceptado:** 11.12.2021

Resumen: El presente artículo se centra en las actitudes y creencias de un grupo de estudiantes universitarios checos y eslovacos en torno al aprendizaje del español con profesores nativos y no nativos. La investigación se lleva a cabo para comprobar si sigue prevaleciendo la idea de que el hablante nativo es el modelo a seguir de cualquier aprendizaje de lengua. Para ello, se ha elaborado un cuestionario dirigido a estudiantes de español con una serie de preguntas que investigan las ventajas y desventajas que supone aprender la lengua con un profesor nativo y un profesor no nativo. Los resultados del análisis permiten establecer que, para los aprendices consultados, no existe una supremacía de un tipo de profesor frente a otro, sino que los perciben como modelos complementarios en distintos momentos del aprendizaje.

Palabras clave: profesor nativo, profesor no nativo, didáctica, español como lengua extranjera, lingüística aplicada

Abstract: This paper focuses on the attitude of Czech and Slovak college students toward learning Spanish with native and non-native teachers. The research is being conducted to verify the prominence of the native speaker as a role model in learning a foreign language. A questionnaire was used to find out from the students' perspective the advantages and disadvantages of learning the language with a native teacher and a non-native teacher. The results have helped to establish that there is no supremacy of one type of teacher, as they complement each other at different stages of the learning process.

Keywords: Native Teacher, Non-Native Teacher, Didactics, Spanish as a Foreign Language, Applied Linguistics

1. Introducción¹

El presente artículo se centra en averiguar cuáles son las actitudes, las creencias y las preferencias de un grupo de estudiantes universitarios checos y eslovacos en relación con su aprendizaje del español con profesores nativos y no nativos. Si bien la dicotomía profesor nativo/profesor no nativo ha sido objeto de estudio en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras desde los años 90, especialmente en el terreno del inglés, la mayoría de publicaciones disponibles se han centrado más en las creencias del profesorado que en las de los aprendices. Así pues, dada la escasez de trabajos que investigan esta cuestión en el ámbito de las universidades checas y eslovacas, se considera relevante presentar un estudio que explore las ventajas y desventajas de aprender español con profesores nativos y no nativos desde el punto de vista de los estudiantes.

Para conocer tal punto de vista, se ha seleccionado a un grupo de estudiantes del Grado de Lengua y Literatura españolas de la Universidad Masaryk de Brno, República Checa, con la particularidad de que este grupo no solo lo forman aprendices checos, sino también aprendices eslovacos. Debido a las características de los planes de estudio universitarios, estos aprendices se encuentran con que algunas asignaturas son impartidas por profesores checos, mientras que otras materias son enseñadas por profesores españoles. Esta situación conlleva, inevitablemente, algunas diferencias a la hora de abordar la experiencia del aprendizaje, ya que cada tipo de profesor presenta sus puntos fuertes y débiles.

Así, para descubrir cuáles son las preferencias de los aprendices se plantean las siguientes preguntas de partida: ¿Qué tipo de profesor han tenido en los distintos niveles de aprendizaje del español? ¿Qué ventajas y desventajas encuentran en aprender español con un profesor nativo? ¿Y con un profesor no nativo? A partir de su experiencia, ¿qué es mejor y por qué? La finalidad de la investigación es dar una respuesta a estas preguntas con datos actuales que permitan tender puentes entre profesores nativos y no nativos de español que enseñan en la República Checa y en Eslovaquia para comprender mejor la idea del usuario de L2 como hablante independiente.

2. El aprendizaje de lenguas extranjeras con profesores nativos y no nativos

Dentro del marco de la multicompetencia lingüística, los hablantes que dominan más de una lengua presentan una serie de características propias que los

¹ Una parte de este trabajo fue presentada en el congreso *Las palabras (des)atadas II, Encuentro de hispanistas*, que tuvo lugar en la Universidad Carolina de Praga, República Checa, en octubre de 2021.

diferencian de la idealizada figura del hablante nativo (Alonso Alonso 2020: 107). Hasta hace algunos años, tal idealización ocupaba un lugar preferente dentro de la adquisición de segundas lenguas, que tradicionalmente había colocado al profesor nativo como el modelo a seguir de cualquier aprendiz de un idioma. Sin embargo, a partir de los años 90 esta idea comenzó a descartarse y las ventajas de aprender con un profesor no nativo fueron ganando visibilidad. A pesar de ello, en algunas ofertas de cursos de idiomas es habitual encontrar el reclamo del profesor nativo, ya que en una gran parte de la sociedad todavía perdura la idealización de ese modelo de hablante estándar, pero ¿es así en el caso de los aprendices? Si se tienen en cuenta las palabras de Cook, en realidad pocos aprendices de idiomas aspiran a ser como un hablante nativo: “So in principle the proper goal for an L2 user is using the second language like an L2 user, not like an L1 user [...]” (2005: 49). En otras palabras, los aprendices aspiran a ser como alguien de su propia nacionalidad capaz de hablar bien la lengua meta, no como un hablante nativo de la misma.

La dicotomía profesor nativo/no nativo se ha investigado ampliamente en relación con la enseñanza del inglés² como lengua extranjera, tanto desde la posición del docente como desde la perspectiva de los aprendices. Tal y como se ha mencionado en la introducción, en los años 90 comienzan a publicarse investigaciones de distinta índole sobre el papel del profesor, especialmente no nativo, en el aprendizaje de una lengua extranjera. Uno de los primeros autores en abordar las ventajas de aprender un idioma con un profesor no nativo es Phillipson (1992), que destaca el hecho de que estos profesores han aprendido la lengua que enseñan siendo adultos, por lo que estarán mejor preparados para enseñarla a otros adultos que los que la aprendieron como L1 de niños. Una idea similar plantea Medgyes (1994), que destaca la capacidad de los profesores no nativos para anticipar las posibles dificultades de sus aprendices y encontrar la forma de ayudarles a superarlas, debido a que ellos también han aprendido la L2. Tal y como se comprueba, estas primeras publicaciones se sitúan en la posición del profesor no nativo; sin embargo, en las siguientes investigaciones se empieza a ampliar el campo de estudio teniendo en cuenta la visión de los aprendices.

Una muestra de ello es el trabajo de Cortazzi y Jin (1996), que dedican su estudio a las culturas de aprendizaje en China y las expectativas de los estudiantes chinos sobre lo que supone ser un buen profesor. En su artículo destacan que, para los aprendices chinos, los profesores no nativos son más eficaces para enseñar vocabulario y gramática, ya que desde su punto de vista los profesores nativos pueden

² Se remite al trabajo de Moussy y Llurda (2008), en el que los autores repasan de forma exhaustiva las investigaciones llevadas a cabo durante veinte años acerca de la enseñanza del inglés con profesores no nativos, así como las distintas metodologías empleadas a lo largo del tiempo para recoger datos.

mostrar ciertas reticencias a la hora de explicar las reglas gramaticales o incluso de corregir errores, algo que sí hacen los profesores no nativos. Los autores concluyen con la idea de que la cultura del aprendizaje en China y la concepción que tienen del conocimiento y la enseñanza, tanto profesores como estudiantes, determinan las diferencias entre aprender con un profesor nativo y uno no nativo.

A finales de los años 90 coinciden varias publicaciones que siguen explorando el papel de los profesores no nativos en la enseñanza del inglés introduciendo algunos temas todavía no tratados. Por ejemplo, Cook (1999) reflexiona sobre lo que significa ser hablante nativo; las diferencias entre los términos “usuario de L2” y “aprendiz de L2”; además de ciertas cuestiones relacionadas con la multicompetencia lingüística. Ese mismo año, Liu (1999) da un paso más allá del aula y explora el poder de las etiquetas “hablante nativo” y “hablante no nativo” en el ámbito profesional investigando no solo las implicaciones pedagógicas de esta distinción, sino también su impacto a la hora de contratar a un futuro empleado en *TESOL International Association*³.

Con el cambio de milenio las publicaciones sobre profesores no nativos amplían los temas ya tratados en años anteriores. Davies (2004) dedica un estudio a la figura del hablante nativo en el marco de la lingüística aplicada. Para el autor es difícil definir con precisión qué significa “nativo” frente a “no nativo”, aunque en la bibliografía especializada son recurrentes algunos criterios, como el orden de adquisición de la lengua y el nivel de competencia alcanzado. En relación al orden de adquisición, la lengua nativa sería la primera lengua que se adquiere durante la infancia. En cuanto al nivel de competencia, se considera que el hablante nativo posee tal dominio de la lengua que le permite tener intuiciones sobre su propio idiolecto, una gran capacidad para producir un discurso fluido y espontáneo o para escribir de forma creativa. Si bien estos criterios quedan muy claros en la teoría, tal caracterización del hablante nativo puede resultar algo idealizada en la práctica, ya que no todos los nativos de una lengua poseen estos rasgos o capacidades.

Por su parte, Llurda (2005) dedica un estudio completo a identificar la contribución de los profesores no nativos en la enseñanza de una lengua extranjera. Su obra presenta distintos enfoques como los profesores no nativos vistos por los estudiantes, vistos por otros profesores y vistos por ellos mismos; así como la perspectiva pragmática y del análisis del discurso aplicadas a la enseñanza del inglés. Otra contribución al tema es la de Holliday (2006), cuyo artículo explora la vertiente ideológica del concepto *native-speakerism* y su influencia en la enseñanza del inglés como una representación de la cultura occidental.

³ TESOL es el acrónimo de la asociación internacional *Teaching English to Speakers of Other Languages*. Para más información, remitimos a su página oficial: <https://www.tesol.org/> [Consulta: 20/10/2021].

En relación con la autopercepción de los profesores de lenguas extranjeras (LE), Viáfara (2016) investiga las ideologías lingüísticas presentes en estudiantes de dos universidades colombianas que se preparan para ser futuros profesores de idiomas. Concretamente, el autor analiza la autopercepción de estos estudiantes como hablantes nativos o no nativos de inglés y español. En sus conclusiones destaca que los participantes del estudio se perciben como empoderados hablantes nativos de español, mientras que como hablantes de inglés la mayor parte teme las desventajas que supone no lograr unas habilidades similares a las de los nativos. Asimismo, la autopercepción de los profesores de LE puede guardar relación con la percepción que tenga después el alumnado.

Más recientemente, Tsou y Chen (2017) presentan un estudio sobre las preferencias de estudiantes universitarios taiwaneses, que reflejan algunas ideas ya expuestas en la bibliografía inicial de los años 90: la ventaja de los profesores no nativos al conocer la L1 de los estudiantes y poder utilizarla para la comunicación en general, así como su conocimiento sobre las dificultades de aprendizaje. Su conclusión principal es que en un entorno de aprendizaje adecuado se encontrará una combinación de profesores nativos y no nativos.

En el caso del español como lengua extranjera (ELE), los primeros trabajos sobre este tema también están más centrados en la figura del docente. Una muestra de ello se encuentra en Chacón Beltrán (1999), que investiga las repercusiones de utilizar la etiqueta “nativo” frente a “no nativo” en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas (ASL), llegando a la conclusión de que

se debe considerar que si el llamado “profesor nativo” posee una serie de cualidades valiosas como son el representar un buen modelo lingüístico y ser conocedor de la cultura de la lengua meta, el llamado “profesor no nativo” posee otras cualidades no menos valiosas que merecen reconocimiento como: representar un buen modelo a seguir; conocer estrategias efectivas para el aprendizaje, basadas en su propia experiencia; proporcionar información explícita sobre la lengua; poder anticipar y predecir errores; mostrar un alto grado de empatía hacia los alumnos; y compartir la L1. (1999: 119)

En relación con la figura del profesor nativo de español, Martín Martín (1999) alude a la importancia del orden de aprendizaje a la hora de definir quién es un hablante nativo. En su artículo, ofrece un breve inventario sobre las ventajas del profesor nativo frente al no nativo, pero también reúne las ventajas del profesor no nativo como una serie de cualidades que no presenta el nativo. Asimismo, el autor

destaca que los dos tipos de profesores desarrollan su función de forma distinta, por lo que no se trata de decidir quién es mejor en términos generales, una idea que también recoge Chacón Beltrán (*ibid.*).

De nuevo, con el cambio de milenio Galindo Merino (2011) publica un trabajo en el que revisa tanto las razones por las que se ha rechazado la presencia de la L1 en la clase de lenguas extranjeras como los motivos por los que se ha incluido. En su repaso bibliográfico recoge los factores psicológicos, sociales y culturales que vinculan este asunto con los fenómenos de multicompetencia y plurilingüismo, así como el papel que desempeña la lengua nativa de los aprendices en su adquisición de la lengua meta.

En cuanto a las preferencias de los estudiantes sobre la condición del profesor de español, estas se han comenzado a investigar más recientemente. Uno de estos trabajos es el de Arroyo Martínez (2015), que realiza un estudio estadístico a los alumnos de la Universidad Complutense de Madrid para conocer sus preferencias a la hora de aprender una lengua extranjera. La particularidad de su estudio es el carácter heterogéneo de la población participante, ya que los estudiantes pertenecen a titulaciones muy diversas como ciencias de la salud, ciencias sociales, ingenierías y humanidades. Una de sus conclusiones es que, para los estudiantes, el hecho de ser un buen docente no se justifica solo por la condición de ser nativo, sino que su formación y su actualización son igual de importantes. Otro trabajo que analiza las creencias de los aprendices de ELE es el de Gozalo Gómez (2015), cuyo objetivo es revisar la dicotomía profesor nativo/no nativo con estudiantes de diferentes nacionalidades y distintos niveles de competencia comunicativa. A partir de sus resultados, la autora resalta la necesidad de evitar la visión dicotómica de profesor nativo/no nativo para no fomentar creencias que se sitúen en posiciones extremas, dado que los aprendices reconocen ventajas en ambos casos. También, cabe mencionar el artículo de Rámila Díaz (2015), que analiza las preferencias de un grupo de estudiantes universitarios de la misma nacionalidad —en Francia, en este caso—, con respecto a los profesores nativos y no nativos de español.

Estos últimos años, han aparecido algunos estudios de referencia para los docentes de ELE como el de Thompson y Cuesta (2019), que recopila las percepciones generalizadas sobre los profesores no nativos y su importancia en la enseñanza de idiomas, así como algunas pautas pedagógicas para empoderarlos: por ejemplo, fomentar su formación docente, promover su desarrollo profesional y fortalecer la enseñanza comunicativa de la L2. Como colofón a este repaso bibliográfico, De la Fuente Cobas y Wei (2020) investigan la enseñanza de ELE en China desde el punto de vista de la colaboración docente y el trabajo conjunto de los profesores en la planificación y la organización de currículos y clases. En su artículo destacan la

idea de que no se trata tanto de si el profesor es hablante nativo o no, como de sus competencias docentes y comunicativas.

Las implicaciones didácticas de las diferencias entre profesores nativos y no nativos aparecen recogidas en los trabajos ya citados. Volviendo a Martín Martín (1999), que a su vez se basa en Medgyes (1992), tales diferencias se contraponen de modo que se presentan las ventajas del profesor nativo junto a los inconvenientes del profesor no nativo, y viceversa. Para el profesor nativo se aportan ventajas como su capacidad de proporcionar input; de juzgar la gramaticalidad de una construcción o de determinar la corrección de la pronunciación. En cambio, entre las ventajas del profesor no nativo destaca su capacidad de enseñar con mayor eficacia estrategias de aprendizaje; de proporcionar más información sobre la lengua extranjera; de prever mejor las dificultades que pueden encontrar sus estudiantes; de empatizar más con sus alumnos por compartir la misma cultura; de usar convenientemente la lengua materna (LM) que comparte con los estudiantes en contextos monolingües; además de resultar un buen modelo de aprendiz para los estudiantes.

Desde nuestro punto de vista, plantear la disyuntiva de si es mejor aprender una lengua extranjera con un profesor nativo o con un profesor no nativo solo consigue reforzar una visión dicotómica que no resulta relevante para los objetivos pedagógicos de la enseñanza⁴. Los estudios sobre aprendizaje de lenguas extranjeras corroboran las ventajas de aprender un idioma con ambos tipos de profesor. Efectivamente, en la actualidad se sigue una línea de corrección política en la que se reconocen las diferencias entre profesores nativos y no nativos, pero sin que uno resulte superior al otro. Por todo ello, otorgamos más valor a la competencia comunicativa para enseñar la lengua, así como a la formación y a la práctica pedagógica de los profesores. Del mismo modo, consideramos necesario que se fomente la colaboración entre profesores nativos y no nativos en los distintos ámbitos de enseñanza.

3. Materiales y métodos

Para llevar a cabo el análisis de las creencias de los estudiantes, se ha realizado un cuestionario de carácter abierto y producción espontánea. Tanto la selección de los datos como el procedimiento del análisis han seguido cuatro fases.

En primer lugar, se ha diseñado un cuestionario con 10 preguntas de respuesta abierta, más un apartado opcional para comentarios, titulado *Cuestionario sobre aprendizaje de español con profesores nativos y no nativos*. Tal cuestionario se ha elaborado

⁴ De hecho, documentos de referencia como el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2001) o el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (2006) no contemplan ningún apartado concreto que trate las diferencias entre aprender con un profesor nativo y uno no nativo.

a partir de la bibliografía consultada y de los objetivos de la investigación. En concreto, nos hemos basado en Chacón Beltrán (1999), para revisar las etiquetas de “nativo” y “no nativo” en la ASL; en Arroyo Martínez (2015), con la diferencia de que en nuestro estudio los aprendices forman parte de la misma titulación; y en Rámila Díaz (2015), teniendo en cuenta que investigamos las creencias de dos grupos de distinta nacionalidad, pero que comparten el mismo contexto educativo. Así, estos son los puntos diferenciadores de nuestra investigación frente a estudios previos.

En segundo lugar, se ha facilitado el cuestionario a la población participante, un grupo de estudiantes checos y eslovacos del Grado de Lengua y Literatura españolas de la Universidad Masaryk de Brno, República Checa, que han colaborado en la investigación de forma totalmente voluntaria. En total, han participado 63 estudiantes. Asimismo, en la presentación del cuestionario se ha dejado claro que los datos serían utilizados de forma anónima y confidencial únicamente con fines investigadores. En tercer lugar, los estudiantes han respondido al cuestionario de forma electrónica mediante un formulario creado con *Google docs* durante el semestre de primavera de 2021, con la particularidad de que, en el momento de recoger los datos, las clases eran en línea debido a la situación epidemiológica causada por la pandemia del coronavirus. En cuarto lugar, una vez se han obtenido los datos a través del cuestionario, se ha procedido al análisis de las 63 respuestas.

A continuación, detallamos las preguntas del cuestionario:

Cuestionario sobre aprendizaje de español con profesores nativos y no nativos

- 1) Género y nacionalidad.
 - 2) Edad y nivel actual de español.
 - 3) Piensa en tus clases de español en la República Checa o en Eslovaquia. ¿Qué profesores has tenido o tienes en cada nivel de aprendizaje? Marca todas las opciones que consideres: nivel inicial – profesores nativos; nivel inicial – profesores no nativos; nivel intermedio – profesores nativos; nivel intermedio – profesores no nativos; nivel superior – profesores nativos; nivel superior – profesores no nativos.
 - 4) ¿Qué tipo de profesor prefieres en el nivel inicial de español? ¿Nativo o no nativo? ¿Por qué?
 - 5) ¿Y en el nivel intermedio de español? ¿Nativo o no nativo? ¿Por qué?
 - 6) ¿Y en el nivel superior de español? ¿Nativo o no nativo? ¿Por qué?
 - 7) ¿Qué ventajas te aporta, en general, aprender con un profesor nativo?
 - 8) ¿Qué ventajas te aporta, en general, aprender con un profesor no nativo?
 - 9) ¿Qué desventajas encuentras en aprender con un profesor nativo?
 - 10) ¿Qué desventajas encuentras en aprender con un profesor no nativo?
- Otros comentarios (opcional)

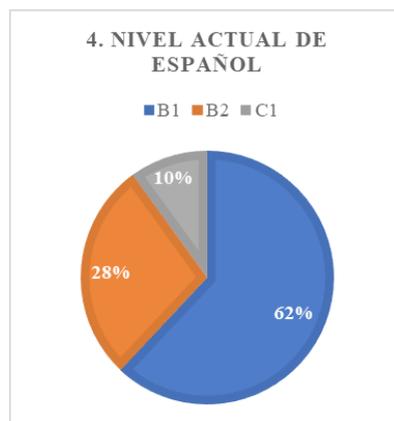
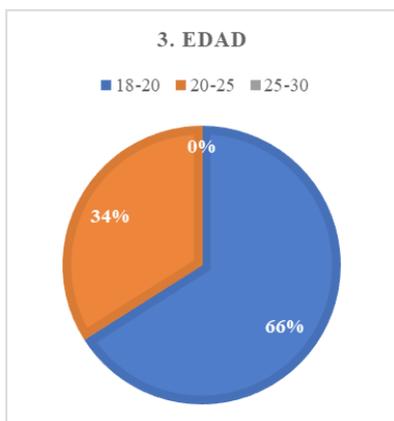
4. Resultados y discusión

En este apartado se presentan los datos obtenidos en la encuesta, así como la interpretación de las respuestas sobre el aprendizaje con profesores nativos y no nativos de español. En algunos casos, se añaden fragmentos de las respuestas de los aprendices para ilustrar mejor la interpretación de los datos.

4.1. Datos cuantitativos sobre los participantes: género, nacionalidad, edad y nivel



Los gráficos muestran que, en cuanto al género de los participantes, el 92% son mujeres y el 8% son hombres. No se contemplan respondientes que se identifiquen con el género no binario. En cuanto a la nacionalidad, el 66% son estudiantes checos y el 34% son eslovacos, sin aprendices de otra nacionalidad. Por lo tanto, la mayoría de respondientes son mujeres de nacionalidad checa.

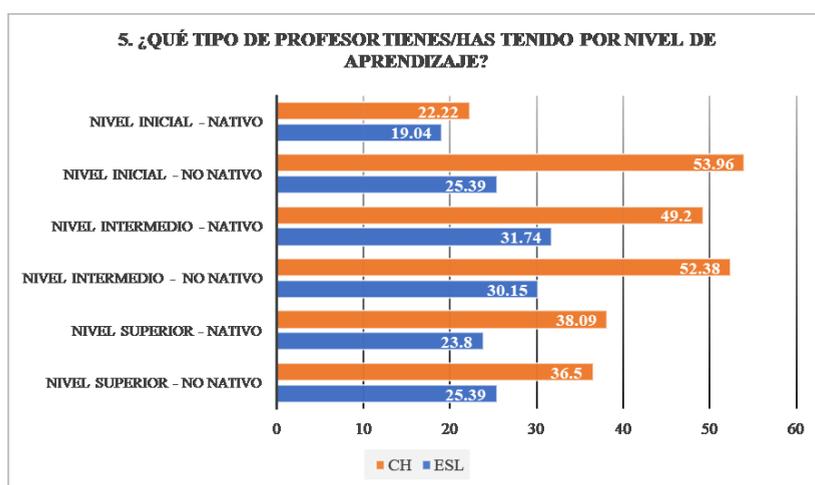


Otros datos sobre los participantes nos informan de su franja de edad: el 66% se sitúa entre los 18 y los 20 años, mientras que el 34% tiene entre 20 y 25 años. No aparecen respondientes de mayor edad. En cuanto a su nivel actual de dominio del español, están en el nivel B de usuario independiente, ya que el 62% de los casos se sitúa en el nivel intermedio (B1) y el 28% se encuentra en el nivel intermedio alto (B2), mientras que el 10% se coloca en el nivel C de usuario competente, concretamente en el nivel dominio operativo eficaz (C1).

4.2. Datos cuantitativos sobre el aprendizaje: profesores nativos y no nativos por nivel de aprendizaje

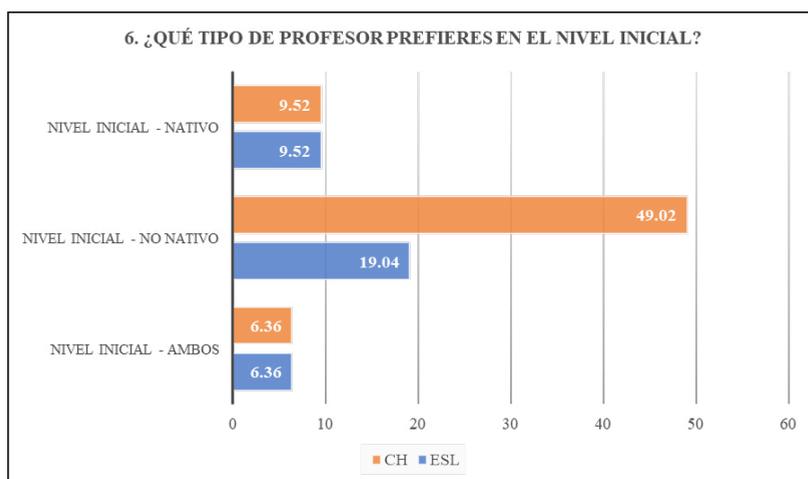
En cuanto a la experiencia de aprendizaje del español con profesores nativos y no nativos, el gráfico refleja el tipo de profesor que tienen y/o han tenido los estudiantes por nivel acorde a su nacionalidad: checa (CH) y eslovaca (ESL). En sus experiencias se recogen todos los contextos educativos por los que han pasado hasta llegar a la universidad; es decir, las clases de español que hayan podido tener en educación primaria, secundaria y universitaria hasta la fecha de responder al cuestionario.

En el aprendizaje de ELE que han tenido los aprendices, la tendencia mayoritaria es que en los niveles iniciales de español predomine la figura del profesor no nativo, frente a los niveles intermedios y superiores, en los que la presencia de ambos tipos de profesor aparece bastante igualada. Sin embargo, aludimos a las limitaciones de estas respuestas, ya que se debe tener en cuenta que los participantes están cursando estudios universitarios, de modo que su recuerdo de los niveles iniciales podría remontarse a muchos años atrás y no ser del todo preciso o estar sesgado por las creencias. Por ello, también sería interesante conocer la percepción de estudiantes que cursan niveles iniciales, una propuesta que dejamos para posibles investigaciones futuras.



4.3. Datos cuantitativos y cualitativos sobre las preferencias de los estudiantes: tipo de profesor en el nivel inicial

Si se atienden a las preferencias de los estudiantes en función del nivel de aprendizaje, en el nivel inicial un 9,52% prefiere tener profesor nativo, tanto en el caso de aprendices checos como eslovacos. No obstante, la gran mayoría de aprendices declara que prefiere tener un profesor no nativo, con un 49,20% en el caso de los checos y un 19,04% en el caso de los eslovacos. Otras respuestas para el nivel inicial dejan claro que también se contempla la opción de tener ambos tipos de profesor, con un 6,36% de casos tanto con aprendices checos como eslovacos.



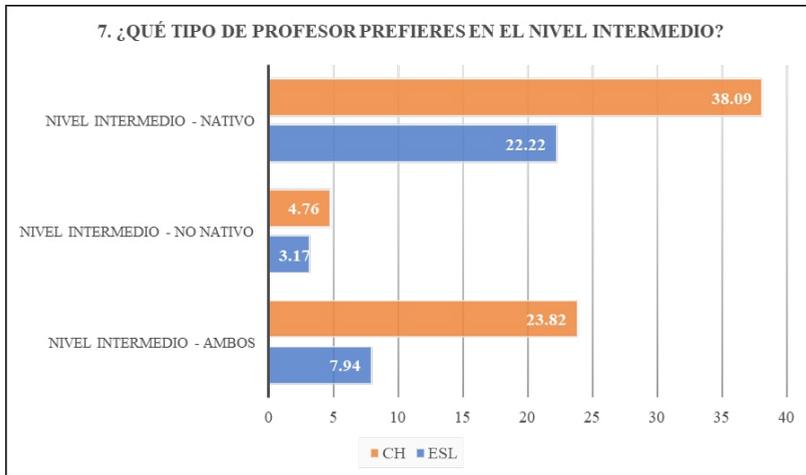
La reflexión que aportamos en relación con estas preferencias en los niveles iniciales es que la presencia del profesor no nativo ofrece a los aprendices un ambiente de seguridad y comodidad motivado por el uso de la LM que comparten. Los profesores no nativos pueden explicar el tema en checo o en eslovaco, por lo que, a su vez, los aprendices pueden preguntar en su LM. Además, los profesores no nativos ven el idioma desde la misma perspectiva que los estudiantes, en parte porque ellos también fueron aprendices de español en su día, algo que les posibilita comparar los sistemas de las dos lenguas.

Sin embargo, otro porcentaje, aunque resulte inferior, prefiere la figura del profesor nativo en los niveles iniciales. Esto se debe, sobre todo, al acceso que supone a distintas muestras reales de español hablado, con un acento nativo y una entonación natural. El hecho de que el profesor nativo no domine, en general, la LM de los aprendices también puede resultar en una mayor motivación para que los estudiantes mejoren su nivel de español más rápidamente y puedan comunicarse con el profesor.

En cambio, la posibilidad de tener ambos tipos de profesor presenta el porcentaje menos significativo en las preferencias de los estudiantes. Este dato nos resulta llamativo, ya que los aprendices podrían practicar el acento y la entonación nativos con un profesor español, y a la vez resolver dudas en su LM con un profesor checo o eslovaco. En cualquier caso, los aprendices que han elegido esta opción resaltan la posibilidad de aprender cosas diferentes con cada tipo de profesor, así como la realidad de tener que esforzarse más en la comunicación con un profesor español.

Por lo tanto, interpretamos que en los niveles iniciales los estudiantes prefieren cierta comodidad y cercanía lingüística y cultural con la figura del profesor no nativo.

4.4. Datos cuantitativos y cualitativos sobre las preferencias de los estudiantes: tipo de profesor en el nivel intermedio



En el nivel intermedio, un 38,09% de los aprendices checos prefiere tener clases con un profesor nativo, mientras que en el caso de los eslovacos esta preferencia es menor, con un 22,22%. En cuanto al profesor no nativo, tan solo un 4,76% prefiere un profesor checo y un 3,17%, un profesor eslovaco. Aun así, la posibilidad de combinar ambos profesores, nativo y no nativo, muestra cierto interés, con un 23,82% en las respuestas de aprendices checos y un 7,94% en las respuestas de aprendices eslovacos.

Los datos indican que en los niveles intermedios predomina el interés de aprender español con un profesor nativo, a diferencia de los niveles iniciales. De entrada, relacionamos esta preferencia con los conocimientos de base que ya poseen los aprendices; es decir, en este nivel de aprendizaje los estudiantes cuentan con

cierto bagaje lingüístico, lo que les permite acercarse mejor a las connotaciones de las palabras que se trabajan en el aula, a la fluidez y al acento del profesor nativo, así como a ciertos aspectos culturales.

Se comprueba, además, que la preferencia del profesor no nativo en los niveles intermedios resulta bastante anecdótica. Esto se puede deber a que, en este nivel, el uso de la LM de los aprendices no se revela como algo tan necesario o recurrente como en el nivel inicial. A pesar de que los estudiantes pueden seguir preguntando en checo o en eslovaco, también es cierto que sus conocimientos de español deberían permitirles hacer cualquier consulta en la lengua que están aprendiendo. De hecho, en las respuestas que apoyan la preferencia del profesor no nativo aparecen elementos de tipo más subjetivo y personal, como que “el profesor no nativo tiene más paciencia con los estudiantes”⁵.

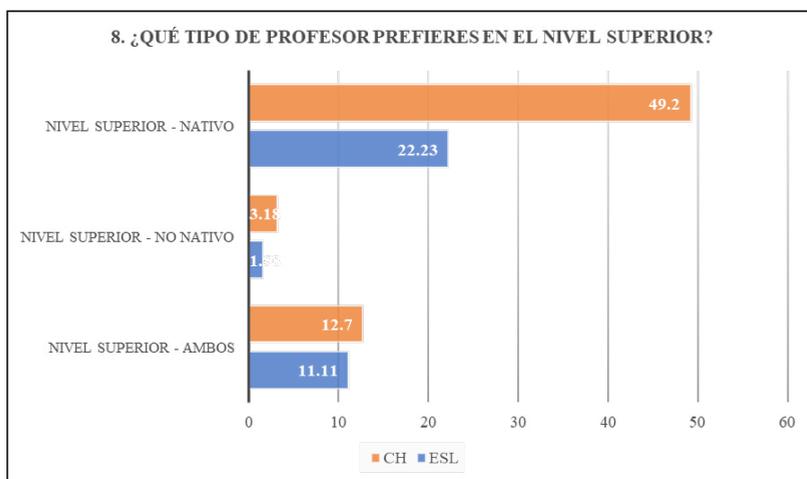
Por último, ante la posibilidad de contar con ambos tipos de profesor, los aprendices checos se decantan por esta opción con un mayor interés que los eslovacos. En una situación ideal de aprendizaje, el profesor no nativo se ocuparía de la parte de gramática, recurriendo a la LM si fuera necesario, mientras que el profesor nativo se encargaría de las clases de conversación, del desarrollo de las habilidades que requiere la interacción oral, sin olvidar la ampliación del vocabulario.

Por lo tanto, interpretamos que en los niveles intermedios los aprendices están más dispuestos a salir de su zona de confort y a poner en práctica los conocimientos adquiridos en los niveles iniciales. Esto significa que ya no se apoyan tanto en la posibilidad de usar la LM. Asimismo, las clases con un profesor nativo les permiten mejorar ciertos aspectos relacionados con la fluidez y el alcance de su expresión oral, algo que también enlaza con una mayor exposición a distintas muestras reales de la lengua. De ahí la preferencia mayoritaria por el profesor nativo en los niveles intermedios.

4.5. Datos cuantitativos y cualitativos sobre las preferencias de los estudiantes: tipo de profesor en el nivel superior

En el nivel superior, la gran mayoría de respondientes prefiere tener un profesor nativo de español: un 49,2% de los checos y un 22,23% de los eslovacos. Otros estudiantes, sin embargo, siguen prefiriendo tener un profesor no nativo, aunque se trate tan solo de un 3,18% de los aprendices checos, frente al escaso 1,58% de los eslovacos. Asimismo, también se contempla la posibilidad de contar con ambos profesores: un 12,7% de los checos y un 11,11% de los eslovacos prefieren la combinación en el nivel superior.

⁵ Las respuestas de los estudiantes se transcriben en cursiva respetando el texto original, por lo que no se corrigen los errores que puedan aparecer.



Los datos obtenidos nos invitan a reflexionar sobre la figura del profesor nativo y su preferencia en los niveles superiores de español, en contraposición con el profesor no nativo. Los aprendices valoran poder seguir perfeccionando su acento y su pronunciación *“para que no les suene raro a los hispanohablantes”*. Desde luego, este es uno de los motivos que más se repiten en todos los niveles de aprendizaje: el interés de los estudiantes por estar expuestos a una pronunciación nativa, a reacciones genuinas y a una entonación más natural, elementos que parecen no encontrar en el caso del profesor no nativo. Aun así, los aspectos fonéticos no son los únicos motivos de esta elección, ya que otras razones para preferir al profesor nativo en los niveles superiores tienen que ver con su capacidad de corregir errores y de usar un vocabulario más avanzado. Tal vez, todos estos motivos justifiquen los porcentajes mínimos de preferencia por el profesor no nativo en esta etapa del aprendizaje. Está claro que el profesor no nativo puede seguir trabajando de la misma forma que en niveles anteriores; en otras palabras, puede explicar la teoría en checo o en eslovaco, puede traducir las palabras necesarias y puede comparar la gramática del español con la de su LM, cuando sea necesario. Por ello, algunos aprendices se decantan por la opción de tener ambos tipos de profesor en los niveles superiores, para seguir combinando las ventajas que ya hemos comentado anteriormente. El profesor no nativo estaría presente en las clases más teóricas de gramática y el profesor nativo se encargaría de las clases de conversación. Incluso, tratándose del mismo tema, los aprendices aprecian las diferencias en el modo de transmitir los contenidos, ya que *“la sintaxis explicada por un español es diferente a la explicada por un eslovaco. El tema es igual, pero la manera de explicar es diferente”*.

En conclusión, interpretamos que la preferencia por el profesor nativo en los niveles superiores se debe a que los aprendices cuentan con suficientes conocimientos de español para trabajar los matices que presenta la lengua en esta etapa. Está claro que los aprendices valoran la oportunidad de estar expuestos a muestras reales de lengua que les permitan mejorar su acento, su entonación, así como aprender ciertos aspectos pragmáticos y discursivos que resultan más naturales en la interacción con los nativos.

4.6. Datos cualitativos sobre el aprendizaje con profesores nativos y no nativos: ventajas y desventajas

En las últimas preguntas del cuestionario, los aprendices podían explicar qué ventajas y desventajas les aporta, en general, aprender español con un profesor nativo y con un profesor no nativo. Las respuestas analizadas reflejan algunas de las creencias que ya hemos interpretado y sobre las que hemos reflexionado en los apartados anteriores, por lo que en este punto nos centraremos en la descripción de los argumentos que han aportado los aprendices.

En relación con el profesor nativo, los estudiantes destacan una serie de ventajas a la hora de aprender español. Se alude, por ejemplo, a varios aspectos relacionados con el plano fonético de la lengua: valoran su pronunciación, su acento nativo, su articulación en el momento de hablar, su fluidez o la naturalidad con la que usa la lengua. Estas ventajas las relacionan con la posibilidad de acostumbrarse al “español real” que puede ofrecer un hablante nativo. Lo argumentan así: “En primer lugar la naturalidad de la lengua español. En este caso me ayuda hablar más fluido, percibir la intonación”; “Me ayuda pronunciar bien y aprender marcar el acento mejor”; “Acento, frases, la manera de cómo habla un nativo”.

Otros puntos fuertes de aprender con un profesor nativo encajan con el componente cultural, su conocimiento de las costumbres y la experiencia directa con el modo de vida de los españoles. Encontramos los siguientes argumentos: “Conocimiento de la cultura propia desde la niñez”; “Sabe los costumbres”; “Además del aprendizaje de la lengua aporta a la clase también otro punto de vista y cultura de los que normalmente hay en Europa central”.

Asimismo, los aprendices destacan su dominio del registro coloquial y el uso de la lengua en situaciones de la vida cotidiana. Algunas respuestas: “Nos enseña las cosas que se realmente usan en España o en algún país”; “También sabe sobre la vida cotidiana”; “Aprender más la lengua coloquial”.

En cuanto a los planos morfosintáctico y léxico de la lengua, las ventajas del profesor nativo son sus conocimientos de gramática y de vocabulario, la capacidad de enseñar lo que se utiliza de verdad en España — no solo lo que enseñan los

manuales—, así como la fraseología. Algunas muestras: “Uso de vocabulario más intuitivo”; “Nativo, porque conoce la gramática de otro punto de vista”; “Te puede explicar matices del idioma, cuales un profesor no nativo no sabe”.

Los aprendices también destacan del profesor nativo la realidad de que, en general, no suele hablar checo ni eslovaco, por lo que los estudiantes se esforzarán más por usar la lengua meta e incluso pensar en español. Encontramos estas razones: “Si tengo un profesor nativo, estoy obligada a utilizar el español para decirlo todo y como el checo no me sirve para nada, aun si no sé cómo se dice algo en español, tengo que intentar decirlo de alguna manera”; “Que los estudiantes no pueden hablar checo en las clases y es mejor para aprender idioma cuando lo escuchas todo tiempo posible”.

Otra ventaja destacable es la personalidad del profesor nativo, que puede entusiasmar a los aprendices por tener otra mentalidad u otra manera de ser distinta de la de un profesor checo o eslovaco. Los aprendices aportan los siguientes argumentos: “Tiene la mentalidad de los nativos”; “Diferente perspectiva y un poco del choque cultural, que nos puede enseñar mucho sobre el país y el lenguaje”.

De hecho, en los argumentos aportados por los aprendices para defender las ventajas de aprender con un profesor nativo, observamos algunos puntos que ya hemos expuesto en el repaso bibliográfico del apartado 2. Los estudiantes reconocen la capacidad del profesor nativo para proporcionar input, juzgar la gramaticalidad de una construcción y determinar la corrección de la pronunciación.

Sin embargo, al margen de las ventajas que acabamos de comentar, los aprendices también han considerado algunas desventajas de aprender español con un profesor nativo. Si bien el hecho de no saber checo o eslovaco es visto como algo positivo por algunos de los aprendices, tal y como se ha referido anteriormente, lo cierto es que otros estudiantes lo consideran una desventaja. El desconocimiento de la LM de los aprendices causa que el profesor nativo no pueda explicar, traducir o comparar las cosas en ambas lenguas, como sí lo haría un profesor checo o eslovaco. Los aprendices lo justifican de esta forma: “No usa el checo y a veces es mejor traducirlo”; “A veces puede aparecer la falta de comprensión, pero siempre se puede explicar con otras palabras”; “No puede explicar la gramática en la lengua materna de los estudiantes”.

También se mencionan los posibles problemas de comunicación que pueden surgir debidos a la falta de comprensión o incluso por barreras de tipo cultural: “La desventaja es que no siempre es fácil la comunicación”; “De vez en cuando no entiende lo que le estoy preguntando”; “Teníamos los problemas para entender nuestra profesora y ella no sabía hablar en eslovaco”.

A su vez, otros aprendices señalan el temor que pueden experimentar a la hora de hablar con un nativo, un temor causado por la rapidez con la que hablan algunos españoles. Por ejemplo: “Muchas veces es difícil para mí entender todo lo que el profesor dice porque habla demasiado rápidamente”; “Puede ser intimidatorio”; “Soy tímida, por eso tengo miedo de hablar con un nativo porque estoy nerviosa y hago muchos errores”.

Asimismo, consideran que no todos los profesores nativos pueden entender los errores que cometen los estudiantes, debido precisamente al desconocimiento de su LM: “Algunas cosas se pueden entender mal y cuando no son aclaradas, pueden resultar en errores en el aprendizaje”; “No puede saber qué dificultades puedo tener con aprender, por ejemplo qué es distinto en checo”.

Si atendemos ahora a las ventajas del profesor no nativo, uno de los puntos fuertes que más se repite es la posibilidad de usar la LM de los aprendices para comparar las lenguas, aportar explicaciones, traducir algunos términos y hacer aclaraciones, especialmente en niveles iniciales de aprendizaje. Algunos ejemplos: “Con el profesor no nativo tengo la seguridad de que si algo no entiendo, me lo puede explicar en mi lengua materna”; “Comparar o relacionar algunas cosas en ambas lenguas”; “Sabe explicar el tema en eslovaco y hay menos malentendidos”.

De igual forma, se destaca la opción de que los estudiantes puedan preguntar en su lengua, sobre todo en cuestiones relacionadas con la gramática, por lo que habrá menos malentendidos. Los aprendices aportan estas razones: “No surgen malentendidos por culpa de mala expresión o falta de vocabulario”; “Cuando uno no comprende, puede preguntarse en checo”; “Podemos preguntarle en nuestro idioma”.

En relación con su personalidad, otras ventajas que señalan los aprendices son el modo de pensar no nativo, su compasión y su empatía con los estudiantes, por compartir la misma cultura y la misma lengua. Encontramos los siguientes argumentos: “Te puede explicar un idioma del mismo modo de pensar (no nativo), como estudiante”; “Ve la lengua desde nuestro punto de vista”; “Lo ve de la misma perspectiva”.

También es notable la experiencia del profesor no nativo como aprendiz de español, ya que esto le proporciona la capacidad de saber qué les puede resultar más difícil a los aprendices y cómo superar esos escollos. Algunos ejemplos: “Entienden lo que es aprender el idioma”; “El profesor entiende nuestras dificultades y sabe como superarlas”; “Es posible que él tuvo el mismo problema cuando estudiaba español y por eso lo entiende bien”.

Así, si tenemos en cuenta los argumentos aportados por los aprendices para señalar las ventajas del profesor no nativo, encontramos que coinciden bastante

con los puntos fuertes vistos en el repaso bibliográfico: el uso en el aula de la LM de los estudiantes, la experiencia previa del profesor como aprendiz de español, su capacidad de proporcionar información explícita sobre la lengua o de anticipar errores.

Respecto a las desventajas del profesor no nativo, los aprendices destacan algunos rasgos reconocibles en su expresión oral: serían el acento extranjero, la falta de fluidez en comparación con un hablante nativo, cierta inseguridad en el momento de hablar, así como la poca naturalidad de su español hablado. En conexión con esta última desventaja, los aprendices señalan que algunos profesores no nativos solo “hablan el español de los libros, no el de la vida real”. Otros argumentos aportados: “Quizás no tiene la mejor pronunciación”; “Que el acento no es tan propio como el acento del nativo”; “Inseguridad en expresión oral”; “Probablemente no tanta fluidez en la lengua hablada”.

En relación con el componente cultural, las respuestas destacan la falta de conocimiento de las tradiciones, de la vida social de los españoles y de los coloquialismos. Encontramos: “No sabe mucho, que se realmente usa en la lengua o no sabe sobre tradiciones, vida social”; “No tienen el mismo grado de experiencia con el idioma y cultura”; “No usa frases coloquiales”. Asimismo, señalan la realidad de que un profesor no nativo no tiene la mentalidad de un nativo español porque “*no está en su sangre*” o incluso la percepción de que el profesor no nativo “es siempre un estudiante enseñando a otro estudiante”. También comentan: “En un nivel superior, ya se pueden observar sus límites de conocimiento de la lengua, eso no lo pienso de ninguna forma ofensiva, pero aprender una lengua completamente es un camino que dura toda la vida, si es siquiera alcanzable”.

En referencia a sus conocimientos, algunos aprendices han aportado la posibilidad de que cometa errores que un profesor nativo no haría. Algunos ejemplos: “Como estudiante no puedo asegurar que el profesor hable correctamente”; “No sabe tantas cosas como un nativo. No siempre puede responder a todas cuestiones”; “El profesor no nativo no es tan experto como el nativo”.

Además, se hace referencia a las limitaciones de su vocabulario, a un uso excesivo de la LM de los aprendices en clase, de forma que estos no podrán desarrollar el pensamiento en español de forma natural y al abuso de la traducción en lugar de explicar lo que significan las palabras. Por ejemplo: “No es bien escuchar checo constantemente cuando aprendo español”; “A veces habla mucho en eslovaco”; “Lo que me parece muy inútil es cuando el profesor quiere que traduzcamos las palabras al checo, es mucho mejor explicar solo el significado de las palabras en español”.

Por lo tanto, se comprueba que lo que algunos aprendices consideran ventajas para otros son desventajas, como el uso de la LM en clase o la experiencia previa del profesor aprendiendo español.

En último lugar, en el apartado opcional de comentarios algunos aprendices han ampliado las respuestas dadas en preguntas anteriores. Debido a que estos comentarios no aportan información nueva, sino que dicen con otras palabras lo que ya hemos comentado, optamos por no incluirlos aquí.

5. Conclusiones

Este trabajo ha querido averiguar cuáles son las creencias y las preferencias de un grupo de estudiantes universitarios checos y eslovacos sobre el aprendizaje del español con profesores nativos y no nativos. A tenor de la información conseguida, se puede constatar que ya no sigue prevaleciendo la idea tradicional de que el hablante nativo es el modelo a seguir en el aprendizaje de un idioma. Las nuevas generaciones de aprendices, acostumbradas a un mundo globalizado con hablantes de una L2 de origen, nivel y acento muy diversos, reconocen las ventajas tanto de aprender con un profesor nativo como con un profesor no nativo.

Si recuperamos las preguntas planteadas en la introducción, ahora podemos aportar algunas respuestas. ¿Qué tipo de profesor han tenido en los distintos niveles de aprendizaje del español? Hemos comprobado que en los niveles iniciales de español predomina el profesor no nativo, frente a los niveles intermedios y superiores, en los que la presencia de ambos tipos de profesor aparece bastante igualada. Así pues, lo más habitual es que en la República Checa y en Eslovaquia los estudiantes empiecen aprendiendo español con un profesor no nativo. ¿Qué ventajas y desventajas encuentran en aprender español con un profesor nativo? Para no repetir toda la información aportada, destacaremos que la ventaja principal del profesor nativo es aportar un modelo de lengua natural, usada en contexto y en conexión con la realidad sociocultural del país. Como desventaja, su desconocimiento de la LM de los aprendices y los posibles malentendidos que puedan surgir en clase a causa de ello. ¿Y con un profesor no nativo? La mayor ventaja es su experiencia previa como aprendiz de español, lo que le permite entender mejor las dificultades de los estudiantes. En cambio, como desventaja, a veces un uso desmesurado de la LM y de la traducción en las clases, así como su falta de fluidez en la expresión oral o de un acento nativo.

A partir de la experiencia de los aprendices, ¿qué es mejor y por qué? Para los estudiantes no existe una supremacía de un tipo de profesor frente a otro, ya que ambos son percibidos como modelos complementarios en distintos momentos del aprendizaje; por ejemplo, con el profesor no nativo en niveles iniciales para explicar la gramática y con el profesor nativo en niveles intermedios y superiores para practicar la conversación, descubrir aspectos de la vida social y cultural de los españoles o para conocer mejor el registro coloquial.

De caras a futuras investigaciones, planteamos la posibilidad de comparar las respuestas en función del lugar de estudios. ¿Los estudiantes de la Universidad Carolina de Praga, de la Universidad Técnica de Liberec o de la Universidad Comenius de Bratislava habrían ofrecido respuestas y experiencias parecidas o distintas? Se podría ampliar el estudio a otras ciudades de la República Checa y Eslovaquia para comparar los resultados, de igual forma que se podrían investigar estas mismas creencias y actitudes en aprendices de otras nacionalidades y así comprobar hasta qué punto se pueden generalizar los resultados. Además, se podrían investigar los resultados académicos obtenidos con el tipo de profesor, nativo o no nativo, para evaluar si existe alguna relación entre estas variables y si las percepciones del alumnado se corresponden con sus resultados académicos. Asimismo, ya que nuestro estudio se centra en aprendices universitarios que cuentan con un nivel intermedio o superior de español, sería interesante investigar también la percepción de aquellos estudiantes que cursan niveles iniciales.

En conclusión, los aprendices checos y eslovacos reconocen los puntos fuertes y débiles de cada tipo de profesor, por lo que se muestran a favor de una enseñanza basada en la colaboración entre docentes para que la experiencia del aprendizaje sea más enriquecedora, una idea que desde aquí apoyamos.

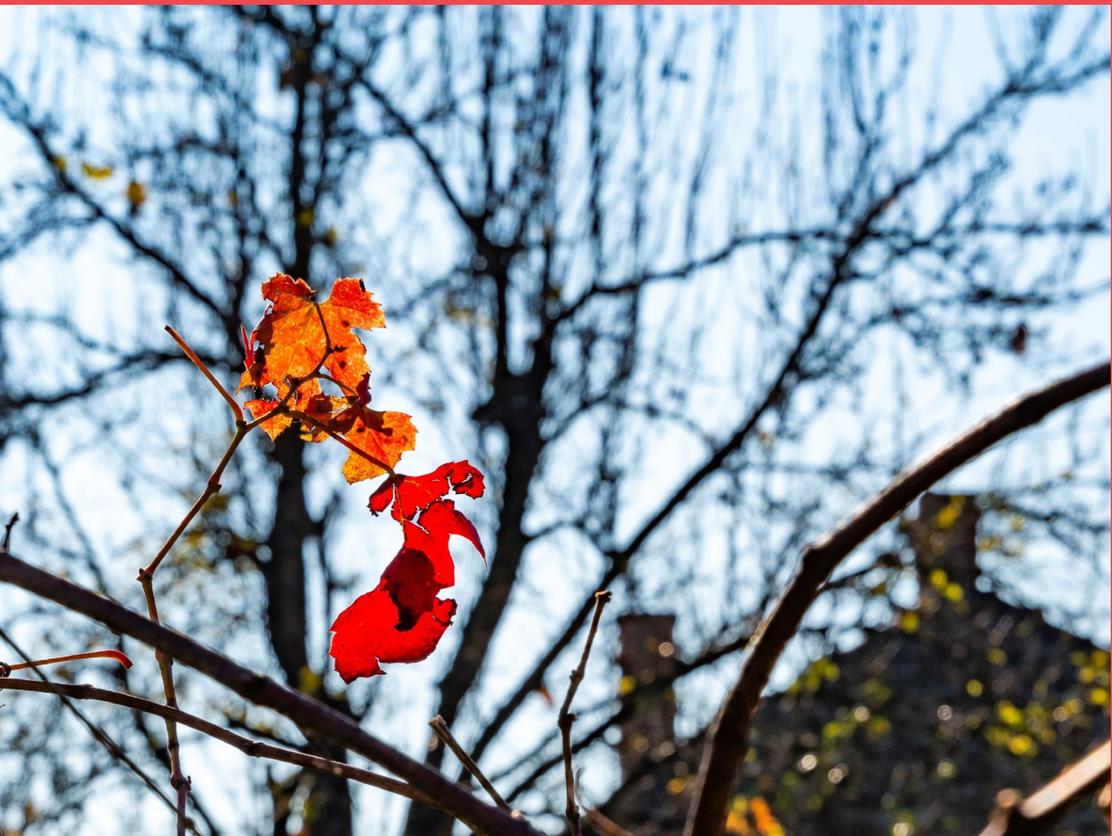
Bibliografía

- ALONSO ALONSO, Rosa. *La transferencia lingüística: perspectivas actuales*. Granada: Editorial Comares, 2020.
- ARROYO MARTÍNEZ, Laura. “Profesor nativo o no nativo: estudio estadístico sobre la preferencia en estudiantes universitarios”. *La enseñanza de ELE centrada en el alumno. Actas del XXV Congreso ASELE*. Eds. Yuko Morimoto, María Victoria Pavón y Rocío Santamaría Martínez. Madrid: ASELE, 2015. 131-138.
- CONSEJO DE EUROPA. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación*. Madrid: MEC/Anaya, 2001.
- COOK, Vivian. “Going Beyond the Native Speaker in Language Teaching”. *TESOL Quarterly* 33.2 (1999): 185-209.
- . “Basing Teaching on the L2 User”. *Non-Native Language Teachers. Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession*. Ed. Enric Llurda. New York: Springer, 2005. 47-61.
- CORTAZZI, Martin y Lixian Jin. “Cultures of Learning: Learning Classrooms in China”. *Society and the Language Classroom*. Ed. Hywel Coleman. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 169-206.

- CHACÓN BELTRÁN, Rubén. “El componente ‘nativo’ entre las cualidades del profesor de lenguas extranjeras”. *ELT Through the Looking-Glass. Actas XIV Jornadas pedagógicas de GRETA*. Eds. Tony Harris e Inmaculada Sanz Sainz. Granada: GRETA, 1999. 111- 120.
- DAVIES, Alan. *The Native Speaker in Applied Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2004.
- DE LA FUENTE COBAS, Isabel; Nisi Wei. “Profesores nativos y no nativos de español: situación y desarrollo de la colaboración docente en las universidades chinas”. *Journal of Spanish Language Teaching* 7.1 (2020): 34-50.
- GALINDO MERINO, María del Mar. “L1 en el aula de L2: ¿Por qué no?”. *ELUA* 25 (2011): 163-204.
- GOZALO GÓMEZ, Paula. “El profesor nativo ha muerto. Análisis de las creencias de estudiantes de ELE”. *La enseñanza de ELE centrada en el alumno. Actas del XXV Congreso ASELE*. Eds. Yuko Morimoto, María Victoria Pavón y Rocío Santamaría Martínez. Madrid: ASELE, 2015. 415-424.
- HOLLIDAY, Adrian. “Native-speakerism”. *ELT Journal* 60.4 (2006): 385-387.
- INSTITUTO CERVANTES. *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes, 2006.
- LIU, Jun. “Nonnative-English-Speaking Professionals in TESOL”. *Tesol Quarterly* 33.1 (1999): 85-102.
- LLURDA, Enric. *Non-Native Language Teachers. Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession*. New York: Springer, 2005.
- MARTÍN MARTÍN, José Miguel. “El profesor nativo de español”. *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del X Congreso Internacional de ASELE*. Cádiz: ASELE, 1999. 433-438.
- MEDGYES, Péter. “Native or Non-Native: Who’s Worth More?”. *ELT Journal* 46.4 (1992): 340-349.
- MEDGYES, Péter. *The Non-native Teacher*. London: Macmillan, 1994.
- MOUSSU, Lucie; Enric Llorda. “Non-native English-speaking English language teachers: History and research”. *Language Teaching* 41.3 (2008): 315-348.
- PHILLIPSON, Robert. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- RÁMILA DÍAZ, Noelia. “Las preferencias de los estudiantes universitarios en Francia con respecto a profesores nativos/no-nativos de español lengua extranjera”. *La enseñanza de ELE centrada en el alumno. Actas del XXV Congreso ASELE*. Eds. Yuko Morimoto, María Victoria Pavón y Rocío Santamaría Martínez. Madrid: ASELE, 2015. 779-788.
- THOMPSON, Amy S.; Jhon Alvaro Cuesta Medina. “Profesores no nativos/Non-Native Teachers”. *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Eds. Javier Muñoz-Basols, Elisa Gironzetti y Manel Lacorte. Londres y Nueva York: Routledge, 2019. 655-666.

- TSOU, Shih Youn; Ying Ling Chen. "EFL College Students' Perceptions toward Native and Non-Native English Speaking Teachers". *American Journal of Education Research* 5.12 (2017): 1182-1190.
- VIÁFARA, John Jairo. "I'm Missing Something": (Non) Nativeness in Prospective Teachers as a Spanish and English Speakers. *Colombian Applied Linguistics Journal* 18.2 (2016): 11-24.

K R I T E S



María del Carmen Méndez Santos

Universidad de Alicante, España

Rodríguez García, Cristina. *Análisis de errores en la interlengua de aprendices de ELE universitarios checos y eslovacos.* Brno: Universidad Masaryk, Series Pontes Philologici, 2021, 340 p.

Recibido: 29.11.2021 / Aceptado: 20.12.2021

La enseñanza del español como lengua extranjera (en adelante, ELE) ha gozado de un especial éxito en la segunda mitad del siglo XX y principios del siglo XXI. De hecho, según los datos de Instituto Cervantes (2020), hay más de veintitrés millones de estudiantes en todo el mundo. En particular, en la República Checa, como explica Dvorakova (2017), antes de 1947 esta presencia era anecdótica, ya que no fue hasta ese año cuando se fundaron los primeros estudios de Filología Hispánica en la ciudad de Olomouc (Šoubová y Housková 2010: 11-15). Tanto auge ha hecho que, como señala Baralo (2014), podamos hablar ya del reconocimiento de su enseñanza como una profesión que requiere de formación técnica sobre el idioma, de lingüística aplicada y didáctica (Instituto Cervantes 2012). Asimismo, la introducción de dichas lenguas adicionales en los sistemas educativos de todo el mundo de manera obligatoria ha dado lugar a una necesidad de reflexionar sobre cómo aplicar el conocimiento pedagógico y las teorías metodológicas a cada contexto concreto de enseñanza.

En este punto es donde se enmarca la oportunidad de esta obra, pues la enseñanza de idiomas está fuertemente condicionada por variables contextuales, como las individuales del alumnado, y aspectos lingüísticos, sociales y culturales. Esta tesis, en particular, se centra en la relevancia del análisis de errores en hablantes de checo y eslovaco. La doctora Cristina Rodríguez García cubre así una necesidad descriptiva, pues la última tesis de la que tenemos constancia sobre hablantes de alguna de estas L1 fue la de Martín González en 1999 sobre hablantes de checo.

La obra se abre con un magnífico prólogo de Michael Metzeltin (Universidad de Viena, Academia Austríaca de Ciencias) en el que se hace una breve panorámica del hispanismo en la zona y que sirve al lector para ubicarse con respecto a la importancia del español en esta área geográfica.

Posteriormente este libro se dispone en ocho capítulos y arranca con una introducción donde la autora justifica la necesidad de la obra y nos pone en antecedentes antes de abordar, en el capítulo dos, el marco teórico con respecto al análisis de errores. Uno de los grandes puntos fuertes de esta obra es la profunda revisión teórica que se realiza en esta sección, pues se abordan los orígenes del análisis contrastivo y de conceptos fundamentales como el de *interlengua* (*sistemas aproximados*, Nemser 1971, o *sistemas intermediarios*, Porquier 1975), *evaluación*, *fossilización* (Selinker y Lamendella 1978) o el concepto propiamente de *error*, sobre todo, superando visiones limitadas que se daban en el origen del análisis de errores donde se pensaba que todo se podía predecir en función de la influencia de la L1. La autora demuestra que tiene en consideración la influencia de otras posibles L3, L4, etc. o que también considera la evitación de uso como parte importante del análisis de la producción de los estudiantes. Por supuesto, al hilo de estas reflexiones sobre el desarrollo de una lengua adicional se elabora una crítica a las teorías lingüísticas sobre la adquisición de una lengua materna. Es importante destacar que, aunque se menciona, hubiera sido muy interesante profundizar más en las nuevas perspectivas cognitivas, que quedan un poco limitadas en su explicación.

El capítulo tres se centra en describir la parte práctica de la investigación que la doctora Rodríguez García llevó a cabo para la elaboración de su tesis doctoral. Se describe con detalle la muestra, los temas y la tipología textual que se presentó, así como el perfil de la población participante. Es destacable el alto número de participantes, 393 en total (192 hablantes de checo y 201 de L1 eslovaco), y la amplitud de la temática propuesta para los textos, hasta 26 temas diferentes. Es cierto que algunos de ellos son de un contenido discutible en cuanto a la relevancia que pueden tener para el alumnado (sanciones a Cuba o el exilio), aunque obviamente son tratados dentro del programa de la asignatura. Convendría pensar en cuánto hubiera podido favorecer su producción en calidad y cantidad el hecho de que los propios estudiantes hubieran elegido el tema del que hablar o si se hubieran analizado diarios de aprendizaje, donde las producciones son mucho más “naturales” y abiertas.

No obstante, obviamente con el objeto de esta investigación parece mucho más razonable por cuestiones de tiempo y de limitaciones en las opciones de análisis el cerrar los temas a actividades muy ceñidas al *syllabus* del curso. De hecho, como contrapartida, otro de los puntos más fuertes de este trabajo es el estudio a lo largo de tres años (2014-2017) con estudiantes que se supone que entran con un nivel B1 y

finalizan sus estudios con un C1. Esa perspectiva longitudinal aporta una perspectiva muy útil para el estudio de la interlengua de este tipo de aprendices.

La cuarta sección es una presentación general de los datos de tipos de errores y datos cuantitativos en la muestra. El listado que se ofrece entre las páginas 83 y 86 es excepcionalmente interesante para el profesorado que tenga que enseñar a estudiantes cuya L1 sea alguna de estas dos lenguas, pues encontrará una fuente fidedigna sobre qué aspectos le presentarán más dificultad a sus estudiantes y así poder ayudarles en el proceso de aprendizaje, preparándoles incluso un refuerzo de *input* al respecto (implícito y explícito con diferente nivel de *intrusividad* en las actividades), tareas específicas de ser necesario y reforzando estrategias para evitar la fosilización en la medida de lo posible.

Los apartados cinco y seis se centran en desgranar muy detalladamente los ejemplos de los errores de tipo léxico y morfosintáctico. Se ofrecen tablas cuantitativas y explicaciones prolijas sobre los usos del alumnado. En cuanto a los que se consideran errores léxicos por influencia del inglés, del tipo *film*, es discutible la concepción de palabra prestada para ellos, dado que son palabras internacionales con fuerte implantación en otros idiomas, como en el caso del español, con lo que su clasificación como error podría considerarse una visión monolítica del conocimiento de lenguas y de la competencia plurilingüe (Cummins 2007) de los aprendices. Por otra parte, es muy interesante, cuando se analizan los errores léxicos que se dedica un apartado a la adecuación pragmática, una gran olvidada en este tipo de estudios. En el caso de los errores morfosintácticos, destacan aquellos relacionados con el género, el número y los verbos.

Los últimos dos apartados se dedican a las conclusiones y la bibliografía. En las conclusiones cabe destacar la concreción y organización de los objetivos de investigación y preguntas de trabajo, que quedan claramente respondidas durante la redacción de esta sección. Los resultados, sobre todo la lista de los errores más frecuentes, son especialmente útiles para hacerse una panorámica de la situación con aprendices de ambas lenguas. Resulta curiosa, no obstante, la comparación que se hace entre la cantidad de errores de ambos, ya que parece que los eslovacos tienden a cometer más, pero lejos de considerarse como algo negativo o justificarlo en una visión limitada, la autora va más allá y desde su experiencia nos explica cómo, tal como explicábamos en la introducción de esta reseña, los factores contextuales y culturales son determinantes: parece que los aprendices eslovacos escriben más, y por eso refieren más errores en cuestiones de cantidad. Cabría reflexionar más profundamente hasta qué punto muchos de los errores que se constatan son parte del proceso natural de aprendizaje o si el sistema educativo y los métodos de enseñanza funcionan, en cuanto al número de horas que se disponen para las lenguas adicionales, la calidad del método de enseñanza, la cantidad de input que se

ofrece y la calidad del mismo, etc. De hecho, la propia autora, en su decálogo final de propuestas, apunta la necesidad de maximizar el tiempo de clase para trabajo más activo del alumnado y menos centrado en el docente.

En suma, esta tesis doctoral ahora publicada ofrece un panorama muy profundo sobre el análisis de errores que el profesorado cuyos estudiantes hablen estas lenguas (checo y eslovaco) encontrará de mucha utilidad. No queda más que felicitar a la autora por este trabajo e invitarla a que siga en esta línea profundizando más sobre las estrategias de aprendizaje y en una perspectiva cognitiva que ella misma apunta. Este trabajo es ya de referencia para el hispanismo en ambos países.

Bibliografía

- BARALO, Marta. “El profesor de español como lengua extranjera en la difusión del hispanismo internacional”. *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2014*. Instituto Cervantes, 2014. <https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_14/baralo/p01.htm> [20/12/2021]
- CUMMINS, Jim. “Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms”. *Canadian Journal Of Applied Linguistics* 10.2 (2007): 221-240.
- DVORÁKOVÁ, Veronika. “Enseñar español en la República Checa. Cómo romper el hielo en el corazón de Europa”. *Atlas del ELE. Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo. Volumen I. Europa oriental*. Eds. María del Carmen Méndez Santos y María del Mar Galindo Merino. Madrid: EnClaveELE, 2017. <<http://www.todoele.net/atlas-ele>> [20/12/2021]
- INSTITUTO CERVANTES. *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Instituto Cervantes, 2012. <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm> [20/12/2021]
- INSTITUTO CERVANTES. *El español: una lengua viva. Informe 2020*. Instituto Cervantes, 2020. <https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2020.pdf> [20/12/2021]
- MARTÍN GONZÁLEZ, Rocío. *El análisis de errores en español como lengua extranjera: el caso del checo*. (Tesis Doctoral). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 1999.
- NEMSER, William. “Approximative systems of foreign language learners”. *IRAL*, IX.2 (1971): 115-123.
- PORQUIER, Rémy. *Analyse d'erreurs en français langue étrangère: études sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez les adultes anglophones*. (Tesis doctoral). París: Universidad de París, VIII, 1975.
- SELINKER, Larry; John Lamendella. “Two perspectives on fossilisation in interlanguage learning”. *Interlanguage Studies Bulletin*, 3 (1978): 143-191.
- ŠOUBOVÁ, Petra; Anna Housková *El hispanismo en las universidades checas*. Bratislava: Embajada de España en la República Checa, 2010.

Yiyang Wu

Universidad de Sevilla, España

Davis González, Ana. *Vanguardia y refundación nacional en Adán Buenosayres*. Berlín: Peter Lang, 2021, 320 p.

Recibido: 20.11.2021 / Aceptado: 20.12.2021

En la crítica literaria contemporánea se presta cada vez más atención a la revalorización de algunas obras que han resultado difíciles de interpretar por su ubicación en el intersticio sutil entre épocas. Suelen ser modestamente recibidas por su complejidad ideológica pero su valor literario queda reivindicado décadas después gracias al cambio de paradigma sociopolítico y sociocultural. Hace falta un interés interdisciplinar y una vocación genealógica (en términos foucaultianos) para reinterpretar y revitalizar algunas producciones literarias del antaño. En el panorama de la literatura argentina del siglo XX destaca *Adán Buenosayres*, la novela emblemática de Leopoldo Marechal, uno de los intelectuales nacional-católicos y peronistas que se adhiere paradójicamente a la tradición de la vanguardia martinfierrista. Tal paradoja suscita el interés de la joven investigadora argentina Ana Davis González, profesora de la Universidad de Sevilla y autora de *La vanguardia y refundación nacional en Adán Buenosayres*, libro de ensayo publicado por la prestigiosa editorial Peter Lang. Lleva a cabo una interpretación exhaustiva de la ideología política, la recepción, las alegorías, el pensamiento filosófico, el cronotopo y las tramas en *Adán Buenosayres*, desde el ángulo de la sociocrítica, reconsiderando su lugar en el campo literario argentino.

La investigación de Davis González consiste en mostrar, en la obra de Marechal, cómo la pulsión creativa heredada de los martinfierristas colma de sentido un concepto medio vacío como el nacionalismo; cómo la parodia y la transgresión características de la vanguardia se superponen, no sin conflictos, con la búsqueda de un *ethos* espiritual y transcendental, y cómo el presunto cosmopolitismo de *Avant-garde* se imbrica con el matiz autóctono y localista del discurso peronista. La confluencia

de la dualidad vanguardia-nacionalismo en la obra de Marechal constituye el foco de atención de Davis González, por lo que el libro en cuestión no sólo intenta aportar una reinterpretación de la ya conocida obra de Marechal, sino que procura cartografiar los choques ideológicos y estéticos de una Argentina situada en la disyuntiva política. Davis González reproduce los debates que tienen lugar en el campo intelectual argentino a partir de los años 20: surgen confrontaciones entre las revistas de ideología más católica y nacionalista (*Primera Plana*, *Criterio*, *La nueva República*, *Sol y Luna*, *Cuadernos de FORJA*, *Número*) que intentan restaurar la ética clásica mediante una interpretación “nacional” de la historia, y otras revistas de corte liberal, rupturista (*Contorno*) y cosmopolita (*Sur*), además de la revista emblemática *Martín Fierro*, predecesora de las otras; existe un polisistema intelectual compuesto por los intelectuales tanto detractores (Martínez Estrada, Eduardo González Lanuza, Borges) como defensores (Cortázar, Roger Pla, Xul Solar, Carlos Astrada, Severo Sarduy, Héctor Murena, Noe Jitrik, David Viñas, Ernesto Sábato, Rodríguez Monegal, Carlos Gamerro, Ricardo Piglia) de Marechal, quienes debaten sobre los problemas en torno a la configuración del ser nacional; también hace referencia a los académicos universitarios tanto nacionales como internacionales que investigan sobre la figura del autor durante los 70 años posteriores a la publicación de la novela (Graciela Maduro, Claudia Hammerschmidt, Javier de Navascués, Ana María Zubieta, María Rosa Lojo, Liliana Heker, Norman Cheadle, Mariela Blanco, Vicente Cervera Salinas, etc.).

Apropiándose de la teoría de campos de Bourdieu, que se enfoca en la naturalización de determinados saberes epistemológicos y de la teoría semiótica de los ideosemas, el primer y el segundo capítulo elucidan cómo las coordenadas históricas logran nutrir una producción novelística. La autora explica el modo en que la superposición de los distintos discursos sociales y de los capitales simbólicos durante una determinada época logra facilitar u obstruir la recepción de una obra específica: “la canonicidad podría definirse como la relación de una obra literaria con el centro del polisistema” (Davis González 2021: 32).

En el caso de *Adán*, obra ambivalente que marca un antes y un después en la literatura argentina, nos enfrentamos a la sociedad argentina de la primera mitad del siglo XX, cuando predominan las distintas configuraciones discursivas y la fusión de las antípodas resulta imposible (universalidad/localidad, tradición/modernidad, representatividad/legitimidad, cultura dominante/dominada). Como la negación del mal del presunto liberalismo moderno, emergen el nacionalismo hispano-católico/peronista y el pensamiento neotomista, que entran en conflicto con el nacionalismo de corte liberal decimonónico sustentado en un Occidente en decadencia. La vanguardia se refleja en las cuestiones formales de la novela (estructura, estilo

lingüístico y el uso de la parodia), mientras que el nacionalismo de *Adán* consiste en la búsqueda metafísica de los mitos (re)fundacionales de una nación argentina en plena transición. *Adán* sufre una ineludible marginación en el momento de su publicación al situarse en una “doble periferia” (73): la exquisitez lingüística, la complejidad experimental y la visión profética de la novela han hecho que se aleje del discurso divulgativo, populista y panfletario del peronismo; la estética vanguardista implica una poética ya obsoleta frente a las diferentes poéticas del realismo emergentes (el realismo existencialista, experimental, policial, nacionalista y costumbrista) y el género fantástico durante los años 40 y 50; la adhesión al ideal peronista y la parodia en la novela lo apartan también del propio movimiento martinfierrista y elitista que apuesta por una ideología liberal y de izquierdas ante la hegemonía política de la época.

Sin embargo, durante los años 60, los cambios en el terreno discursivo y estético, así como una óptica revisionista del peronismo a partir de la Revolución Libertadora, el Boom literario, que utiliza la vanguardia como forma de resistencia política, la Revolución Cubana, que impulsa una visión globalizadora que dota de sentido americanista a los problemas locales, la desmonumentalización de los escritores consagrados y la formación de un nuevo perfil de lector, permiten una relectura más radical de la obra polifónica de Marechal y de su escritura vanguardista, proceso que constituye una “canonización diferida” según la denomina la propia Davis González. Para la investigadora, uno de los mayores atributos de la obra consiste en generar “algún tipo de fractura” en el polisistema literario falsamente homogéneo. Es una fractura que conjuga al mismo tiempo con el discurso experimental de la vanguardia y la cultura de masas, cambia el modo de leer y genera significados nuevos durante la época literaria del Posboom y los años del kirchnerismo.

A lo largo del tercer y cuarto capítulo, la investigadora señala la intención de Marechal de desacralizar y resucitar el antiguo discurso vanguardista a través de una mirada paródica y alegórica que pertenece a la propia vanguardia. Al perder el espíritu autocrítico y autorreflexivo, la apariencia transgresora de vanguardia se tiñe del aura aristocrática que había querido eliminar. De esta manera, la novela se decanta por señalar la falacia de una generación de martinfierristas que se detiene en el puro formalismo y abandona lo épico y metafísico del género novelístico. La clausura del criollismo se realiza a través de la parodia, la exageración, el distanciamiento, la desmitificación del arquetipo del poeta de vanguardia que remite vagamente a algunos autores criollistas que han embellecido excesivamente la figura del gaucho. Diferente a los escritores criollistas que intentan afirmarse a partir de la invención de la tradición, la intención de Marechal de superarla trae como consecuencia “una parodia-homenaje” de la misma. Marechal yuxtapone lo elevado con lo bajo, criticando

el hecho de que “*Martín Fierro* careció de una producción creativa trascendental a su tiempo” y “el criollismo como práctica discursiva que repite e imita una retórica anterior” (163, 167) y emitiendo unos comentarios que “oscilan entre la mistificación y el ridículo” (167). La praxis vanguardista ha sido parodiada cuando está presentada como un arte clausurado que se enfrenta a su propio final.

Por otra parte, la autora señala la vinculación del pensamiento marechaliano y el planteamiento aristotélico, al dar cuenta de que el novelista ha considerado la mimesis artística como la única vía encaminada a lo trascendental y al esplendor de algo verdadero, devolviéndole “al arte el espacio sacro del cual la vanguardia lo habría alejado” (171) y eliminando la existencia de la irracionalidad en algunos pasajes literarios, con el motivo de hacer regresar la literatura romántica-idealista anterior y consolidar una identificación colectiva de acuerdo con la ideología peronista. Al explicar la transferibilidad entre la cultura dominante y la subcultura a partir del romanticismo, Davis González sostiene que la intención de la refundación de una idiosincrasia argentina se afirma en la sublimidad y la solemnidad con que Marechal reivindica y codifica la figura de Santos Vega, héroe de la leyenda pampeana eclipsada por el gaucho arquetípico y monumental Martín Fierro. Mediante los procedimientos de mitificación se logra universalizar y “urbanizar” la figura de Santos Vega, produciendo un falso culto a la cultura dominada. La descripción del aquel gaucho fracasado sin el filtro del criollismo imperante pone de manifiesto una tradición necesaria de rescatar, lo que constituye otro síntoma del “romanticismo antimoderno”. De allí surge la comparación entre el esencialismo y patriotismo de Marechal en contra de una modernidad deshumanizadora y corrompida, y el pensamiento desarticulador y agnóstico de Borges y Martínez Estrada a partir de la Época Infame: mientras que el primero insiste en la construcción de un mito espiritual, el segundo denuncia “el peligro de engaño y falsificación que conlleva ese mito” (196) a favor de un universalismo desmitificador y un espacio bonaerense cosmopolita. Borges se muestra escéptico ante la canonización de *Martín Fierro* porque advierte la peligrosidad ante la confusión del valor estético con el moral, al mismo tiempo que Marechal halla en la novela una unidad, una ética del ser nacional y “un mensaje lanzado al futuro y dirigido a la conciencia nacional” (208), posición similar a la de Leopoldo Lugones. Afirma la investigadora argentina: “mientras Borges sí logra «universalizar las esencias nacionales», Marechal lleva a cabo el movimiento inverso: hacer de la tradición foránea un componente nacional al servicio de la patria” (213).

A partir de allí Davis González resalta algunas metáforas y alegorías espaciales que funcionan de acuerdo con el pensamiento espiritual y neoconservador de Marechal, quien intenta aportar “una narración que el pueblo perciba como propia”

(226): la presencia del Gliptodonte, el animal paleontológico oriundo de Argentina satiriza el concepto del humano moderno basado en el progreso; lo indio aparece para enriquecer la configuración del ser argentino; la figura de los foráneos habitantes de la Villa Crespo se vuelve positiva “desde una perspectiva de reivindicación nacional” (26) cuando estos se asimilan a la idiosincrasia nacional y ayudan a construir una Argentina unida y constructiva, porque para Marechal, son los nuevos “argentinos desarraigados” quienes necesitan incorporarse al proyecto colectivo; los inmigrantes burgueses y los judíos están desdenados por su vicio utilitario y materialista; Cacodelphia, la ciudad ficticia del pecado y un espacio dantesco, alegoriza el mal y la soberbia de la modernidad, mientras Calidelfia constituye un espacio ausente y utópico caracterizado por una profundidad espiritual y utópica que subyace bajo la apariencia superficial y vulgar de la Buenos Aires Visible; el espacio nocturno de Villa Crespo es el lugar donde el protagonista alcanza el ideal metafísico y “se culmina la comunicación entre el mundo divino y el terrenal” (221); la expedición a Saavedra representa el camino a lo indeterminado y lo enigmático en consonancia con el pensamiento religioso de Marechal, una indeterminación que borra cualquier antítesis “acorde a la dialéctica neotomista de lo terrestre frente a lo divino” (247); en la descripción de Maipú encarna una mirada hacia el pasado mítico y el futuro utópico deseado de “una Argentina invisible” que requiere de un líder espiritual. Todo eso pone en evidencia el cosmopolitismo trascendental de Marechal, cuyo nacionalismo “se sustenta en el pueblo, entendido como categoría dinámica, cambiante, abierta e inclusiva” (257) y constituye “un peronismo matricial... en potencia a la espera de su definición” (258).

En este aspecto, la autora formula la poética del “romanticismo antimoderno” para describir el choque inesperado entre vanguardia y nacionalismo en la figura de Marechal, quien “ve en la utopía nacionalista una solución real en su enfrentamiento al liberalismo y la democratización del arte” (105). “Antimoderno” se asocia con la disconformidad del autor con la fugacidad, la transitoriedad y la banalidad de una modernidad de corte liberal que se contrapone a sus propios principios (autocrítica y autorreflexión) y una literatura de vanguardia que persigue obsesivamente lo destructor y lo inmediato al rechazar la virtud de los valores clásicos y una jerarquía armoniosa de la sociedad; “Romanticismo” por la insistencia de Marechal en proyectar una mirada nostálgica en la tradición para su reinterpretación, y en encontrar un arraigo en un pueblo espiritual ante el progreso, la mercantilización y la vulgaridad social que está experimentando el pueblo argentino durante la Época Infame. Esa línea de pensamiento ha sido inculcada por la Revolución Conservadora y el peronismo católico de derecha de la primera mitad del siglo XX que intenta oponerse al liberalismo radical e inventa una tradición hispano-católica frente a la

presencia europea y norteamericana. Busca al mismo tiempo lo trascendental, una idiosincrasia representativa de la nación, una unidad colectiva y una guía necesaria para las masas frente a los significantes vacíos de una modernidad progresista. Para la autora, existe en la obra de Marechal una imbricación entre un nacionalismo, más restaurador, utópico, ontológico y subversivo que totalizador, y una vanguardia, más renovadora, vital y comprometida que estética, formulando “una pregunta por lo nacional que se responde a través de la retórica de la vanguardia” (108). Por lo tanto, no podemos decir que la obra es peronista sino “de alguna manera, crea o anticipa el peronismo en la ficción, pero no como partido político propiamente dicho sino como doctrina filosófica o ideología” (258).

Conviven así dos ideosemas organizadores opuestos que son la vanguardia y el nacionalismo en la obra de Marechal. Resignificando el término “ficción orientadora” de Nicolás Schumway, Davis González señala el valor “refundacional” de la novela marechaliana “tras el umbral que supuso el Centenario” que responde “al cometido de reivindicar lo nacional” (23). A pesar de que la obra se tiñe inevitablemente de matices locales, para la autora, se vuelve universal teniendo en cuenta la imposibilidad de las oposiciones antitéticas: “Es universal puesto que, como veremos, vanguardia y nacionalismo son dos cuestiones que sintetizan el pensamiento político y artístico del siglo pasado. Pero también es nacional porque Marechal las ubica en un contexto geopolítico particular: el martinfierrismo y el peronismo” (26). Es allí donde radica el sentido cosmopolita de *Adán* en el siglo XXI que se repite a lo largo del libro de Davis González: la alegoría de un viaje atemporal de un personaje autorreflexivo adquiere “una contraposición a todas las posibilidades del campo literario vigente” (265) con el motivo de responder tanto las cuestiones locales como las globales que aparecen como “fenómenos suspendidos en el tiempo que reaparecen en diferido” (141). Se nos muestra un personaje “de yecto” sumido en “un estado de crisis existencial y agonía” (83) que oscila entre “el derecho hacia lo nuevo” orientado al mismo tiempo por la “pulsión hacia lo antiguo” (90). El enfoque de Davis González consiste en captar algún sentido atemporal que radica en la *coincidentia oppositorum* de los elementos contradictorios (lo sublime y lo ridículo, la cultura élite y la popular) en una “obra inorgánica” (266). Se revela así el axioma en la investigación literaria de hoy: el encuentro de los puntos de vista contrapuestos y múltiples que desgarran una taxonomía establecida y una cosmovisión antitética que se germina desde *Facundo* de Sarmiento, sin caer en ningún momento en un relativismo absoluto.

Sonia Rico Alonso

Universidade da Coruña, España

**Bustamante, Fernanda; Guerrero, Eva;
Rodríguez, Néstor E. *Escribir otra isla. La
República Dominicana en su literatura.*
Leiden: Almenara, 2021, 346 p.**

Recibido: 18.11.2021 / **Aceptado:** 12.12.2021

El canon de la literatura dominicana contemporánea exigía una revisión y una actualización. Caracterizado por el androcentrismo y la tradición, se hacía necesaria la entrada de aires nuevos, de voces que, por diferentes causas, habían quedado excluidas de él y de otras que han surgido recientemente con propuestas rupturistas, que merece la pena estudiar e incorporar al discurso académico. *Escribir otra isla. La República Dominicana en su literatura* (2021) realiza de forma sobresaliente esta tarea. Coordinado por los investigadores Fernanda Bustamante, Eva Guerrero y Néstor E. Rodríguez, este volumen colectivo pretende (y consigue) proponer un panorama no completo –no es su pretensión, tal y como establecen los coordinadores en la introducción–, pero sí amplio, abarcador y ecléctico, con el que se busca ampliar los puntos de vista sobre el prisma que constituye la literatura dominicana contemporánea.

Este volumen colectivo no surge, sin embargo, de forma espontánea. Es el resultado de años de trabajo desde que en 2012 se estableció la Cátedra Pedro Henríquez Ureña de Estudios Literarios Dominicanos dirigida por Eva Guerrero y vinculada al Departamento de Literatura Española e Hispanoamericana de la Universidad de Salamanca, cuyos objetivos centrales son “promover el conocimiento de las letras dominicanas en España, así como estimular la investigación en este campo” (17)¹. Fruto de los esfuerzos realizados a lo largo de estos años y de una colaboración estrecha con las instituciones dominicanas –no exenta de dificultades,

¹ Todas las citas proceden del propio volumen reseñado, de ahí que solo se indique la página.

debido a los cambios políticos e institucionales en ambos países—, sale a la luz el volumen colectivo que nos ocupa, punto y aparte en la trayectoria de la Cátedra, que revela la buena salud de que por fin gozan los estudios dominicanos en la actualidad.

Escribir otra isla pretende precisamente lo que indica su título: proponer una visión alternativa y complementaria de la literatura de la isla caribeña desde finales del siglo XIX hasta la más cercana actualidad. Para ello, las dieciocho contribuciones que conforman el libro se articulan siguiendo un criterio temporal en dos bloques: “Entre siglos y primera mitad del siglo XX”, centrado en “obras propias del período en el que se instaura una tradición literaria en la República Dominicana y su acelerado desarrollo en la primera mitad del siglo XX” (14); y “Segunda mitad del siglo XX y nuevo milenio”, en el que se “atravesamos el horizonte de la guerra civil, el afianzamiento del orden neoliberal en los tempranos años ochenta y la indagación en la literatura del período de la tardomodernidad, incluyendo importantes modulaciones provenientes de la producción extrainsular más contemporánea” (15).

El período de entresiglos y los comienzos del siglo XX los abre un trabajo de recuperación de la autora Amelia Francasci: “La farmacia y la emancipación de género en la literatura dominicana de entre siglos”, de Olga Nedvyga, en el que la investigadora analiza la obra de Francasci desde una óptica farmacológica. El enfoque del estudio es sin duda original, pues entiende la creación de la autora dominicana como un espacio fluido en el que convergen los postulados de las ciencias médicas y farmacéuticas y los de la religión católica. En este espacio se crea para la mujer “una relativa sensación de libertad mediante la recopilación de consejos contradictorios de diferentes sistemas del saber, pues a partir de ahí podían elegir qué autoridad seguir o bien descartarlas por completo” (36).

A continuación, Ramón Antonio Victoriano Martínez se ocupa de las “Representaciones del intelectual y la ciudad en *La sangre* (1914), de Tulio M. Cestero”. En la novela y, sobre todo, en su protagonista, Antonio Portocarrero, se plasma la lucha entre la ciudad letrada y la ciudad real, es decir, entre la intelectualidad y la política, encarnada en los hombres de acción. El fracaso del personaje debido a su pusilanimidad significa el triunfo de la ciudad real, la política, sobre la letrada. La novela “es, en este sentido, una acusación poderosa contra los letrados y su incapacidad para cumplir las promesas hechas en sus artículos, libros y reportajes” (51).

Siguiendo la línea de Nedvyga, Eva Guerrero trae al presente la obra de Abigaíl Mejía en “Abigaíl Mejía: narrar entre República Dominicana y España. *Hojas de un diario viajero* (1919)”. La escritora es reivindicada como una de las voces más fecundas y relevantes de la literatura dominicana de la primera mitad del siglo XX, cuya obra revela una sensibilidad especial y un gusto único por la estética. Su diario de viaje recoge las impresiones durante el viaje de vuelta de España a República Dominicana

y revela la importancia trascendental que España tuvo en su formación. El texto también resulta interesante para ver cómo opera el género del diario de viaje desde una óptica femenina, género que, en general, solo practicaban los varones.

Guillermo Piña-Contreras presenta a continuación un estudio diferente a los demás que componen el volumen –más interpretativos–, pues se trata de un trabajo enmarcado en la crítica textual, que demuestra que el estudio del manuscrito contemporáneo es necesario y revelador. En “Historia de una escritura: *La mañosa* (1936), de Juan Bosch”, Piña-Contreras establece la existencia de cuatro manuscritos de la obra y apunta a la existencia de un quinto. Sería a partir del tercer manuscrito cuando empezaría a tomar forma la versión definitiva de la novela debido a transformaciones estructurales fundamentales. Además, se analizan los cambios entre la publicación original de 1936 y la edición cubana de 1940, modificaciones importantes que, en la reedición de 1966, Bosch obvió, hecho que se atribuye a su abandono de la pluma en favor de la actividad política.

De nuevo, alternamos con la reivindicación de otra autora injustamente olvidada. Sharina Mailló-Pozo, en “Vigencia de la ‘Materia reunida’ de Camila Henríquez Ureña. Algunas reflexiones desde el espacio académico estadounidense a su legado intelectual y feminista”, recupera la figura de la hija menor de la destacada familia homónima. Su legado se divide en dos vertientes: el pensamiento feminista, de plena vigencia, y la actividad poética. Ambas facetas, sin embargo, han permanecido ocultas: la primera, a causa de la invisibilización por parte de las instituciones académicas estadounidenses del legado de las mujeres no blancas; y la segunda eclipsada por su propia familia, en la que era la pequeña, hija de una gran poeta y hermana del intelectual más destacado de la época.

Sigue el trabajo de Eva Valcárcel “Un destino apasionado. Ideario de *La poesía sorprendida*”, en el que la autora realiza un recorrido por la historia, la estructura y la ideología de la revista y el grupo poético homónimo *La poesía sorprendida* (1943-1947). Sin que prevaleciera ninguna estética en ella, la revista se basaba en el *leit motiv* “Poesía con el hombre universal”, según el cual la poesía se concibe como elemento intrínseco de la naturaleza humana. Es, además, “arma de resistencia” (108), y a través de ella se manifiesta el compromiso político de sus creadores y su concepción de la cultura como elemento de progreso y redención en plena dictadura de Trujillo; por último, el interés acerca de lo local y lo nacional desde una perspectiva universalista conecta al grupo dominicano con el movimiento surrealista.

Continúa este recorrido el texto de Danilo Manera “*Trementina, Clerén y Bongó* (1943), de Julio González Herrera”. La novela, nacida a raíz de la estancia de su autor en un centro psiquiátrico, le sirve a Manera para desmontar algunas interpretaciones (antihaitianismo, complicidad con el intervencionismo estadounidense, identificación

del protagonista con el dictador Trujillo, etc.) que la crítica ha sostenido en los pocos estudios que se le han dedicado debido al olvido en que cayó el autor a causa de su adhesión al régimen trujillista y a su desequilibrada vida. En definitiva, con la novela, González Herrera “construye un contra-discurso dentro de la misma ciudad letrada trujillista” (130), en cierto modo, tolerado por su condición de loco.

Llega el turno de tratar el género del cuento y de hablar de nuevo de Juan Bosch de la mano de María del Rocío Oviedo y Pérez de Tudela, quien en “Del mito a la ironía. Catarsis y tragedia en los cuentos de Juan Bosch” estudia el componente trágico, mítico y catártico en los relatos del escritor. Sus cuentos revelan vicios y virtudes sociales, convirtiendo el relato en una búsqueda ética que entronca con el mito y con la tragedia griega. Pero, la “catarsis boschiana busca, más que la purificación y la liberación, suscitar en el lector la compasión y el horror ante la denuncia de un sistema basado y fundado en injusticias” (137). En un paso más, los *Cuentos escritos en el exilio* muestran un empleo generalizado de la paradoja, que evoluciona en ironía: “desde lo heroico al desencanto; si bien recupera el mito a través de la acción trágica, no elimina la imposibilidad de un futuro ni el desengaño que traslada su carga melancólica” (149).

Cierra este gran bloque dedicado al cambio de siglo y a la primera mitad del siglo XX el trabajo de Catherine Sawyer “‘Contracanto a Walt Whitman’ (1952), de Pedro Mir, y la descolonización de lo humano”. En el marco de la literatura comparada, Sawyer analiza el poema de Mir en relación con “Canto a mí mismo” (1855), de Whitman. El dominicano desenmascara la subjetividad occidental hegemónica que emana del texto de Whitman, que, en último término, sustenta “el individualismo y la violencia imperialista y racista” (153): el sujeto poético del estadounidense no es representante universal de la especie humana, sino del “sujeto burgués occidental blanco” (153). No obstante, Mir cae en un error semejante al integrar al esclavo negro en el concepto general de pueblo, borrando su discurso de la historia, de modo que “aunque Mir logra revelar la hipocresía del yo poético de Whitman, su contravoz colectiva termina por reproducir la misma transparencia universalizadora que crítica en Whitman” (154).

Como podemos observar, este primer bloque de trabajos del primer periodo cronológico objeto de estudio busca fundamentalmente, por una parte, revelar autores y obras que han quedado en el olvido por diversas razones —son los casos de la mayoría de las autoras, por su condición de mujeres, o de la obra de González Herrera, por ejemplo, por cuestiones ideológicas—; y, por otra, aportar nuevas ópticas sobre la obra de determinados escritores, reconsiderando, ampliando, modernizando y corrigiendo, en algunos casos, las interpretaciones que de ellas se habían realizado. Con ello se aporta una visión moderna de la literatura dominicana de este periodo,

que la pone en valor y revela cómo dialoga con otros discursos y tradiciones —el surrealismo europeo, en el caso de “La poesía sorprendida”; Walt Whitman por parte de Pedro Mir; Juan Bosch y la tragedia griega clásica, etc.—, erigiéndose como sistema literario propio con unas particularidades únicas producto de su historia contemporánea, su condición de isla dividida en dos estados, la lacra de la esclavitud, etc.

Llega el turno de la segunda sección de *Escribir otra isla*, compuesta de estudios dedicados a la segunda mitad del siglo XX y las dos décadas que llevamos del presente siglo XXI. De nuevo, como en la sección anterior, asistimos a un equilibrio en el tratamiento de las voces autorales femeninas y masculinas, que revela cómo el androcentrismo del canon literario dominicano —aunque aplicable a cualquier otro— no refleja tanto la realidad de la creación literaria como el sistema ideológico que lo sostiene y el interés aún existente en mantener al margen las voces femeninas.

Dicho esto, este segundo bloque se abre con el trabajo de Sandra Alvarado Bordas “‘Ficciones oscuras’: control autoral y violencia sexual en *Escalera para Electra* (1970), de Aída Cartagena Portalatín”. Tal y como señala la investigadora, la novela de Cartagena Portalatín “resulta central para la comprensión de la historia literaria dominicana y de las estructuras de género que regulan las dinámicas actuales de poder que permean todas las instituciones” (185). Mediante técnicas como el fragmentarismo, el control autoral que ejerce la voz narradora, su dificultad para narrar ciertas escenas, etc., la escritora “pone en primer plano distintos tipos de violencia hacia la mujer, en especial la violación sexual y las problemáticas de representación que suponen estas escenas” (185). De esta forma, da cuerpo a través del texto al trauma y la violencia sistémica que se ejerce contra la mujer.

Continuando con el rescate de las voces que se sitúan en los márgenes, Alain B. Atouba Edjeba recupera la poesía de Juan Sánchez LaMouth en “Heterotopía y representación de subjetividades afrodescendientes en la poesía de Juan Sánchez LaMouth”. Su poesía se centra en la historia de los afrodescendientes de su país, en la que constituyen hechos fundamentales la trata, la industria de los ingenios o la travesía oceánica. Por esta razón, Atouba Edjeba focaliza el análisis en dos espacios centrales para el negro: el barco, lugar de sufrimiento y pérdida de la identidad, pero a la vez creación de una nueva y espacio de resistencia; y la plantación, escenario de la marginación y la explotación. Así, ambos espacios constituyen “tropos heterotópicos que dan cuenta de la relación estrecha entre capitalismo y esclavitud. También instauran una poética melancólica del barco al revelar la experiencia colectiva de anonimato y marginalidad extrema de los negros” (209).

Sigue el trabajo de Fari Rosario “La poética de lo maravilloso y lo siniestro en la novelística de Marcio Veloz Maggiolo”, en que se conecta la obra del dominicano con la teoría de Alejo Carpentier. La novelística de Veloz Maggiolo constituye “una

deconstrucción y una relectura de la cultura dominicana” (228). Rosario la concibe como una cartografía que representa, cuestiona y reelabora la memoria, el devenir histórico y la mitología en torno al sujeto caribeño: “la poética narrativa de Veloz Maggiolo se torna un ejercicio de descolonización [...], pues valora y explora en su discurso narrativo diversas expresiones que se relacionan con lo residual, lo mítico, lo atávico y lo marginal” (228). La inclusión de este discurso alternativo caracterizado por la hibridez funciona como polo que altera y tensa la narración desde un punto de vista semántico y simbólico.

Retomamos el estudio del género poético, esta vez con el trabajo de Néstor E. Rodríguez “Opacidad y errancia en la poesía de Norberto James Rawlings”. Partiendo de los postulados de Édouard Glissant que reconocen la diferencia, la existencia del otro como sujeto político –opacidad–, negando en consecuencia los asideros epistemológicos –errancia–, el sujeto poético de James Rawlings entra en conflicto con el proceso de modernización llevado a cabo tras la guerra civil y la consolidación del neoliberalismo en el país mediante la inclusión de la voz de los sujetos otros, lejos de cualquier nacionalismo institucional. Con ello revela la ruina del sujeto a consecuencia de los hechos históricos, pero apunta también a la posibilidad de una salida, de una utopía.

Llega el turno de Violeta Lorenzo Feliciano, quien en “Burladores burlados. Astucia y sororidad en dos cuentos de Ángela Hernández” se ocupa de los relatos “El suegro” y “El mejor” (1989). Enmarcados en el fin de la dictadura de Trujillo y en el régimen de Balaguer, los personajes femeninos viven subyugados a una figura masculina. Ellas reproducen las convenciones propias de su condición en dicho marco social e ideológico. La realización reiterada de lo esperado, baja la guardia de los controladores y crea un espacio mínimo para la transgresión. Estos cuentos “no necesariamente destruyen la heteronormatividad o la feminidad normativa, pero apuntan a cómo en ciertos contextos la *performance* de la esposa sumisa o de la anfitriona perfecta pueden usarse para fomentar la sororidad y librarse de individuos sexistas que responden a los intereses de aparatos represivos” (258).

A continuación, Jochy Herrera, en “Mar y pensamiento en la obra de José Mármol”, analiza la poesía del dominicano desde dos ejes: el elemento mar, poniendo énfasis en su comparación con la poesía nerudiana; y la teoría del pensamiento y la poesía extraíble de su lírica. Herrera ve en Mármol la voz más representativa de la Generación del Ochenta, aquella que se alejó de la poesía como arma ideológica, del realismo socialista, etc. y puso en el centro de la reflexión creativa al lenguaje mismo, fundamento de la realidad. El poema se convierte así en “hogar del pensamiento” (263) y, en consecuencia, la escritura deviene para Mármol en búsqueda permanente de aunar pasión, razón y creación, en conflicto filosófico persistente que determina su *modus videndi*.

Se abre en este punto un subtema dentro de los tratados en el volumen que nos ocupa. Es el de las voces de los emigrados a Estados Unidos, de quienes han crecido en el país norteamericano, cuya identidad es híbrida: ni dominicanos ni estadounidenses. Es el caso de la creadora Josefina Báez, de quien se ocupa Fernanda Bustamante Escalona en “‘Aquí en el ni e’ se reescribe la novela’. Celebración de la comunidad y la escritura diaspórica en voces de mujeres con conciencia mestiza, en *levante no. Yolayorkdominicanyork* (2010), de Josefina Báez”. El texto, caracterizado por la hibridez, da cuerpo a “una conciencia/escritura mestiza-diaspórica que legitima la voz de los ausentes” (16). A través de diversas técnicas como la polifonía, el fragmentarismo o la saturación, Báez exhibe la cotidianidad desde todos sus ángulos, creando un texto incómodo “que vela por legitimar el potencial desestabilizador de las identidades fronterizas mestizas, y el de las propias mujeres, celebrando lo múltiple, lo diverso, lo heterogéneo, lo complementario, pero restregándonos que aquello no necesariamente es armonioso” (301).

En el marco del sujeto diaspórico, se estudia también la obra de Rey Andújar en “Escribir la antillanía bella, terrible, trágica. *El hombre triángulo* (2005) y las performances literarias de Rey Andújar”, de Catherine Pélage. El concepto eje en torno al que gira el trabajo es el de *performance* literaria (“obras que se basan en una presencia central del cuerpo en movimiento, en un deseo de abrirse al mundo y de borrar fronteras entre géneros artísticos”, 309), aplicable no solo a las creaciones del artista dominicano, sino a su propia teoría artística declarada. Partiendo de esto se analiza su novela *El hombre triángulo*, entendiéndola como una *performance* literaria, con la que se subvierten tópicos, gestos, el propio discurso histórico, dando lugar a espacios nuevos y líneas de acción que permiten la evolución y revelan otra República Dominicana.

Escribir otra isla se cierra con el trabajo de Rita De Maeseneer y Marie Schoups, “‘El rastro de su fragancia como una firma asfixiante en el aire’. Una exploración de los sentidos en ‘Los trajes 1975’ (2017), de Rita Indiana”. Retomando el concepto de *performance* aplicable también a las creaciones de Indiana, el cuento “Los trajes 1975” es analizado desde una perspectiva sensorial, priorizando, eso sí, los sentidos tradicionalmente considerados inferiores: el gusto, el tacto y el olfato, por ser precisamente aquellos más inestables. Con ello, la autora rompe con la epistemología occidental resaltando el valor de lo ambiguo, que se simboliza de forma magistral en los trajes del protagonista, visuales, pero también tangibles y sobre los que deposita su fragancia: esa “firma asfixiante en el aire” que, de forma contradictoria y ambigua, revela la violencia encubierta que recorre el cuento.

Llegados a este punto, queda patente que *Escribir otra isla. La República Dominicana en su literatura* (2021) cumple con lo que augura su título: presenta una

selección de excelentes trabajos sobre la literatura dominicana más reciente, que instaura otro modo de mirar y entender la literatura del país caribeño. Y lo hace no solo mediante la proposición de un canon en buena parte alternativo al establecido –como ya mencionamos, androcéntrico y conservador–, en el que cabe destacar el papel principal que ocupan las autoras, sino también integrando a la visión los ángulos más controvertidos, polémicos, desagradables y marginales, que también son y están en esta literatura isleña y forman parte de la identidad dominicana. Rey Andújar, en una conferencia en 2015, señalaba la intención de “quitar el color de la postalita del Caribe” (305), es decir, romper con los estereotipos, deshacer los clichés de sol, playa y sonrisas, en definitiva, ampliar el objetivo para que la foto de la postal abarque toda la complejidad de la realidad dominicana. A ese propósito contribuyen las creaciones de los autores analizados e interpretados en *Escribir otra isla*, haciendo que la foto final abandone la bidimensionalidad para constituir un verdadero poliedro en que cada una de sus diferentes caras es reflejo de la isla, islas otras, pero todas ellas valiosas, reales y necesarias.

Bianca Tomaselli

Universidade da Coruña, Grupo Hispania, España

SURHI. Caracterización del surrealismo hispánico. Recuperación, digitalización y edición de las revistas surrealistas de México, Perú y República Dominicana. Resultados del proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España y dirigido desde la Universidad de A Coruña (España): <https://surhi.es/>

Recibido: 10.11.2021 / **Aceptado:** 11.12.2021

El proyecto de investigación *Caracterización del surrealismo hispánico: recuperación, digitalización y edición de las revistas surrealistas de México, Perú y República Dominicana* (SURHI) ha dirigido sus esfuerzos a la recuperación y digitalización de documentos históricos de difícil acceso y de valor extraordinario para la interpretación del presente y el futuro, con el propósito de que estos documentos sean accesibles y su contenido esté a disposición de los investigadores que quieran acercarse a ellos de manera crítica. El proyecto ha sido dirigido por la Profesora Eva Valcárcel desde la Universidade da Coruña con un equipo integrado por investigadores de esa misma Universidad, de la Universidad Autónoma de Madrid, la Pontificia Universidad Católica de Perú, la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidade Federal de Santa Catarina. Firman los textos de análisis de las revistas los profesores Eva Valcárcel, Raúl Antelo, Sonia Rico Alonso, Fernando Agrasar y Eduardo Becerra, integrantes del grupo de investigación SURHI e investigadores de referencia en el estudio de las vanguardias y del surrealismo en el ámbito hispánico e hispanoamericano.

Cabe resaltar que este proyecto se presenta en continuidad de otro realizado anteriormente y titulado *Hacia una caracterización del surrealismo hispánico: digitalización, análisis y edición de revistas surrealistas de Argentina, Chile y España*, financiado por el Ministerio español de Ciencia e Innovación, que se ocupó del surrealismo en Chile, Argentina y España¹. En esta primera etapa fueron presentadas las revistas argentinas *Qué*, *Ciclo*, *A partir de Cero* y *Cero*, las chilenas *Mandrágora* y *Leitmotiv*, y las españolas *Gaceta de Arte* y *Postismo*. La presente edición del proyecto se detiene en las revistas *Dyn*, *Poesía* y *Taller Poético* realizadas en México, las peruanas *Trampolín*, *Hangar*, *Rascacielos*, *Timonel* y *Las Moradas*, y la dominicana *La poesía sorprendida*. Además, el proyecto amplifica algunas problemáticas otrora delineadas, como los debates en Latinoamérica sobre el tema de lo nacional y lo universal, acompañados de un examen más profundo del imaginario americano en las continuidades y disidencias de la ortodoxia surrealista.

Las revistas *Trampolín*, *Hangar*, *Rascacielos* y *Timonel* son una muestra paradigmática de publicación de las primeras vanguardias. Cada título, relacionado con el imaginario cotidiano de la vida moderna, compone uno de los cuatro números de la revista dirigida por los escritores Marta Portal y Serafín Delmar, publicada en Lima entre 1926 y 1927. Amén de los títulos y subtítulos cambiantes, frecuentes en las publicaciones vanguardistas del período, comporta una miscelánea de textos informativos, ensayísticos, críticos y de creación poética en los que se nota la ausencia de mayúsculas, el empleo de diferentes tipografías, el uso de un lenguaje de afán rupturista que ora se aproxima al sarcasmo, ora conforma ideas de simultaneidad, típicas de la escritura automática. Además, posee un diseño específico: la publicación fue pensada para ser doblada y desplegada, de modo que cada edición era concebida como un artefacto lúdico para ser manipulado por el lector.

Conforme afirma Sonia Rico, la publicación tuvo un papel eminentemente internacionalista y, dada la filiación política de sus organizadores, una estrecha vinculación con el surrealismo y sus ideales socialistas y comunistas. Figuran homenajes a las obras de la argentina Norah Borges, textos dedicados al escritor rumano Panait Istrati y al húngaro Zsigmond Remenyk, poemas de la parisina Émile Malespine, de la uruguaya Blanca Luz Brun, de los chilenos Pablo Neruda, Rosamel del Valle y Humberto Díaz Casanueva. Se encuentran anunciadas las publicaciones de *Oral* — realizada a partir de un gramófono por el peruano, radicado en Buenos Aires, Alberto Hidalgo, con colaboraciones de Jorge Luis Borges y Macedonio Fernández —, de la ecuatoriana *Hélice*, la chilena *Ariel* y la argentina del Grupo de Florida, *Martin Fierro*. Las dos últimas publicaciones, sin embargo, evidencian las

¹ cf. <http://hispanicasuam.es/surrealismo/> [10/12/2021].

SURHI. *Caracterización del surrealismo hispánico. Recuperación, digitalización y edición de las revistas surrealistas de México, Perú y República Dominicana*. Resultados del proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España y dirigido desde la Universidad de A Coruña (España): <https://surhi.es/>

relaciones de Portal y Delmar con Mariátegui y la revista *Amauta*, preanunciando el exilio político de sus directores. Al paso en que rechazaban el nacionalismo y el regionalismo, *Rascacielos* y *Timonel* se presentaban como manifiestos antiimperialistas, en pro de una hermandad latinoamericana, sin fronteras físicas ni simbólicas.

A finales de 1933 César Moro retorna a Lima tras una estancia de cinco años en París — durante los cuales se había aproximado al surrealismo, en especial a Breton, Éluard y Péret — y reaviva la discusión en torno de la vanguardia, lo universal y lo social. En 1935, Moro organiza con Emilio A. Westphalen la primera exposición surrealista celebrada en América Latina, con obras de cinco artistas chilenos y del propio César Moro, realizada en la Academia de Música Acedo². Amén de las obras expuestas, el catálogo incluyó escritos de autores considerados antecedentes del surrealismo como el Marqués de Sade y el Conde de Lautréamont y artistas fundamentales en el contexto del movimiento como Francis Picabia, André Breton, Giorgio de Chirico, Louis Aragon, René Crevel y Salvador Dalí³.

Dado el carácter convencional y conservador de la clase artística e intelectual del país, la muestra tuvo una repercusión bastante escasa. Sin embargo, el programa de la Exposición Surrealista planteado por Moro y Westphalen se intensifica con

² El catálogo de la exposición puede ser consultado junto a las revistas recuperadas por el proyecto SURHI. Componían el grupo artistas chilenos conocidos como *decembristas*: Jaime Dvor, Waldo Parraguez, Gabriela Rivadeneira, Carlos Sotomayor, María Valencia. Pioneros de la abstracción en Chile, el grupo decembrista había recibido el apoyo y entusiasmo de Vicente Huidobro. Como explica Eduardo Becerra, la participación de los decembristas en la exposición de Moro y Westphalen les sitúa en el interior de una polémica suscitada por la publicación de un texto en el catálogo de la muestra, en el que Moro acusa a Huidobro de arribista y de haber plagiado el poema de Luis Buñuel *Una girafa*. El texto generó la ruptura de Huidobro con los decembristas, que desconocían las intenciones de Moro, y luego, impulsó la publicación de una respuesta de igual virulencia por parte de Huidobro. El último capítulo de esta polémica sería un panfleto de febrero de 1936, escrito por Moro y Westphalen llamado *Vicente Huidobro o El Obispo Embotellado*, igualmente disponible en la página web del proyecto.

³ En 1938, Moro organizará una edición dedicada al surrealismo para el suplemento de *Poesía*, la revista creada por Nefthalí Beltrán, donde incluirá los textos presentados en el catálogo de la exposición. Con apenas tres números, *Poesía* ocupará el espacio dejado entre la publicación del último número de *Taller Poético* y el lanzamiento de *Taller* —revista que caracterizará la llamada *Generación Taller*, responsable de reunir autores con una conciencia social más sólida. Con la participación de la mayoría de los colaboradores de *Taller Poético* y, de igual modo, ecléctica, *Poesía* se diferencia por ofrecer un suplemento dedicado a difundir la poesía extranjera y reconocer su influencia en los poetas mexicanos. El suplemento organizado por Moro coincide con la primera visita de Breton a México.

la creación de la revista *El uso de la palabra*⁴ en 1939, publicación tocada por los rayos mortíferos del “ojo carnívoro del surrealismo” y las fauces de lo “irracional concreto”, según Raúl Antelo:

El uso de la palabra hunde deliciosamente los pies en la limonada aguada que es el arte y la literatura de América. Al restituir en su primitivo valor la objetividad de la palabra, quiere mostrar su esplendoroso poder corrosivo hiriendo de muerte los anacrónicos residuos fatales que aún se agitan en este continente, tristes engendros de la cultura occidental, la cual por su lado agoniza frenéticamente supurando de todas sus groseras, sangrientas y religiosas pústulas imperialistas, napoleónicas y cristianas.⁵

De acuerdo con Antelo, frente al fallo del internacionalismo promulgado por las primeras manifestaciones vanguardistas, César Moro ensaya una alianza horizontal con el surrealismo francés, es decir, propone abordar el surrealismo desde México o Perú, con relativo dislocamiento de la hegemonía francesa. Lo que implica realizar el abordaje indigenista con experiencias distantes, aunque pertenecientes de la zona euroamericana, como el cubo-futurismo ruso, el activismo húngaro y el arte conceptual soviético.

Sin embargo, el “irracional concreto” reivindicado por Moro y Westphalen no aspira a una lectura propositiva del indio. Involucra una cierta estetización de la teoría a la manera bretoniana de “sacar un revólver y disparar a la multitud”. Por lo tanto, *El uso de la palabra* hace hincapié en el sentido proyectivo de la revolución surrealista y se alinea, por paradójico que pueda parecer, con las directivas desarrollistas latinoamericanas⁶.

⁴ Es interesante destacar que, según escribe Fernando Agrasar, la revista dedica la mitad de sus contenidos a Pablo Picasso, quien en ese momento era reconocido internacionalmente tras haber explorado las posibilidades del surrealismo en su Exposición itinerante de 1936 y su muestra en la inauguración del pabellón español en la Exposición Internacional de París en 1937. Presentación de la revista *El uso de la palabra*. <<https://surhi.es/publicaciones/el-uso-de-la-palabra>>. [12/12/2021].

⁵ MORO, César, *apud* Antelo, Raúl. Presentación de la revista. <<https://surhi.es/publicaciones/el-uso-de-la-palabra>>. [12/12/2021].

⁶ Para Raúl Antelo: “[...] el aviso publicado en el catálogo de la Exposición de las obras de Jaime Dvor, César Moro, Waldo Parraguez, Gabriela Rivadeneira, Carlos Sotomayor, María Valencia (Lima, C.I.P., 1935), donde se anuncia como de inminente aparición *El uso de la palabra. Poesía. Crítica. Documentos*, nos muestra, además y consecuentemente, que la revista funcionó como un incipiente laboratorio de poesía concreta”. *Cfr.* <<https://surhi.es/publicaciones/el-uso-de-la-palabra>>. [10/12/21].

Con la guerra en Europa, Breton encuentra en América el destino final del mito colectivo. Según afirma Eva Valcárcel, el encuentro de Breton con el pintor español Eugenio Granell, radicado en Santo Domingo, hace posible la existencia del grupo de *La Poesía Sorprendida* y con ella la vinculación de surrealismo y americanismo. Para los “sorprendidos”, la poesía es la búsqueda de lo inencontrado, lo inasido, lo misterioso, lo secreto y en este camino llega el hombre a la universalidad. Así, la vinculación con Breton les incita a recuperar la esencia de lo primitivo, transfigurando lo local en contenido universal — es decir, un contenido compartido en los misterios y en las entrañas del hombre en los distintos pueblos de América, en contra del nacionalismo identitario trujillista.

En el período que va de 1934 hasta los años de la Segunda Gran Guerra se configura un movimiento de redescubrimiento de América por parte de los artistas e intelectuales vanguardistas. En la interpretación de Antelo, la atracción de lo primitivo circundó el imaginario de los surrealistas que, a diferencia de los cubistas, guiados por una concepción estructural del arte primitivo, se habían preocupado por descubrir en el primitivo su arcano específico. Es en ese contexto que Wolfgang Paalen funda la revista *Dyn*, con una clara distancia de Breton, declarada desde su artículo inaugural *Adiós al Surrealismo*⁷.

Paalen propone una lectura metaplástica del arte, basada en los presupuestos de la física cuántica, en clara oposición al edificio de la dialéctica hegeliana. El abordaje arqueológico de *Dyn* presupone la elección de una imagen viviente hecha de no más que restos mortales. Los textos totémicos de Paalen focalizan los vínculos enigmáticos que unen a los primitivos con el animal ancestral y las sociedades humanas con los seres del bosque, es decir, el ser y el lenguaje. Subyace en ellos la noción no-mimética de que el arte es alucinación y potencia. Es en ese sentido que, para Raúl Antelo, la variación incesante de los objetos culturales presente en *Coricancha. The golden quarter of the city* —la biografía peruana de César Moro— elucida el programa de *Dyn*: la posibilidad de la potencia depende del abismo de su impotencia. Toda potencia es impotencia del propio con relación al mismo:

Añadimos que, en contra de las construcciones historiográficas verticales, el carácter transnacional de la teoría surrealista propuesta por Moro y Westphalen anticipa, por tanto, la dimensión transcultural de la traducción que sería propuesta por el poeta concreto brasileño Haroldo de Campos a partir de los años 60.

⁷ La Revista *Dyn*, aunque publicada y distribuida en México por la Editorial Quetzal de César Moro, se difundió por medio del Gotham Book Mart en Nueva York y Londres, con textos en inglés y francés, donde competía con el surrealismo ortodoxo y bretoniano de la Revista *VVV* (Victory View Veil), dirigida por David Hue y en la que participan André Breton, Marcel Duchamp y Max Ernst.

[...] la impotencia de una biografía peruana o azteca no significa ausencia de fuerza o respuesta, sino potencia de no pasar al acto. Tal tesis define el carácter ambivalente de toda potencia humana, que, en su estructura originaria, siempre mantiene relación con la ausencia, es decir, tanto con la potencia de ser, como con la potencia de no ser. En otras palabras, lo potente [tò dynatón] puede no serlo en acto y, por lo tanto, hablar de potencia es enunciar la contingencia. Lo humano no puede inscribirse exclusivamente en la dimensión de la potencia, porque ello acentuaría la desmesura de ese deseo mortífero, el mismo, por lo demás, que expulsó a Paalen y a todos los surrealistas a México, y que se muestra más violento cuanto menos incorpora otras potencias⁸.

A modo de conclusión, la marca de Paalen puede ser observada en la constitución posterior de *Las Moradas*, donde la experiencia del destierro en lo propio, el descenso sublime del infinito en la abyección finita del cuerpo contrasta con los anhelos identitarios del neoliberalismo, germinados en Latinoamérica por las tendencias constructivas del desarrollismo. Con eso, se destaca la pertinencia y la actualidad de los documentos rescatados por el Grupo de investigación del Proyecto SURHI, acrónimo de surrealismo hispanoamericano.

⁸ ANTELO, Raúl. *Dyn* Cf. < <https://surhi.es/publicaciones/dyn>>. [10/12/21].

Maricarmen Torroella Bribiesca

Universidad Nacional Autónoma de México

Vázquez Touriño, Daniel. *Insignificantes en diálogo con el público. El teatro de la generación Fonca*, Madrid: Verbum, 2020, 266 p.

Recibido: 20.12.2022 / Aceptado: 01.02.2022

A principios del siglo XXI, surgió en México una nueva generación de escritores y escritoras para la escena que modificaron de manera radical la forma de escritura para el teatro en nuestro país. Una mirada crítica especializada identificó a esta generación de autores como la Sexta generación de dramaturgos mexicanos a partir de la obra de Rodolfo Usigli¹. Este colectivo de dramaturgos coincidiría con la generación posterior a la Novísima dramaturgia; así definida en el campo de los estudios académicos por el investigador Armando Partida (también identificada como la Generación del desconcierto)², y que comenzara a estrenar a principios de los años noventa. El origen de estas transformaciones es complejo y supone considerar múltiples factores, particularmente la historia tanto escénica como dramaturgica en México y en el extranjero.

El libro de Daniel Vázquez Touriño *Insignificantes en diálogo con el público. El teatro de la generación FONCA* es, hasta el momento, el estudio más completo y profundo en torno al tema. Partiendo de una hipótesis propia y arriesgada –la que está implícita en el subtítulo de la obra: *El teatro de la generación FONCA*–, este investigador lleva

¹ Me refiero a la mirada y el trabajo de Fernando de Ita, uno de los críticos teatrales de mayor trayectoria y relevancia en México, quien ha seguido muy de cerca la historia y el desarrollo de la dramaturgia mexicana contemporánea del siglo XX y principios del siglo XXI. Véase De Ita (2005; 2013).

² Véase Partida (2002). Los numerosos estudios de este destacado académico e investigador mexicano son centrales para la comprensión de la dramaturgia contemporánea en nuestro país.

a cabo una revisión y análisis, primero, de los estudios críticos y académicos que han abordado el tema generacional en torno a las y los dramaturgos mexicanos, particularmente sobre los autores que comenzaran a estrenar en los años noventa y los primeros lustros del siglo XXI³. Sin rechazar del todo esta visión historicista y estética, Vázquez Touriño propone sumar un enfoque particular, proveniente de los estudios culturales y de la sociología del arte, para desentrañar el carácter, el origen y la naturaleza específica de la obra producida por este conjunto de autores del último cuarto de siglo. De esta visión y enfoque parte la hipótesis central del libro: la creación del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes (FONCA), en 1989, supuso un cambio radical en el sistema de producción y financiación del teatro de autor en México, y este cambio, a su vez, modificó tanto la forma como la temática de la escritura para la escena de las siguientes décadas, hasta (supone el autor) la extinción de esta figura institucional en 2015⁴. Esto se relacionaría tanto con la conformación de una comunidad muy específica en torno a este teatro de autor como con la importancia que adquiere en la misma estructuración, recepción y legitimación de las obras. Dicha relevancia del público en la co-creación del suceso ético-estético también respondería y se vincularía con el giro performativo —que, desde la segunda década del siglo XX, ha venido marcando la historia del arte occidental— y sobre todo con aquello que esta expresión artística y social combate de manera resistente y resiliente: la sociedad del espectáculo, a la que aludiera Guy Debord⁵. De manera que a este tema dedica Vázquez Touriño su segundo capítulo.

³ En este punto es conveniente hacer una aclaración: la generación que el investigador Armando Partida identifica en sus estudios como la Novísima dramaturgia (Partida 2002: 211-278), alude a la generación de escritores y escritoras que se dieron a conocer a principios de los años noventa. Dicha generación coincidiría, en la visión y los artículos del crítico Fernando de Ita, a la Quinta generación a partir de la obra de Rodolfo Usigli, y no a la Sexta, como menciona Vázquez Touriño con base en los estudios de Godoy (Vázquez Touriño 2020: 17). La Sexta generación, según este mismo crítico, es aquella que estrena y se dio a conocer a principios del siglo XXI. Por lo tanto, según ambos estudiosos, se trata de generaciones diferentes: la de los años noventa, y la del 2000. Esta visión es compartida por la mayoría de las y los protagonistas de dichos movimientos, así como por la mayoría de los estudios en torno al tema. Me parece una precisión importante, más allá de que la investigación de Vázquez Touriño propone otras coordenadas a los estudios generacionalistas convencionales. Desde mi perspectiva, dichas precisiones y distinciones ayudarían a clarificar diversos aspectos tanto del fenómeno que este investigador analiza como del interesante enfoque que propone, sobre todo en sus diferentes etapas y su devenir.

⁴ Periodo (1989-2015) que, a su vez (“¿casualmente?”, señala Vázquez Touriño), coincide con la periodización generacionalista tradicional.

⁵ O, yendo más lejos, “Civilización del espectáculo”, según el escritor Mario Vargas Llosa (2009).

Erika Fischer-Lichte, Óscar Cornago, Denis Guénoun, Jorge Dubatti, Beatriz Rizk son algunos de los teóricos que apoyan las reflexiones de Vázquez Touriño acerca del arte de la presencia, del juego, de lo procesual y de lo convivial que define la creación de las y los autores que se estudian en el volumen. Teniendo como base la crisis de la representación que sustenta al giro performativo, Vázquez Touriño centra su atención en el fenómeno y concepto de la autorreferencialidad, que a su vez enmarca muchas de las otras características de esta tendencia artística. Evidenciar la maquinaria espectacular, mostrar el “devenir-teatro” (Guénoun), se convierte en la piedra de toque, en la forma de legitimar un teatro para un público que de diversas maneras se entiende y experimenta como un co-creador de la escena, en el momento justo de su participación en el juego, en la experiencia, en el convivio; y que a su vez rechaza un teatro que entiende la representación como algo cerrado, ajeno, que lo manipula, lo espectaculariza, lo niega. Diversas serán las estrategias mediante las cuales esa performatividad, esa autorreferencialidad se manifestará sobre la escena. En este sentido, la figura del rapsoda, liminal por excelencia (entre el autor y el autor colectivo, entre la narración y el drama, entre el actor y el personaje, entre la escena y el público) asumirá un papel central⁶.

Antes de abordar uno de los capítulos más interesantes y completos del libro, aquel donde Vázquez Touriño expone y analiza las diversas estrategias de la autorreferencialidad en la escritura de la generación Fonca, el investigador considera otro paradigma que ayuda a definir y a entender las características de las obras que estudia: el paradigma sociocultural en el que esta generación se desarrolla. El tema entonces es el neoliberalismo y la globalización; la forma particular en que dicho contexto va perfilando la esencia de los personajes, las historias, pero sobre todo la postura ética de las y los dramaturgos, así como su forma singular de combatir, de resistir, de atravesar estas circunstancias a través del teatro.

⁶ En este capítulo Vázquez Touriño retoma el concepto de lo performativo siguiendo principalmente los estudios y perspectiva de Erika Fischer-Lichte, por encima del concepto de teatro posdramático de Hans Thies Lehmann. Justifica esta elección por considerarlo más práctico, contextualizado y preciso para su estudio, pese a que este concepto, desde la perspectiva de dicha investigadora, se aplique a un campo mucho más amplio que el meramente teatral, o justamente por ello (Vázquez 2020: 52-3, nota 28). Desde nuestra perspectiva, el concepto de *teatro performativo* desarrollado recientemente por Josette Féral, concilia la base de ambos planteamientos y territorios disciplinares y funciona mucho mejor para desentrañar de qué manera esta performatividad puede estarse presentando específicamente en la escritura para la escena contemporánea y puntualmente, para revisar la obra de algunos de las y los dramaturgos más relevantes de la Sexta generación. Remito, para ello, a un ensayo que, en 2018, yo misma dediqué en torno al tema (Torroella Bribiesca: 116-120).

La pobreza, que la política del neoliberalismo en México no logró disminuir sino acentuar, la desigualdad, la pérdida del empleo formal, el surgimiento de la micro empresa, la figura del trabajador pobre que para sobrevivir se vincula al crimen organizado o al “trapicheo ridículo”, la ideología individualista, la utopía marcada por la “adquisición inmediata de productos de consumo globales”, la inmovilidad y exclusión de los que menos tienen, de las culturas otras, en medio de un mundo aparentemente hiperconectado y globalizado, son algunas de las constantes que vamos a encontrar presentadas, compartidas (más que representadas) en los acontecimientos escénicos a los que estas obras convocan. Encontraremos aquí el origen de ese ser insignificante, que torpemente levanta esfuerzos aún más nimios, pero halla en el convivio, en la construcción de una pequeña comunidad, el espacio máximo de resistencia y de resiliencia ante ese estado de cosas; y en la conformación de esa comunidad, el acto político más genuino, real y al mismo tiempo simbólico. A diferencia de las generaciones anteriores, aclara Vázquez Touriño de modo significativo: “el compromiso ya no se representa en el teatro, sino que formar parte de la comunidad teatral se convierte en una realidad social de resistencia” (2020: 68).

“Estrategias autorreferenciales en la escritura dramática de la generación Fonca” me parece, como decía, uno de los mejores capítulos de este trabajo de investigación:

El núcleo central de la dramaturgia de la generación Fonca es la comunidad formada por artistas y espectadores. En esta dramaturgia, la comunidad es tanto destinatario capaz de legitimar y financiar el proyecto artístico, como sujeto que se expresa a sí mismo, pero también es mecanismo de resistencia social –y quizás lo más importante– copartícipe en la creación de la experiencia artística merced a su potencial participación en el *juego*. (2020: 73)

Con esto establecido y en mente, Vázquez Touriño se adentra en uno de los temas más relevantes de la creación artística de esta generación, y cual caja china va deconstruyendo, nivel por nivel, cada una de las estrategias autorreferenciales que convierten, cada vez más, a espectadoras/es y artistas en copartícipes de la experiencia escénica, y sobre todo en comunidad⁷. Así se despliegan temas como el teatro dentro del teatro y la dramatización del público (aplicados a obras como *La lengua de los muertos*, de David Olguín, y *Divino Pastor Góngora*, de Jaime Chabaud);

⁷ Estrategias autorreferenciales que así presentadas deconstruyen también el drama, es decir, la representación, hasta llegar a lo más performativo en esa mezcla, en ese juego.

la verdad del juego (la estrategia contraria expuesta a través de la obra *Usted está aquí*, de Bárbara Colio). Se añade la corporización, que implica, como afirma Fischer-Lichte (Vázquez Touriño 2020: 81) “el realce y la exhibición de la singularidad del cuerpo del actor”, muy bien ejemplificado por el investigador a través de *Psicoembutidos* de Richard Viqueira y *De monstruos y prodigios*, de Claudio Valdés Kuri y Jorge Kuri⁸). Analiza también el juego en el drama, que pone el acento en el convivio entre espectadores y actores, en el posible cambio de roles, y abre el espacio para la inclusión de esa figura central en esta escritura: el rapsoda; estrategia ejemplificada en *Circo para bobos*, de Edgar Chías. Otro tema debatido es la dramatización de textos narrativos (para lo cual Vázquez Touriño retoma los planteamientos de Sanchis Sinisterra en torno a este tema, y los relaciona con los primeros experimentos sobre la contaminación entre la narración y el drama –más precisamente la inclusión de la subjetividad en el drama– que Luis Mario Moncada y Martín Acosta llevaron a cabo con Teatro de Arena: *James Joyce. Carta al artista adolescente*, *Las historias que se cuentan los hermanos siameses*, y *Hans Quehans, las opiniones de un payaso*). Por fin, se aborda la narraturgia⁹ (que ya no parte de un texto narrativo previo y lleva la inclusión de la subjetividad al límite, al romper definitivamente el molde de lo dramático con la presencia del rapsoda en escena, esta figura refuerza el pacto de legitimación entre actores y espectadores, al rechazar la espectacularidad y centrarse en la construcción de una comunidad).

⁸ En este punto, la relación entre la estética y visión de mundo del Barroco y los planteamientos de la dramaturgia mexicana contemporánea me parece un acierto importante, en la medida, como explica Vázquez Touriño, de que ambos movimientos artísticos juegan con los límites de lo real y lo ficticio, aunque de una forma al fin y al cabo diferente.

⁹ Pese a la brillante exposición que Vázquez Touriño hace en torno a este tipo de escritura para la escena en México, el término “narraturgia” sigue siendo impreciso para designar un fenómeno cuyo origen no sólo parte de la tradición dramática mexicana, sino también de la historia escénica de este mismo contexto en particular, y más allá de sus fronteras. Vázquez Touriño propone utilizar el término de narraturgia para salvar una discusión que se centra en lo formal o teórico, y no toma en cuenta las características específicas del ámbito en que este fenómeno se origina, como los cambios en la forma de producción o el contexto sociocultural mexicano del momento. Sin embargo, la naturaleza de dicho concepto tiende a excluir también la relación que este mismo investigador expone, de manera destacadísima, con la corriente de la rapsodia escénica mexicana e internacional. El término “escritura rapsódica”, en ese caso, es mucho más preciso. No por nada, el mismo Vázquez Touriño designa a los exponentes más destacados de dicha corriente como rapsodas, más que como narraturos. Estoy de acuerdo en considerar los contextos y la realidad específica a la que alude Vázquez Touriño en el caso mexicano, sin dejar por ello de considerar el origen estético al que también responde este fenómeno: efectivamente el giro performativo.

Este último apartado del capítulo cuatro, el dedicado a la narraturgia, abre, como el sujeto *clivé* del rapsoda, la otra mitad del libro: aquella dedicada a los escritores más destacados de dicho movimiento en México. En primer lugar, tenemos a Edgar Chías como el rapsoda que, siguiendo las exploraciones, los experimentos, llevados a cabo por Luis Mario Moncada y Martín Acosta en los noventa, modifica definitivamente la escritura para la escena mexicana, al proponer textos que ya no son adaptaciones más o menos dramáticas de obras literarias, sino escrituras que cuestionan significativamente la noción de “personaje dramático”. Dichos cuestionamientos proponen una entidad otra que se va acercando, en la obra de este dramaturgo, paulatinamente a la voz rapsódica identificada por Jean Pierre Sarrazac. Esta voz, como explica Vázquez Touriño, subraya la performatividad al asumir tres funciones principalmente: la función narrativa, reflexiva y, hasta cierto punto, dramática. A través del análisis de obras como *Telefonemas*, *El cielo en la piel*, *De insomnio y media noche* y *Ternura suite*, Vázquez Touriño puntualiza las rupturas llevadas a cabo por Chías, así como las obras que se comunican con las indagaciones de otros importantes rapsodas como Legom, o con otros creadores como Richard Viqueira¹⁰.

En segundo lugar, Vázquez Touriño analiza la obra de otro dramaturgo que es punta de lanza en la renovación de la escritura para la escena en México: Luis Enrique Gutiérrez Ortiz Monasterio, conocido como Legom. Este es uno de los temas que Vázquez Touriño conoce y domina más. El investigador le dedica un capítulo muy completo a la esencia de la escritura de este dramaturgo, sus aportaciones absolutamente originales respecto a la construcción del “personaje” y la forma en que logró combinar y hacer suyas las propuestas de la narración escénica, así como la manera en que las ha trascendido o les ha dado la vuelta. Todo está comentado aquí: desde sus obras más canónicas, construidas bajo los paradigmas del drama convencional (como *Diatriba rústica para faraones muertos*), hasta las piezas en que las acotaciones desaparecen y el personaje se construye únicamente mediante la palabra, el diálogo plenamente dialógico o hiperdramático (como *De bestias, criaturas y perras*); pasando por aquellas que combinan esta propuesta de construcción procesual del personaje en escena y los planteamientos de la rapsodia (como *Sensacional de maricones*). Están también analizadas aquellas obras que suman las propuestas de la

¹⁰ En general coincido con la mirada de Vázquez sobre el desarrollo y las búsquedas que Edgar Chías lleva a cabo en su obra. Diría que la diversidad de su escritura va más allá, al tomar en cuenta un corpus de escritura más amplio. También difiero un poco en torno a ciertas interpretaciones sobre su poética; como lo que sugieren los contrastes de tono que plantea su obra, la relevancia del tema de la fealdad en su escritura —ligado a otros aspectos: la espectacularidad o el racismo en México—, o el tratamiento y lugar de la violencia en obras como *Ternura suite*.

narración escénica a una estructura textual que a su vez juega con las marcas de la teatralización, en una suerte de homenaje y absoluta cercanía con ese proceso (como *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado. Primera parte: la lógica del poder*).

Al ir exponiendo y explicando estas búsquedas, el autor va proponiendo una conceptualización para dichas obras que es también muy original. Finalmente, expone la base de esta dramaturgia (base de la tragedia griega, más que del drama): el conflicto, la antítesis por excelencia, la contradicción, lo que Luis Enrique Gutiérrez denominaría en 2006 la máquina de Esquilo (2006: 19-23), y que Vázquez Touriño define muy acertadamente como “antagonismo binario”. Sobre este conflicto, Gutiérrez construye al personaje, no a priori, sino poco a poco, en el aquí y ahora de la escena, a través de un único recurso que desarticula la espectacularidad: la palabra. Este sistema de opuestos va revelando, asimismo, lo más profundamente humano de los “perdedores”, los “insignificantes” de la globalización y el neoliberalismo, que son también los grandes héroes del mundo contemporáneo.

En tercer y último lugar, el investigador presenta la obra de un dramaturgo que, desde su perspectiva, se nutre de todas las exploraciones, los experimentos, los desarrollos de la corriente de la narración escénica en México, que lleva a sus expresiones más logradas. Esto no sólo a nivel formal, sino también en torno a la visión de mundo (ligada a la producción, la estética y la cultura) que dicha corriente, a través de esta forma, expresa. No por nada, es la imagen de una obra paradigmática de este escritor la que ilustra la portada del libro: una escena de *Más pequeños que el Guggenheim* de Alejandro Ricaño. Como Vázquez Touriño demuestra, la escritura rapsódica de este dramaturgo subraya, más que ninguna otra, las estrategias de autorreferencialidad, que son la base del teatro de la generación Fonca; es decir, la base de la comunidad que la sostiene y genera. Tanto temática como estructuralmente, las obras de Ricaño, sobre todo la que venimos de mencionar, hablan de y para la comunidad teatral: a través de la narración escénica acentúan el pacto de legitimidad con esa comunidad, además del giro performativo que supone el latente o implícito cambio de roles entre actores y espectadores.

Dentro de este mismo apartado, surge un tema definitorio en torno a la figura del “insignificante”, que es el núcleo de la investigación de Vázquez Touriño: el pelado en el teatro de la generación Fonca. Retomando los orígenes y características de este personaje en la cultura mexicana –pasando por algunas de sus más célebres representaciones, como *Cantinflas*–, Vázquez Touriño distingue lo que hace única a esta figura en el contexto de la dramaturgia que estudia:

[E]mprendedor precario, insignificante y en los límites de la criminalidad, sería el equivalente al proletario lumpen que era el pelado en sus orígenes

[...] Se trata, por tanto, de personajes cuyas identidades vienen determinadas por la economía globalizada, a la que se entregan con entusiasmo, pese a que este orden económico los barre y convierte en despojos. Esto explica en parte, la empatía que despiertan estos seres. La profunda humanidad que sentimos en sus fracasos proviene de la zozobra e incertidumbre compartidas y de la intuición de que, en cualquier momento, podemos ser nosotros, los que nos caigamos de la ola. (2020: 190-191)

Por lo tanto, su función desenmascaradora de esa absurda aspiración y riesgo –ya sea por medio del humor negro legomiano o el hallazgo de cierta esperanza y conciencia liberadora en las obras de Ricaño–, convierte el espacio de exclusión de estos personajes en un territorio de resistencia y de resiliencia; gracias, particularmente, al ejercicio colectivo y convivial de un teatro en el que actores y espectadores son parte de esa misma comunidad y se hablan directamente, sin los falsos discursos que supone el mundo espectacular.

En el último capítulo del libro, titulado “De rodeos e intermedialidad”, Vázquez Touriño explica cómo la estrategia del rodeo, conceptualizada por Sarrazac, apoya de diferentes maneras el rechazo de la dramaturgia mexicana contemporánea hacia la espectacularidad en el drama: “el rodeo alude, deforma y desnaturaliza, en lugar de espectacularizar la realidad” (2020: 205). El tratamiento de la tragedia como forma de estar en el mundo y como planteamiento inaugural de las obras, extendida y fragmentada, la superposición de la voz crítica sobre la voz ficcional, el diálogo que rechaza a la “rutina” y se refuerza en el *agón* clásico, la dramaturgia de la circularidad pura, de la búsqueda vana, son algunas de las estrategias del rodeo que el investigador ejemplifica en obras como *El montel de los destinos cruzados* u *Opción múltiple* de Luis Mario Moncada; *Nacido de un muslo*, de Edgar Chías, *Vencer al sensei* de Richard Viqueira, o *Ik dietrick fon*, de Martín Zapata.

Los últimos dos apartados de este capítulo, “Intermedialidad” y “El teatro y las redes”, con los que concluye el libro, vuelven, curiosamente, a la dramaturgia de aquel autor con el que iniciaron las transformaciones de la escritura para la escena en los años noventa: la dramaturgia de Luis Mario Moncada. Para referirse y analizar el tema de la intermedialidad, Vázquez Touriño analiza la estructura de obras como *Alicia detrás de la pantalla*, *Exhivisión*, y *Superhéroes de la aldea global*. Lo interesante es que la intermedialidad, en vez de dificultar el convivio, el contacto directo entre los actores y el público –es decir, la construcción de comunidad– sirve, en estos casos, para apoyar las características distintivas de la generación Fonca, como son la autorreferencialidad y la subjetividad. Este párrafo de la investigación de Vázquez Touriño es sumamente ilustrativo al respecto, y en mi opinión, un verdadero hallazgo:

Ya en aquellos años anteriores a las más fundadas reflexiones sobre el teatro posdramático o convivial de los Lehmann, Fischer-Lichte o Dubatti (el ensayo de Moncada es de 1995), anunciaba el dramaturgo una búsqueda, con ayuda de los medios de comunicación, del acontecimiento por encima de la historia (Moncada, “Percepción” 7). Gracias a las posibilidades de simultaneidad y yuxtaposición del video, opina el dramaturgo, se evita – como en el cubismo– la linealidad lógica y se subraya el acontecimiento perceptivo, especialmente en la estética del videoclip, al que considera, siguiendo a Umberto Eco, esencialmente autorreflexivo (Moncada, “Percepción” 9). (2020: 220)

La percepción temporal y espacial múltiple, la multiplicación de niveles, el énfasis en el cuerpo del actor por medio de su fragmentación, el mundo interior de los personajes, el rodeo a la realidad mexicana para hablar justamente de ella, el contexto global posnacional y posprogre anticipado por la dramaturgia visionaria de Moncada, es lo que Vázquez Touriño observa y demuestra aquí, en un apartado muy relevante.

Finalmente, en “El teatro y las redes”, el investigador comenta la dramaturgia experimental de Moncada sobre las redes sociales, específicamente Facebook y Twitter; en obras como *9 días de guerra en Facebook*, *FB. El fin de la amistad* y *Pajaritos*. De nuevo, Vázquez Touriño demuestra cómo la subjetividad, la autorreferencialidad y la construcción de una comunidad –en este caso tan virtual como real– son características fundamentales de estas piezas, verdaderamente intermedias tanto en sus estructuras como en sus efectos y técnicas. Y más allá de esto, el juego autoficcional que algunas de estas obras suponen da un tratamiento a la subjetividad que rebasa los límites de la narración escénica, y nos colocan, desde mi perspectiva, en el centro mismo de lo performativo, más cerca de la dimensión de lo Real, que incluye, a su vez, lo virtual o posthumano.

En el momento en que Vázquez Touriño concluye su estudio, el FONCA está a punto de desaparecer y el investigador se pregunta si ese diálogo entre pares que caracterizó tanto a la dramaturgia mexicana –y que él analiza de manera tan exhaustiva, puntual y profunda– no habrá generado con el tiempo un diálogo demasiado homogéneo (¡oh paradoja!) para un país tan diverso como México. Tomando esto en cuenta, considera posible que hacia 2014 (coincidiendo con el esquema de Arrom) se haya gestado una nueva generación cuyo propósito principal sea transformar el diálogo ya iniciado entre artistas y público para orientarlo a la inclusión de lo diverso.

Si la investigación que aquí hemos reseñado no fuera suficiente para demostrar la inteligencia, la capacidad de análisis, la precisión, el valor de defender el pensamiento

propio o la intuición de Vázquez Touriño, la sola mención de estos cuestionamientos en torno a la dramaturgia mexicana más reciente y su posible respuesta sería suficiente para considerar a este investigador como uno de los estudiosos más relevantes del tema. Efectivamente, una nueva generación de escritores y escritoras para la escena se ha gestado en México alrededor de esos años, en función, principalmente, del surgimiento de un público distinto que responde, a su vez, a una realidad histórica, estética y sociocultural diferente. Los vasos comunicantes entre una generación y otra existen, aunque por el momento esto no sea del todo visible o, incluso, visibilizado. Las generaciones no nacen, crecen, se reproducen y mueren, como lo supondría una mirada demasiado biológica y lineal; las generaciones son porosas como las capas de la tierra (Curiel 2001: 22). Penetrar esas capas, descubrir sus influencias, entender sus deslizamientos, la manera en que se enciman, invaden, traslapan, absorben, decaen, afloran, es contar una historia diferente, desde un lugar diferente. Con este interesantísimo estudio, Vázquez Touriño suma a esa mirada distinta, conjunta, socializa, explica, y a la vez genera conocimiento. Estamos, en suma, ante una investigación de primer nivel, que todas y todos los interesados en el tema debemos conocer.

Bibliografía

- CURIEL DEFOSSÉ, Fernando. *Elementos para un esquema generacional aplicable a cien años (aprox.) de literatura patria*. Ciudad de México: UNAM, 2001.
- DE ITA, Fernando. “Exordio para renovarse o morir. La sexta generación”. *Muestra de dramaturgia contemporánea mexicana*. México: UNAM, Coordinación de Difusión Cultural (Serie La Carpa), 2005.
- . “La dramática mexicana del Nuevo Milenio”. *Blanco Móvil* 123 (2013): 4-13.
- GUTIÉRREZ, Luis Enrique. “La máquina de Esquilo”. *Lecciones de los alumnos*. Ciudad de México: Anónimo Drama, 2006.
- PARTIDA, Armando. *Se buscan dramaturgos II. Panorama crítico (Dramaturgia Mexicana de Fin de Milenio)*. Ciudad de México: CONACULTA. FONCA/ INBA-CITRU, 2002.
- TORROELLA BRIBIESCA, Maricarmen. “La escritura performativa de Edgar Chías”. *Primer acto*, 354 (I/2018): 16-20.
- VARGAS LLOSA, Mario. “La civilización del espectáculo”. *Letras libres* 122 (2009).
- VÁZQUEZ TOURIÑO, Daniel. *Insignificantes en diálogo con el público. El teatro de la generación Fonca*. Madrid: Verbum, 2020.

Autores

Andino Sánchez, Antonio de Padua es licenciado en Filología Clásica por la Universidad de Sevilla (1981) y doctor en Filología Latina por la Universidad de Granada con la tesis doctoral “Las fuentes grecolatinas en el Quijote” (2008). Es asiduo colaborador de la revista *Colindancias* con los artículos “Luciano de Samósata, Cervantes y *Don Quijote*” (2016), “*El curioso impertinente* o cómo escribir novelas según Cervantes” (2017), “La originalidad literaria del “amor de comedias” en *Celestina*” (2018), “Cervantes y la textura clásica del episodio del Caballero del Bosque” (2019) y “Los dos primeros capítulos de la Segunda Parte del *Quijote*: la cultura clásica al servicio de la tarea narrativa” (2020). También ha publicado “Cervantes y el éxito de la Primera Parte del *Quijote*” (2019-2020) en la revista *Abenámar* de la Fundación Ramón Menéndez Pidal, sita en la Universidad Complutense de Madrid, y “Quintiliano y el prólogo de la Primera Parte de *Don Quijote*” en *Cervantes: Bulletin of the Cervantes Society of America* (2019). Correo electrónico: aandin@s@gmail.com

Ángeles Galiano, Teresa de Jesús es graduada en Filología Hispánica por la Universidad de Jaén, donde ha cursado además los másteres en Enseñanza de español como lengua extranjera, Profesorado y Lexicografía. Actualmente es doctoranda en Literatura Comparada en dicha universidad y colabora con el Instituto Cervantes en la calificación de pruebas subjetivas del examen SIELE. Ha trabajado como becaria en los departamentos académicos de los Institutos Cervantes de París y Madrid, así como colaboradora en el IC de Belgrado y lectora de español en la Universidad de Kragujevac (Serbia). También ha enseñado español en Aubagne (Francia) y Madrid. Sus conferencias y publicaciones giran en torno a sus especialidades: la certificación lingüística del español, la imagología en los textos literarios y la figura de Vicente Blasco Ibáñez. Correo electrónico: tjag93@gmail.com

Barrera Enderle, Víctor (Monterrey, 1972) es escritor. Trabaja con diversos registros, como el ensayo, la crítica, la historiografía de la literatura, la crónica, el diario, el diálogo, la epístola y la biografía. Fue premiado en el Certamen Nacional de Ensayo “Alfonso Reyes” en 2005, y obtuvo el Premio Internacional de Ensayo

“Ezequiel Martínez Estrada” en 2013. En 2017 fue reconocido con el Premio a las Artes por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Fue director de la revista *Armas y Letras* y coordinador del Centro de Escritores de Nuevo León. Ha publicado, entre otros, los siguientes libros: *De la amistad literaria. Lectores insurgentes. La formación de la crítica literaria hispanoamericana (1810-1870)* y *El centauro ante el espejo (Charlas y apuntes sobre el ensayo)*. Se desempeña como investigador de tiempo completo en la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL, y como director de *Humanitas. Revista de Teoría, Crítica y Estudios Literarios*. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores. Correo electrónico: vicbarrera@hotmail.com

Fuentes Rodríguez, Catalina es catedrática de Lengua Española en la Universidad de Sevilla y responsable del grupo APL (argumentación y persuasión). Es especialista en sintaxis, análisis del discurso y pragmática del español. Su investigación se centra en la sintaxis y pragmática del español, así como en el ámbito del Análisis del discurso. Ha dirigido proyectos sobre macrosintaxis, operadores discursivos, cortesía, imagen e identidad, discurso parlamentario y mediático. Algunas de sus publicaciones son el *Diccionario de conectores y operadores del español* (Arco/Libros), *La gramática de la cortesía en español/LE* (Arco/Libros) y *A Gender-based Approach to Parliamentary Discourse* (en colaboración, John Benjamins). También es coordinadora nacional del proyecto PRACOMUL. Correo electrónico: cfuentes@us.es

Gatti Riccardi, Giuseppe. “Doctor Europeus” *cum laude* en Literatura española e hispanoamericana por la Universidad de Salamanca; Premio Extraordinario de Doctorado por la misma Universidad en el año académico 2010-2011. Es actualmente profesor contratado de literatura española en la Universidad degli Studi Guglielmo Marconi (Roma) y Visiting Professor en la Universidad del Oeste de Timișoara. Es coeditor de *Cuadernos del Hipogrifo* –Revista digital semestral de literatura hispanoamericana y comparada. Ha publicado los siguientes volúmenes: *Sociedad, escritura, memoria: idiosincrasias uruguayas en la narrativa contemporánea. Seis ensayos sobre el espacio cultural “oriental”* (2011); *Aprehensión subjetiva de la urbe. La representación de Montevideo en las letras orientales: Hugo Burel y sus precursores* (2013); *El deleite del ocaso. Memorias, extravíos y redenciones en la narrativa de Jorge Edwards* (2015); *La palabra sin centro. La narrativa multiterritorial de Leonardo Rossello Ramírez* (2016), *El texto que huye. Reflexiones sobre la escritura y el yo en la casi-ficción de Carlos Liscano* (2018). En 2021 ha coeditado, junto a Antonella Cancellier y Marisa Martínez Pérsico el *Manual de espumas II. Estudios, balances y relecturas de las vanguardias en una dimensión transatlántica. Homenaje a Carmen Ruiz Barrionuevo*. Correos electrónicos: giuseppe_gatti@hotmail.com g.gatti@unimarconi.itmailto: giuseppe.gatti@e-uvr.ro

Iacob, Mihai es profesor titular en el Departamento de Lenguas y Literaturas Románicas, Clásicas y Griego Moderno de la Universidad de Bucarest, donde imparte clases de retórica, narrativa española posmoderna y traductología, campos que se reflejan en sus publicaciones. Es también investigador colaborador en el Grupo de Investigación y Paratraducción (T&P) de la Universidad de Vigo y en el Grupo British and Comparative Cultural Studies: Identities and Representation (BRICCS) de la Universidad de las Islas Baleares. Desde hace unos años, su actividad investigadora se centra especialmente en el estudio del paratexto y de la imagen del autor traducido. Correo electrónico: mihai.iacob@lls.unibuc.ro

Ilian, Ilinca es profesora titular de la Universidad del Oeste de Timisoara. Es directora de la revista *Colindancias – Revista de la Red Regional de Hispanistas de Hungría, Rumanía y Serbia* y coordinadora de intercambios académicos entre varias universidades de la Europa Central y del Sureste. Es autora de varios artículos publicados en revistas de Rumania, México, Argentina, Brasil, España, Francia, etc. y de los libros *Las novelas de Julio Cortázar y la literatura europea* (Chisinau, 2005), *El Occidente de al lado –modernidad y literatura en la Europa Central* (Monterrey, 2008), *Julio Cortázar y Robert Musil – consonancias, divergencias y ecos* (Madrid, 2013). En paralelo a su labor investigadora y docente, se dedica a la traducción literaria, y entre sus traducciones destacan *Rayuela* de Julio Cortázar, *Movimiento perpetuo* de Augusto Monterroso, *Altazor* de Vicente Huidobro y *El beso de la mujer araña* de Manuel Puig. Correo electrónico: ilincasn@gmail.com

Libreros Cortez, Héctor es maestro en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana y actualmente realiza un doctorado de doble titulación en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana y en Estudios de la Traducción por la Universidad de Amberes. Es becario Conacyt y sus intereses investigadores se centran en la didáctica de la traducción, la investigación educativa y la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Correo electrónico: hectorlibreroscortez@gmail.co

Méndez Santos, María del Carmen es Licenciada en Filología Hispánica y diplomada en Estudios Avanzados en Lengua y Sociedad por la Universidad de Vigo (2006). Durante sus estudios disfrutó de diferentes becas de investigación predoctorales de este centro y de contratos de investigación para la realización de su tesis doctoral. Es profesora de ELE desde 2005, cuando comenzó a impartir clases en el Centro de Lenguas de la Universidad de Vigo. En 2008 obtuvo un lectorado de la AECID en la Yerevan State University de Armenia. Su perfil internacional se completa con estancias laborales en universidades de Rumanía (Universitatea Stefan

cel Mare), Ucrania (Universidad Nacional Minera de Dnipropetrovsk) y Japón (Aichi Prefectural University). Actualmente es profesora en la Universidad de Alicante. Es miembro de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE). Actualmente forma parte del Grupo de investigación de Adquisición y Enseñanza de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras (ACQUA) de la Universidad de Alicante. Sus intereses de investigación son los factores afectivos y motivacionales. En 2019 obtuvo una beca posdoctoral José Castillejo para estudiar la desmotivación y la enseñanza de léxico en la Universidad Nacional de Irlanda Galway. Correo electrónico: macms@ua.es

Mozo Martín, Borja (Madrid, 1987) es licenciado en Filología Francesa y Periodismo por la Universidad Complutense de Madrid, donde realizó igualmente un máster de Estudios Literarios. En los últimos años, ha compaginado su actividad como traductor del rumano y del francés con la enseñanza en las universidades de Poitiers, Bucarest y Timișoara, estas dos últimas dentro del programa de doctorados MAEC-AECID, así como en el Instituto Cervantes de Bucarest. Es, además, editor de *Colindancias - Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central*. Correo electrónico: borjamozomartin@gmail.com

Ortiz Lovillo, María del Pilar es doctora en Ciencias del Lenguaje por la Universidad Veracruzana y especialista en traducción literaria por el Colegio de México. Es investigadora a tiempo completo en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, donde también es coordinadora de la línea Investigación Lingüística y Didáctica de la Traducción. Sus líneas de investigación son: la investigación educativa, la traducción literaria, la didáctica de la traducción y la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Correo electrónico: piliortiz@yahoo.com

Pihler Ciglič, Barbara es catedrática de lingüística española en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Ljubljana. Sus principales áreas de investigación son la pragmática lingüística, el análisis del discurso, la modalidad epistémica y la evidencialidad (en español y en esloveno). Es coautora de manuales universitarios, de diccionarios bilingües, de una gramática española para hablantes de esloveno, de numerosos artículos científicos y de partes de monografías. En los últimos años ha sido profesora invitada en la Vrije Universiteit Brussel, en la Universidad de Oviedo, en la Universidad de Peter Pazmany (Hungría), y en la Universidad de Belgrado. Correo electrónico: barbara.pihlerciglic@ff.uni-lj.si

Rico Alonso, Sonia (Fene, 1990) es licenciada en Filología Hispánica (2012), máster en Literatura, cultura y diversidad (2013) y Doctora en Estudios Literarios (2018) por la Universidad de la Coruña, donde estuvo contratada entre 2013 y 2016. Sus investigaciones giran en torno a la vanguardia hispanoamericana y las revistas literarias del siglo XX. Ha publicado en las revistas *Nueva Revista del Pacífico* (2020), *América sin nombre* (2020) y *Anales de Literatura Hispanoamericana* (2015), y en volúmenes colectivos como *Más allá de la frontera. Migraciones en las literaturas y culturas hispano-americanas* (2019), *Un universo de universos y una fuente de canciones* (2019) o *Queering Women's and Gender Studies* (2016), entre otros. Actualmente, es la investigadora principal de un proyecto de investigación financiado por la Diputación de la Coruña y ejerce como profesora tutora en la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Correo electrónico: soniaricoalonso@gmail.com

Rodríguez García, Cristina es doctora en Lingüística (Lenguas románicas) por la Universidad Masaryk de Brno, República Checa. Actualmente, trabaja en su Departamento de Lenguas y Literaturas románicas como profesora de español y de catalán. Su actividad investigadora y docente se centra en los ámbitos de la lingüística aplicada, la didáctica de lenguas extranjeras, así como la escritura académica. Ha publicado varios artículos sobre análisis de errores en español y en catalán, ha participado en varios congresos nacionales e internacionales y también ha colaborado con el Instituto Cervantes de Praga y con el Institut Ramon Llull. Además, es autora de la monografía *Análisis de errores en la interlengua de aprendices de ELE universitarios checos y eslovacos*, publicada por la editorial de la Universidad Masaryk dentro de la colección Pontes Philologici. Correo electrónico: crissrogar@gmail.com

Santiago Alonso, Gemma es licenciada en Filología Hispánica por la Universidad Complutense de Madrid y doctora en Didáctica de lenguas extranjeras por la Universidad de Liubliana, donde trabaja como profesora. Además, es miembro de la comisión para la lengua española del Centro Nacional de Exámenes de Eslovenia y colabora como formadora de profesores con diversas instituciones. Sus áreas de interés, siempre enmarcadas dentro de la adquisición de segundas lenguas, se centran tanto en la escritura académica y la retórica intercultural como en el procesamiento de la gramática desde la perspectiva de la gramática cognitiva. Correo electrónico: gemma.santiago@ff.uni-lj.si

Schyvens, Hannah obtuvo su diploma de Máster en Linguistics and Literary studies en francés y español en la Vrije Universiteit Brussel. Tras haber finalizado su Máster Educativo en Lenguas empezó a ejercer como colaboradora pedagógica

para la innovación docente en la facultad de Lenguas y Humanidades en la misma universidad. Sus intereses investigadores se centran en las metodologías innovadoras en el aula, la clase invertida y el blended learning. Correo electrónico: Hannah.Schывens@vub.be

Stîngă, Paula Andreea es licenciada en Filología Hispánica y Noruega por la Universidad “Babeş-Bolyai” de Cluj-Napoca. Asimismo, ha cursado el Máster de Comunicación Multilingüe y Multicultural por la misma universidad. Actualmente es estudiante de doctorado en la Universidad Politécnica de Valencia (Departamento de Lingüística Aplicada) y profesora asociada de la Facultad de Letras de la Universidad “Babeş-Bolyai” de Cluj-Napoca, donde imparte clases de Lengua española (Gramática y Expresión oral). Sus intereses giran en torno a los métodos y enfoques de enseñanza, la motivación y el factor afectivo en el aula y la creación de materiales. Correo electrónico: paula.stinga@ubbcluj.ro

Tomaselli, Bianca es licenciada en Arquitectura y Urbanismo por la Universidade Federal de Santa Catarina, donde ha obtenido un doctorado en literatura con una estancia de investigación en la Universidad de Granada, financiado por la Fundación Carolina. Realizó un máster en Lenguajes Visuales en la Universidade Federal do Rio de Janeiro. Es igualmente licenciada en Artes Visuales por la Universidade do Estado de Santa Catarina, donde ha ejercido la docencia. Actualmente prepara una tesis sobre el cineasta español José Val del Omar y el surrealismo en España para el Programa Oficial de Doctorado en Estudios Literarios de la Universidad de la Coruña, donde participa en las actividades del Grupo de investigación Hispania. Correo electrónico: b.tomaselli@udc.es

Torroella Bribiesca, Maricarmen. Doctoranda en Letras Mexicanas por la UNAM. Desde 2004 se ha dedicado al estudio de la dramaturgia mexicana contemporánea. De manera particular, se ha especializado en la obra de las y los autores que comienzan a estrenar a partir del año 2000, como Edgar Chías, Luis Enrique Gutiérrez Ortiz Monasterio y Alberto Villarreal. De 2010 a 2013 trabajó en el Centro Nacional de Investigación Teatral “Rodolfo Usigli” (CITRU), bajo la dirección de Rodolfo Obregón. Desde 2014 es profesora del Colegio de Literatura Dramática y Teatro de la Universidad Nacional Autónoma de México. En 2016, realizó una estancia de investigación en el Centro de Ciencias Humanas y Sociales del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC, España), bajo la tutoría de José Luis García Barrientos. En 2019 fue distinguida con el Segundo Premio de Crítica Teatral Olga Harmony. Ha publicado en libros y revistas especializados en teatro, tanto nacionales como extranjeros. Correo electrónico: m_torroella_mx@yahoo.com

Vande Castele, An es catedrática de lingüística española y de adquisición de lenguas extranjeras en la Vrije Universiteit Brussel. Actualmente es directora de los programas Taal- en Letterkunde (Lingüística y estudios literarios). Su investigación se centra en la adquisición del español, el análisis del discurso, los mecanismos de procesamiento referencial en L2 y la pragmática interlingüística. Coordina un proyecto de Asociación Estratégica Erasmus+ KA2 “PRACOMUL: Pragmatic competence from a multilingual perspective” (2020-2023), en que colabora con las universidades de Liubliana, Palermo y Sevilla. Correo electrónico: An.Vande.Castele@vub.be

Wu, Yiyang es doctorando de Estudios Filológicos por la Universidad de Sevilla (2018- 2022) y becario de la Fundación Nacional de Becas CSC (China Scholarship Council) para formación de los futuros profesores universitarios. Obtuvo un grado en Filología Hispánica en la Universidad de Estudios Extranjeros de Tianjin, China (2012-2016), un máster en Literatura Hispanoamericana en la Universidad Complutense de Madrid (2016-2017) y un máster en Estudios Americanos en la Universidad de Sevilla (2017-2018). Ha asistido a varios congresos literarios celebrados en Sevilla, Almería, Madrid, Alicante, Shanghai, Granada, Vigo y Valencia y ha publicado artículos sobre literatura latinoamericana tanto en revistas chinas como españolas. Ahora está a punto de defender su tesis doctoral titulada “Los exiliados, las mujeres y los hijos en la narrativa postdictatorial del Cono Sur”. Correo electrónico: yiyangwu2666@gmail.com

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