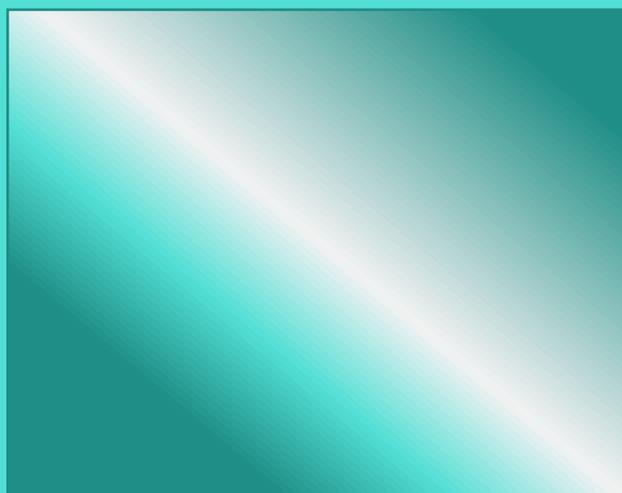
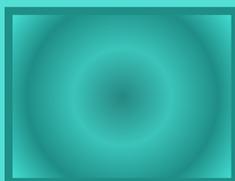


ISSN: 2560-4163 (Online)

BEOIBERÍSTICA

Revista de Estudios Ibéricos, Latinoamericanos y
Comparativos

Vol. VII / Número 1 / 2023



Belgrado, 2023

BEOIBERÍSTICA

Revista de Estudios Ibéricos,
Latinoamericanos y Comparativos

Vol. VII / Número 1 / 2023

ISSN: 2560-4163 (Online)



Departamento de Estudios Ibéricos
Facultad de Filología
Universidad de Belgrado

Editorial:

Facultad de Filología, Universidad de Belgrado

Para la editorial:

Iva Draškić Vićanović, decana de la Facultad de Filología

EDITORES

Vladimir Karanović,

editor general, Departamento de Estudios Ibéricos, Facultad de Filología, Universidad de Belgrado

Ksenija Vraneš,

editora ejecutiva, Departamento de Estudios Ibéricos, Facultad de Filología, Universidad de Belgrado

CONSEJO EDITORIAL

Jelena Filipović, Universidad de Belgrado, Serbia

Jasna Stojanović, Universidad de Belgrado, Serbia

Anđelka Pejović, Universidad de Belgrado, Serbia

Ana Kuzmanović Jovanović, Universidad de Belgrado, Serbia

Alfredo Rodríguez López-Vázquez, Universidade da Coruña, España

Antonio Pamies Bertrán, Universidad de Granada, España

Jasmina Markič, Universidad de Ljubljana, Eslovenia

Gorica Majstorović, Stockton University, USA

Laura Santamaría, Universitat Autònoma de Barcelona, España

Adriana Bocchino, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Ilinca Ilian Țaranu, Universidad del Oeste de Timisoara, Rumanía

Tibor Berta, Universidad de Szeged, Hungría

Dejan Mihailović, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México

Valdir Heitor Barzotto, Universidade de São Paulo, Brasil

Ana Štulić, Université Bordeaux Montaigne, Francia

CONSEJO DE HONOR

Dalibor Soldatić, Universidad de Belgrado, Serbia

Radivoje Konstantinović, Universidad de Belgrado, Serbia

Silvia Izquierdo Todorović, Universidad de Belgrado, Serbia

COMITÉ CIENTÍFICO

Mario García-Page Sánchez, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

Branka Kalenić Ramšak, Universidad de Ljubljana, Eslovenia

Krinka Vidaković Petrov, Instituto de Literatura y Arte, Serbia

María Stoopen Galán, Universidad Nacional Autónoma de México, México

José Portolés Lázaro, Universidad Autónoma de Madrid, España

Aleksandra Mančić, Instituto de Literatura y Arte, Serbia

Claudia Rosa Riolfi, Universidade de São Paulo, Brasil

Jelena Rajić, Universidad de Belgrado, Serbia

Zsuzsanna Csikós, Universidad de Szeged, Hungría

Pere Quer-Aiguadé, Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya, España

Vesna Dickov, Universidad de Belgrado, Serbia

Maja Šabec, Universidad de Ljubljana, Eslovenia

Dimitrinka Níkleva, Universidad de Granada, España

Aneta Trivić, Universidad de Belgrado, Serbia

Barbara Pihler Ciglić, Universidad de Ljubljana, Eslovenia

Ivana Vučina Simović, Universidad de Belgrado, Serbia

Mia Güell, Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya, España

Željko Donić, Universidad de Belgrado, Serbia

Cecylia Tatoj, Universidad de Silesia de Katowice, Polonia

Ana Jovanović, Universidad de Belgrado, Serbia

Francisco Estévez, Universidad de Málaga, España

Mirjana Sekulić, Universidad de Kragujevac, Serbia
Annabela Rita, Universidade de Lisboa, Portugal
Giuseppe Trovato, Università de Venecia Ca' Foscari, Italia
Ksenija Bilbija, University of Wisconsin – Madison, EE. UU.
Ivana Lončar, Universidad de Zadar, Croacia
Gabriela Vokić, Southern Methodist University, EE. UU.
Bojana Kovačević Petrović, Universidad de Novi Sad, Serbia

EVALUADORES de este número

Maja Andrijević (Universidad de Kragujevac, Serbia), **Cristina de los Ángeles Pérez Ordóñez** (Universidad de Málaga, España), **Rafael Bonilla** (Universidad de Córdoba, España), **Pau Bori Sanz** (Universidad de Belgrado, Serbia), **Andrea Castro Martínez** (Universidad de Málaga, España), **Dorde Cuvardic García** (Universidad de Costa Rica, Costa Rica), **Željko Donić** (Universidad de Belgrado, Serbia), **Mihai Enăchescu** (Universidad de Bucarest, Romania), **Ana Isabel García Tesoro** (Universidad de Antioquia, Colombia), **Javier García León** (University of North Carolina at Charlotte, EE. UU.), **Maša Gujaničić** (Universidad de Kragujevac, Serbia), **Eszter Katona** (Universidad de Szeged, Hungría), **Vedrana Lovrinović** (Universidad de Zadar, Croacia), **Bojana Kovačević Petrović** (Universidad de Novi Sad, Serbia), **Sanja Maričić Mesarović** (Universidad de Novi Sad, Serbia), **Véselka Nénkova** (Universidad de Plovdiv «Paisiy Holendarski», Bulgaria), **Ivana Nikolić** (Universidad de Kragujevac, Serbia), **Emilio José Ocampos Palomar** (Universidad de Sevilla), **Blanca Ripoll Sintés** (Universidad de Barcelona, España), **Blas Sánchez Dueñas** (Universidad de Córdoba, España), **Patricia Sedó** (Universidad de Costa Rica, Costa Rica), **Mirjana Sekulić** (Universidad de Kragujevac, Serbia), **Marjana Šifrar Kalan** (Universidad de Ljubljana, Eslovenia), **Cecylia Tatoj** (Universidad de Silesia en Katowice, Polonia), **José Luis Torres Martín** (Universidad de Málaga, España), **Aneta Trivić** (Universidad de Belgrado, Serbia), **Giuseppe Trovato** (Università Ca' Foscari Venezia, Italia), **Zuly Usme** (Universidad de Varsovia), **Josep Vidal Arráez** (Université Toulouse - Jean Jaurès, Francia), **Gabriela Vokić** (Southern Methodist University, EE. UU.), **Gorana Zečević Krneta** (Universidad de Kragujevac, Serbia)

SECRETARIA DEL CONSEJO EDITORIAL

Jelena Kovač (Universidad de Belgrado, Serbia)

LECTURA Y CORRECCIÓN DE TEXTOS

Jenny Perdomo (Universidad de Belgrado, Serbia), **Luiza Valozić** (Universidad de Belgrado, Serbia), **Fabián Ortega Pascual** (Universidad de Belgrado, Serbia), **Pau Bori** (Universidad de Belgrado, Serbia), **Sergej Macura** (Universidad de Belgrado, Serbia), **Zlata Putnik** (Centro Algoritmi, Universidade do Minho, Portugal), **Marina Spasojević** (Instituto de Lengua Serbia, Academia Serbia de Ciencias y Artes, Serbia)

DISEÑO Y EDICIÓN TÉCNICA

Branko Petrić (Universidad de Belgrado, Serbia)

Dirección y contacto:

BEOIBERÍSTICA

Revista de Estudios Ibéricos, Latinoamericanos y Comparativos
Katedra za iberijske studije
Filološki fakultet
Univerzitet u Beogradu
Studentski trg 3
11000 Beograd
SRBIJA
Teléfono: +381 11 2021708
Email: beoiberistica@gmail.com / beoiberistica@fil.bg.ac.rs
Página web: <http://beoiberistica.fil.bg.ac.rs>

Beoiberística es una revista de publicación anual.



Attribution-ShareAlike 4.0 International
CC BY-SA 4.0

BEOIBERÍSTICA

Vol. VII / Número 1 / 2023

SUMARIO

PRESENTACIÓN / 9

LINGÜÍSTICA

Jesús A. Meza-Morales

LA COMPETENCIA PANHISPÁNICA Y LA CONCEPCIÓN PANHISPANÍSTICA / 13

César Luis Díez Plaza

LAS LENGUAS ROMANCES NO VIENEN DEL LATÍN,
¿UNA HIPÓTESIS A TENER EN CUENTA? / 33

Maša Musulin / Bojana Mikelenić

UN ANÁLISIS COMPARATIVO DE COLOCACIONES VERBO + SUSTANTIVO EN ESPAÑOL
Y CROATA / 51

LITERATURA

Patricia Pizarroso Acedo

INTELECTUALIDAD, CANON Y LITERATURA EN LAS REVISTAS CULTURALES
ANTIFASCISTAS DE LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA / 71

Stefka Kojouharova

LA RECEPCIÓN INTERPRETATIVA DE CARMEN LAFORET EN BULGARIA / 87

Cristo Josué Saavedra Sarmiento

ECOFEMINISMO Y BIOALFABETIZACIÓN EN LA POESÍA DE
MARÍA VALERÓN ROMERO / 103

Leira Araújo-Nieto

¿UN CANTO O UN GRITO? EL DIÁLOGO INTERIOR DE LA VOZ POÉTICA EN CANCIONES
DESDE EL FIN DEL MUNDO, DE YULIANA ORTIZ RUANO / 119



DIDÁCTICA

Ana Jovanović / Ivana Georgijev

ESPAÑOL EN SERBIA: ANÁLISIS DEMOLINGÜÍSTICO DE LA PRESENCIA DEL ESPAÑOL EN EL SISTEMA EDUCATIVO FORMAL DE SERBIA / **137**

Vita Veselko / Barbara Pihler Ciglič / An Vande Castele

COMPETENCIA PRAGMÁTICA EN EL DISCURSO ORAL DE ELE: UN ESTUDIO DE LA DISLOCACIÓN COMO ESTRATEGIA DISCURSIVA / **159**

Gemma Santiago Alonso

EL LENGUAJE INCLUSIVO EN LAS CLASES DE ESPAÑOL COMO LE: PROBLEMÁTICA Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS / **183**

Milica Z. Popović

LA IMPORTANCIA DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES SUPERVISADAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL EN SERBIA / **205**

Claudia Cristina Grajales Bolívar

NUEVOS LENGUAJES DEL FRACASO Y LA ESPERANZA PARA LA REESTRUCTURACIÓN DE PROYECTOS DE VIDA EN JÓVENES DE ZONAS RURALES DEL NORTE DE ANTIOQUIA, COLOMBIA / **233**

DIÁLOGO CULTURAL

Ernesto Llerena García

SOFTWARE TRADUCTOR ESTADÍSTICO DE LENGUAS NATIVAS DE COLOMBIA: CASO LENGUA EMBERA KATÍO / **263**

Verónica Martínez Guzmán / Luis Antonio Marín Moncada / Juan Sebastián Ochoa Laverde / Juan Sebastián Wilches Bernal

LENGUAJES GASTRONÓMICOS: ESTÉTICAS Y PROCESOS CREATIVOS COMO OBJETO DE EXPRESIÓN ARTÍSTICA Y SUS INTERRELACIONES POIÉTICAS. CASO DE ESTUDIO: ACTORES Y GESTORES DEL ÁMBITO GASTROCULTURAL EN BOGOTÁ / **279**

RESEÑAS

Luiza Valožić

Marko Kapović. Gramatika španjolskog jezika. Zagreb: Matica hrvatska, 2022. 1083 str. / **301**



NOTIFICACIONES

Luiza Valožić

CONGRESO INTERNACIONAL PASADO, PRESENTE Y FUTURO DEL HISPANISMO EN EL MUNDO: AVANCES Y RETOS (Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado y el Instituto Cervantes de Belgrado, Serbia, 23–25 de junio de 2022) / **309**

Uroš Smiljanić / Anja Radovanović / Teodora Miladinović

«LO QUE ME GUSTA EN LA VIDA ES ESCRIBIR.» ENTREVISTA CON ELENA PONIATOWSKA / **317**

Marica Raković / Maja Gojković

LA VISITA DE LUISA VALENZUELA A SERBIA / **325**

BIOGRAFÍAS / 329

BEOIBERÍSTICA

Vol. VII / Número 1 / 2023

PRESENTACIÓN

El actual número de *Beoiberística* (Vol. VII, 2023) reúne una selección de los trabajos previamente presentados en el Congreso Internacional *Pasado, presente y futuro del hispanismo en el mundo: avances y retos*, celebrado del 23 al 25 de junio de 2022 en la Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado y en el Instituto Cervantes de Belgrado. El Congreso fue organizado como acto de celebración de los primeros 50 años de los estudios hispánicos en Serbia, i. e. del inicio del programa de los estudios de lengua española y literaturas hispánicas en la Facultad de Filología de Belgrado.

Este volumen especial de la revista ha sido elaborado, no solo para fomentar la investigación y los estudios de la lengua española, las culturas, literaturas y sociedades hispánicas, sino también para destacar posibles estudios comparativos y promover el diálogo y el contacto entre diferentes culturas y centros del hispanismo global, dentro de un ambiente científico y espacio de una mejor y más consistente comunicación entre las diferentes entidades particulares o colectivas. Este número recoge 14 artículos que abarcan diferentes campos de investigación del ámbito no solo del hispanismo contemporáneo, sino también de otras áreas de investigación científica que firman autores y autoras de diferentes países (Venezuela, Argentina, Estados Unidos, Polonia, Croacia, Colombia, Bulgaria, España, Eslovenia, Bélgica y Serbia). El contenido de los textos reunidos en este número es testimonio de la riqueza y la pluralidad de las investigaciones que se realizan sobre los nuevos enfoques y perspectivas en varios campos y disciplinas del hispanismo. Los avances y los retos de los artículos yacen en la contextualización del análisis innovativo y la marcación de los cambios en la investigación tradicional, la modificación de los resultados o la reivindicación de algunos postulados sobre lengua española, literaturas hispánicas, culturas hispánicas o enseñanza de la lengua en el contexto de la interculturalidad.

El número actual también contiene varios textos informativos: sobre el Congreso Internacional *Pasado, presente y futuro del hispanismo en el mundo: avances y retos*, la visita de la escritora Luiza Valenzuela a Serbia y la entrevista con Elena Poniatowska, realizada por jóvenes hispanistas y alumnos de los estudios hispánicos en la Universidad de Belgrado. Asimismo, encontramos una reseña de la nueva publicación dentro del marco del hispanismo regional.

Deseamos expresar nuestro agradecimiento especial a todos los autores y autoras que han participado en este número de la revista, proporcionando al público la diversidad y la representatividad del trabajo científico de investigadores y profesores de distintos países y centros universitarios del hispanismo global. En este proceso han tenido un papel importante los miembros del Comité científico, sobre todo por las revisiones, detallados análisis y evaluaciones de los escritos que integran la publicación. A nuestros colegas lectores de español les agradecemos la minuciosa lectura y corrección de los textos.

LOS EDITORES



BEOIBERÍSTICA
Vol. VII / Número 1 / 2023

LINGÜÍSTICA

DOI: <https://doi.org/10.18485/beoiber.2023.7.1.1>

Jesús A. Meza-Morales¹
University of The Bahamas
Bahamas
Universidad Central de Venezuela
Venezuela
Universidad de Buenos Aires
Argentina

LA COMPETENCIA PANHISPÁNICA Y LA CONCEPCIÓN PANHISPANÍSTICA

Resumen

Este texto presenta nuevos conceptos para definir la realidad global de la lengua Panhispánica. Se presenta un esfuerzo por mostrar el proceso de concepción y sistematización de una definición innovadora, con pretensión teórico-deontológica, que busca conceptualizar aspectos vinculados a la realidad global, el ejercicio de la enseñanza, el aprendizaje y el uso de la lengua española. De forma deductiva y a partir de múltiples interpretaciones se hace un recorrido epistemológico de la Competencia Panhispánica y la concepción Panhispanista que, según el autor, han de ser claves para cambiar el paradigma centropeninsular de nuestra lengua. Se ofrecen resultados de investigaciones doctorales (Universidad de Salamanca, 2019) y postdoctorales (Universidad Central de Venezuela, 2022 y Universidad de Buenos Aires, 2023) que motivan a insistir en posicionar estas nociones como el deber ser de las ideas y los saberes que han de tener los usuarios, profesores y estudiantes de una lengua evidente e indiscutiblemente Panhispánica.

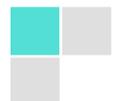
Palabras claves: Competencia Panhispánica, Concepción Panhispanística, Lengua Panhispánica, español.

THE PAN-HISPANIC COMPETENCE AND THE PAN-HISPANIC CONCEPTION

Summary

This paper proposes new concepts for define the global reality of the Pan-Hispanic language. An effort to show the process of designing and systematizing an innovative definition is presented, with theoretical-deontological pretension, which seeks to conceptualize aspects linked to global reality, the exercise of teaching, learning and the use of the Spanish language. Deductively and from multiple interpretations an epistemological tour of the Pan-Hispanic competence and the Pan-Hispanic conception

¹ jesus.meza-morales@ub.edu.bs



that, according to the author, must be key to changing the central peninsular paradigm of our language. Research results of doctoral (University of Salamanca, 2019) and postdoctoral research (Central University of Venezuela, 2022 and University of Buenos Aires, 2023) are presented in order to motivate insistence on positioning these notions as the duty, ideas and knowledge by users, teachers and students of what is evidently and indisputably a Pan-Hispanic language.

Key words: Pan-Hispanic Competence, Pan-Hispanic Conception, Pan-Hispanic Language, Spanish.

Introducción

La realidad disruptiva que nos ha tocado presenciar en este primer cuarto del siglo XXI clama nuevas narrativas que permitan alumbrar (dar luz y dar a luz) conceptualizaciones creativas que no solo apuntalen la ruptura de la continuidad interrumpida, sino que también se dirijan hacia la comprensión de nuevas realidades e innovaciones moduladas por las dinámicas de una civilización globalizada, en especial de la hispanohablante, junto a sus formas de procesar e interpretar los nuevos contextos a los que está expuesta. Así, proponer una manera para concebir la realidad de una lengua global que no es únicamente castellana ni exclusivamente española sino una «lengua Panhispánica» (Meza Morales 2015), precisa asumir que esta lengua no cabe en su ropa a pesar de que pareciera que las instituciones encargadas de gestionar su estatus, aprendizaje, enseñanza y política insisten en meterla en cintura. Una lengua pluricéntrica por regulación académica implica múltiples centros en torno a los cuales los registros cultos y populares de su uso definen su dinamismo. Esta característica, junto al creciente número de estudiantes y su preponderancia en los países no hispanohablantes interesados en adentrarse en las realidades no solo culturales, sociales, políticas, diplomáticas sino también financieras, económicas, de recursos y mercados que ofrecen los más de veinte países que conforman a la civilización hispanohablante, genera un escenario internacional en el que resalta una desigual distribución generalizada de recursos, oportunidades e intelectos, pero también un amplio abanico de oportunidades para impulsar la apertura hacia nuevas narrativas innovadoras que fomenten posiciones conciliadoras o, al menos, un refrescamiento que se aproxime a la realidad de una lengua que se construye Panhispánica (castellana-española) en el primer cuarto del siglo XXI.

Es, por ello, menester no cesar de hacer un constante ejercicio deductivo para recorrer su historiografía, atender a los conflictos y las ideologías lingüísticas, las actitudes y las creencias de los usuarios de la lengua, el devenir epistemológico en torno a esta lengua y sus culturas, las consideraciones políticas y prácticas, entre otros asuntos,



para aunar en pro de esa realidad *multisápida*² y *pluriforme* a fin de aportar interpretaciones que permitan deshilar el hilvanado enmarañado que parece terminar beneficiando a unos en detrimentos de otros. Consiste en ello el espíritu de las propuestas conceptuales presentes en este trabajo.

Aunque pudiera parecer reduccionista o contradictorio *a priori* que las nociones de *Competencia Panhispánica* y *Concepción Panhispánica* que se proponen no buscan desvincular sino aglutinar, orquestar y conciliar las sensibilidades nacionalistas que pudieren manifestarse a través de sus hablantes nativos, pero, al mismo tiempo, reconocer que la no pertenencia de la lengua sino a sus usuarios, razón por la cual requiere incluir no exclusivamente a aquellos ciudadanos de los países donde esta lengua es oficial y abrirse hacia una perspectiva realmente global de decenas de millones de hablantes que cotidianamente la emplean de múltiples maneras y niveles de dominios. Conviene atender que para la palabra *competencia* el Diccionario de la Lengua Española (DLE antiguo DRAE) presenta dos entradas con cinco y tres acepciones respectivamente. Ambas etimológicamente provenientes del latín *competentia*, pero con significados complementarios y de gran interés para este trabajo. La interpretación de las acepciones de la primera entrada las define usando sinónimos contrastados como «disputa o contienda» u «oposición o rivalidad» entre dos o más entes que aspiran conseguir la misma cosa o que demandan un mismo producto o servicio. Las acepciones de la segunda entrada están asociadas a «incumbencia; pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado», así como también al «ámbito legal de atribuciones que corresponden a una entidad pública o a una autoridad judicial o administrativa». Cabe resaltar que, dentro de los tiempos disruptivos y globales que corren, ambas definiciones han de ser aprehendidas si se pretende ofrecer una mirada no parcializada, en tanto más allá de toda la tradición chomskiana, que se atenderá para consolidar el razonamiento presente en este estudio, el proceso de décadas mediante el cual se ha conseguido impulsar la Política Lingüística Panhispánica a través del trabajo interacadémico y las pugnas por mantener, consolidar o ganar influencia, cooperación internacional, diplomacia cultural o *soft power* (Nye 1990) en ciertos mercados culturales, religiosos, educativos, editoriales sí que evidencia confrontación, rivalidad, posiciones encontradas, incumbencia, es decir una abierta Competencia Panhispánica. A esta realidad de pugnas se la concibe como *la otra Competencia Panhispánica* (Meza-Morales 2021) cuya innegable existencia y compleja teorización impulsan este trabajo.

² El *Diccionario de Americanismos* de la ASALE recoge la definición de un venezolanismo, adjetivo culto, para referirse a la combinación de muchos sabores de un alimento. Aparentemente utilizado en muchas ocasiones por Rómulo Betancourt, presidente *de facto* entre 1945 y 1948 para describir el plato típico navideño: las hallacas, una especie de tamal de maíz relleno de guisos de carne de res, cerdo y pollo con uvas pasas, aceitunas, etc.



Este ejercicio, en busca de nuevas narrativas, se esboza en tres partes de dónde puede continuar desarrollándose una nueva forma de entender esta lengua y la disciplina hispanística. La génesis de la idea se consolida en «Antecedentes». Luego se atienden «Aspectos filosófico-teóricos» para fraguar las bases que sostienen esta reflexión. Seguidamente, en «Consideraciones historiográficas» se resaltan puntos clave del desarrollo de la historia de la lengua y de las instituciones que modulan estos razonamientos. Por último, se agrega el apartado titulado «Retos y Conclusiones inconclusas» para esgrimir el modelo propuesto y compartir reflexiones finales sintetizantes de un trabajo osado que pretende exhortar la reflexión e inspirar críticas para consolidar y pulir estas definiciones.

Antecedentes

La idea de acuñar la noción de *Competencia Panhispánica* inició en 2017 (Meza-Morales 2017), en el marco de la investigación doctoral del programa Lengua española: investigación avanzada en lengua y literatura (2014–2019) en Salamanca y tras haber culminado un periplo de formación de postgrados en España (Madrid y Castilla y León) (Máster en Filología Hispánica, 2013; Máster en Diplomacia y Relaciones Internacionales, mención Estudios Iberoamericanos, 2014 y Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, 2015). En el número 4 de la Revista Electrónica del Lenguaje se divulga que:

El objetivo de una propuesta de Competencia Panhispánica es impulsar una competencia específica para la enseñanza de nuestra lengua a extranjeros. Implica cultivar en los usuarios un compendio de saberes y conocimiento idealizado y dual del mundo hispanohablante en su totalidad. Idealizado porque busca sensibilizar y (re)interpretar y hasta (de)construir aspectos de la historia de la lengua, de ideología lingüística y del desarrollo del concepto de lengua común “unida en la diversidad”, que es usado por más de cuatrocientos millones de individuos conformando una comunidad hispanohablante nativa, esparcida por un vasto territorio sobre doce millones de kilómetros cuadrados; veinte países hispanohablantes (Meza-Morales 2017: 14).

Además de pretender que *La Competencia* (lingüística, intercultural, alineada a la concepción y tradición chomskiana) ha de cultivarse para la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) resalta el uso de «nuestra lengua» en consonancia con el trabajo previo (Meza-Morales 2015) en el que se asume el constructo lingüístico como lengua Panhispánica, pero, sobre todo, se reconoce una abierta carga ideológica e idealizada, quizás utópicas, del deber ser del uso, aprendizaje y enseñanza de la lengua hacia el fomento y la sensibilización de un conjunto de conocimientos y saberes no solo morfológicos y sintácticos sino también culturales e históricos de la realidad y hasta de la política lingüística y el devenir de esta lengua.



A diferencia de los aportes de Balmaseda Maestu (2009) centrados en la formación Panhispánica de los profesores, los de Giménez Folqués (2017) que atienden la enseñanza de gramática en el aula o incluso los de González Plasencia (2017) quien coincide al proponer que la enseñanza de ELE se centra en la adquisición de una competencia comunicativa intercultural, la propuesta de la *Competencia Panhispánica* que aquí se desarrolla acoge estas nociones pero va más allá en tanto identifica como una competencia intercultural específica para lo relativo a la lengua española Panhispánica, considerando también el consenso basado en entrevistas realizadas, en una tesis doctoral, para conocer especialmente la opinión de 69 expertos hispanistas sobre la idoneidad y aceptación de este concepto. A continuación, dos tablas que recogen los resultados conseguidos (Meza-Morales 2019: 73):

P.14 ¿Cuán importante es, que dentro de la formación ideal de un profesor y de un estudiante de español como lengua extranjera, en el siglo XXI, se impulse una competencia panhispánica que fomente el contacto, los estudios, los viajes, las relaciones, las experiencias de profesores y de los estudiantes de ELE/ELSE con la mayor cantidad posible de países hispanohablantes y sus culturas como meta-objetivo?

RESUMEN DE RESPUESTAS DEL CONSEJO DE EXPERTOS A LA PREGUNTA 14		
RESPUESTAS DADAS	NÚMERO	PORCENTAJE
Es fundamental / Muy importante / Necesario / Enriquecedor	48	71%
Conocimiento de variables lingüísticas	3	4%
No es importante / No impulsar competencia panhispánica	3	4%
No viable / Improbable	5	7%
Otras respuestas	9	13%
TOTAL	69	100%

P.16 ¿Qué le sugiere la propuesta de una “competencia panhispánica” como “la competencia específica del/para el ELE/ELSE?”

RESUMEN DE RESPUESTAS DEL CONSEJO DE EXPERTOS A LA PREGUNTA 16		
RESPUESTAS DADAS	NÚMERO	PORCENTAJE
Adecuada / Bien / Fundamental	40	58%
No convence / No es practicable	9	13%
Conocimiento internacional	2	3%
Difícil / Imposible / Complejo	8	12%
Otras respuestas	10	14%
TOTAL	69	100%

Más allá del error tipográfico de la coma, estas imágenes muestran resultados de dos de las preguntas realizadas en esa consulta *ad hoc* a 69 especialistas. Si bien es cierto

que se debe mencionar que no es una tarea simple, las respuestas que consideran «improbable», «no viable» o «no es importante» no representan mayor contrapeso a casi tres cuartas partes que consideraron «fundamental», «importante», «necesario» o «enriquecedor» impulsar la noción de la Competencia Panhispánica. Por otro lado, del mismo modo y aunque un 25% de los doctos consultados consideró que «no es practicable», «no conviene», es «difícil», «complejo» o «imposible», a 40 de 60 les resultó «fundamental» o «adecuada» la propuesta.

Luego, en una investigación PostDoc realizada en la Universidad Central de Venezuela, entre 2022 y 2023, ese proceso reflexivo, aparentemente una osadía creativa considerada *shamánica*³, producto de casi una década de reflexión, viajes, investigaciones y debates ha continuado para llegar desde al estadio en que se encuentra ahora esta definición de *Competencia Panhispánica* que se vincula a una idea de *Concepción Panhispánica* para complementar y conceptualizar la ejecución y puesta en marcha. Es decir, la *Concepción Panhispánica* aspira a sustituir el espíritu disciplinar derivado de los estudios románicos que asumen a la disciplina de la hispanística como una aproximación centrada en España, para dar paso a una noción más amplia y representativa de la realidad del siglo XXI que, sin dejar ni contradecir el vínculo latín vulgar-castellano intenta replantear y enfatizar que el centro y vitalidad hispanohablante global no está en Europa, sino en el continente americano. Por ello, invita a repensar un hecho que desde los llamados *movimiento modernista* y *boom latinoamericano*, de los siglos XIX y XX, es indiscutible: la vanguardia lingüística de esta lengua es trasatlántica.

Ergo, se aspira a que la concepción de la disciplina hispanística (estudiada en los países no hispanohablantes) evolucione de la tradicional noción reconocida desde una aproximación de la «ciencia hispanística», si acaso existiere tal cosa, hacia una perspectiva más americana que trascienda más allá de la comodidad eurocéntrica, del efecto de un gran trabajo de política exterior y de diplomacia cultural española o bien que supere la insistencia de sostener que las variedades lingüísticas americanas de esta lengua son espejos de las peninsulares, para así poder dar mayor atención y reivindicación de su mestizaje con las lenguas amerindias y afrodescendientes reconduciendo y modulando la realidad de una lengua originalmente castellana. De modo que, al intentar definir tanto políticas educativas y/o lingüísticas como aspectos teóricos se pueda superar las nociones naturalistas relacionadas con la dicotomía lengua-dialecto, no solo mediante el despliegue de descripciones dialectológicas sino también analizando los efectos de las tecnologías, contenidos mediáticos y los aportes al habla de los contingentes de inmigrantes hispanoamericanos, pese a lo aparentemente impermeable de las variedades peninsulares distinguidoras, menos vanguardistas y arcaicas, lingüísticamente, y con menor influencia global que las mal llamadas *variedades latinas del español*. Esta perspectiva que daría paso

³ Personas conservadoras perciben a los sabios (el shamán), como un individuo charlatán y especulador.



a una nueva cosmovisión de la lengua Panhispánica, reconocida y con la cual se identifican algunos investigadores especialistas hispanistas extranjeros aproxima a una *concepción Panhispanística* de nuestra lengua y civilización hispanohablante, en pro de una narrativa más acorde con la realidad global y disruptiva del primer cuarto del siglo XXI.

Aspectos filosófico-teóricos

En el campo que ha de denominarse *Panhispanística* (y no hispanística), entendido como el estudio de la ciencia del lenguaje y de la civilización surgida a partir de lo que hoy es una lengua Panhispánica compartida en un vasto territorio de dos decenas de países, el paradigma dominante podría someramente describirse como *centropeninsular*. Este tipo de estudios que ha venido decantándose durante cuatro, cinco, seis, siete... siglos, centrado en la comprensión de la realidad de la «Hispania románica» y luego con la extensión de Castilla y el constructo España en la península ibérica ha sido capitalizado por los reinos del centro de esta península, especialmente el castellano, que logró imponer su modelo lingüístico y cultural mediante alianzas con reinos vecinos cristianos y en contra de un enemigo común musulmán africano y oriental. Desde una perspectiva paradigmática es esta noción *centropeninsularista* la que se impuso en el discurso histórico, morfológico y fonético de esta lengua que hoy en día ha pasado a ser más Panhispánica⁴ que castellana o únicamente española. Hay, por ende, múltiples conceptos preestablecidos, ya aceptados que impregnan inclusive registros y que modulan lo que podría ser la deontología de esta lengua (Meza-Morales 2022b). Por ello, a partir de los *imperativos categóricos* kantianos conviene resaltar que el carácter universal y característico de lo que podría entenderse como la *moral centropeninsularista* bien tiene las características que el ilustre filósofo considera *sine qua non* para considerar un imperativo: son categóricos, no están condicionados y el objeto es un ser en sí mismo (Kant 1797).

Parafraseando a Kant (1797) se identifican dos puntos clave. Primero, que lo denominado como *moral centropeninsularista* «ha de emanar buena voluntad», por lo cual, considerando la naturaleza de las normas prescriptivas desde los tiempos de Nebrija y el consecuente buen gusto por el habla correcta y prestigiosa que circundó en torno a las cortes españolas desde el siglo XV al XIX, este es un factor que estuvo presente

⁴ Es sabido y aceptado que la administración político-administrativa concebía a esos territorios en América como parte de España hasta entrado el siglo XIX, con el surgimiento de las repúblicas hispanoamericanas y no como colonias. Por ello, y aunque puede datarse desde el siglo XV la influencia española en América se asume que es precisamente a partir de la segunda parte del s. XIX y, sobre todo, en el siglo XX cuando se consolida la noción Panhispánica de una *lengua unida en la diversidad* alejándose de las connotaciones atribuidas al prefijo *pan* asociado eventualmente a movimientos ideológicos neoimperialistas o pseudo-postcoloniales y con desgraciados desenlaces.



indiscutiblemente en el territorio hispanohablante. Segundo, y con mayor fuerza todavía, que «se entiende que nuestro deber es actuar de ese modo», en tanto la relajación, por ejemplo, de la pronunciación dictaminó un estatus social que todavía en la actualidad sigue manifestándose; además del arduo trabajo de las Academias de la lengua, hasta entrado ya el siglo XXI, por esculpir la forma correcta del uso de la lengua escrita e incluso, actualmente, mediante las políticas imperantes del *lenguaje claro*⁵.

De modo que si se atienden las cinco máximas kantianas desarrolladas en la «Metafísica de las costumbres» (Kant 1797), valga decir, la *fórmula de ley universal*, *fórmula de ley de la naturaleza*, *fórmula del fin en sí mismo*, *fórmula de la autonomía* y la *fórmula del reino de los fines* se observa que es evidente un imperativo de una moral centropeninsularista en tanto *yo debo hacer esto y lo otro y no debo hacer aquello*, como por ejemplo, pronunciar o escribir de tal manera o bien utilizar la lengua en un contexto específico. Se trata de máximas que articulan tratamientos, formas de actuar, modelos, que bien se adaptan a la situación de expansión de una lengua que al entrar en contacto con otras prioritariamente se ha impuesto. Por ello, si se hace el ejercicio de deconstrucción desvinculado las tradiciones y dogmas que han venido imperando las formas de deducción e interpretación de la realidad de la civilización hispanohablante, es fundamental reconsiderar que la realidad actual demanda una nueva concepción, una narrativa que sin dejar a un lado lo histórico, lo asimile pero no lo asuma como referencia sino que en su justa medida atienda su influencia en conjunto con las centenas de millones de hablantes que utilizan esta lengua y permita apuntar hacia ese nuevo estadio de realidad la definición de un entramado de conceptos y realidades que puedan sintetizar y simplificar no solo reglas sino también actitudes ontológicas y percepciones y formas de abordar la realidad Panhispanística del siglo XXI.

Si bien es cierto, que los conceptos que se presentan en este trabajo se relacionan con los «Preámbulos hacia una Competencia Panhispanica» (Meza-Morales 2017) es necesario reconocer que en ese primer esbozo no se menciona que la concepción teórica del modelo de lengua en la enseñanza ha de sobrepasar las perspectivas estructuralistas, funcionales o interactivas para dar paso a una aproximación a la forma discursiva, valga decir, entender el modelo de lengua como un objeto construido interna y externamente adecuado a la naturaleza de la convención aceptada. Esto quiere decir que la lengua

⁵ Desde la década de los setenta se ha venido impulsando el *plain language movement*, en el ámbito anglófono y francófono, con la intención de promover una forma clara, llana, simple de redacción. En español, el inicio del siglo XXI da paso a estas ideas que se han promovido, y también criticado, en Argentina, Chile, España, México, y se han creado redes, movimientos, líneas de investigación y aplicaciones que han tenido ocupados a destacados investigadores, como por ejemplo Daniel Cassany, por nombrar a uno solo, y que también genera cierto impacto en las academias de la lengua, así como el campo de la redacción de documentos, los veredictos y las decisiones judiciales, políticas, económicas, etc. para lo que una redacción simple e inteligible es fundamental para evitar dobles interpretaciones.



Panhispánica debe ser vista como ese constructo globalmente esparcido que cada vez más atrae y genera interés en los estudiantes de lenguas extranjeras y que ha sustituido al francés o al alemán⁶ como la primera L2⁷ preferida por los estudiantes en Europa y Norteamérica.

Por ello, esta noción de lengua Panhispánica no solo ha de ser vista como un vehículo de comunicación enfatizando la interacción y reconociendo su estructura, sino que su usuario, estudiante, investigador, especialista y enseñante debe esmerarse por no excluir los vínculos semánticos, políticos y el evidente impacto que genera sobre comunidades de hablantes de otras variedades de las lenguas romances, las lenguas indoeuropeas y/o las lenguas africanas en contacto, al norte de África, así como también las variedades subsaharianas importadas siglos atrás, y entenderlas como parte fundamental de su vigor sin que esto implique categorizaciones morales peyorativas. Si bien es cierto que todas estas realidades se alinean, en los tiempos que corren, con reivindicaciones de minorías étnicas, justicia social y desigualdades es necesario impulsar un nuevo modelo cuya relevancia es clave para las sociedades hispanohablantes, similar al vínculo del castellano antiguo con el latín vulgar románico.

Por otra parte, las enseñanzas de Eugene Coseriu de la segunda parte del siglo XX superan la dicotomía sausseriana de *langue e parole* (Saussure 1916) y apunta a enfatizar que no es la lengua lo que es diacrónica o sincrónica sino más bien la aproximación a la lingüística. Es decir, no es el objeto sino el instrumento lo que es posible abordar desde una perspectiva sincrónica para atender un momento específico en el tiempo o desde una perspectiva diacrónica a través de varios períodos históricos. Aunque la obra coseriana se muestra dispersa, en diversas lenguas y compleja de abordar por no contar con una macro obra que sintetice todo su pensamiento, no deja de ser importante reconocer el cambio de enfoque que aporta a la elucubración de las ciencias del lenguaje las ideas de *lengua, habla, sistema y tipología* que forman parte hoy en día de conocimiento común (Coseriu 1952) de cualquier especialista en lingüística.

El estudio de la lingüística, y de la lengua en general, ha trascendido cualquier encasillamiento para adoptar y hacer imposible de ignorar la obligatoriedad de entrompar su análisis de forma híbrida, multidisciplinar. Desde la perspectiva teórica, moderna, actual, no se puede dejar a un lado que lo que más ha incidido en la evolución de la concepción de la enseñanza de lenguas extranjeras es, todavía, la noción de lengua que se tiene al momento de enseñar. Hay, todavía, por lo menos tres teorías sobre la lengua y la naturaleza lingüística que influyen implícita o explícitamente. La más tradicional ha sido la visión estructural, que entiende a la lengua como un sistema relacionado y estructurado. Luego está la visión funcional, en donde la lengua es vehículo de la

⁶ Eurobarómetro de la lengua 2021.

⁷ Léase segunda lengua.



comunicación, y la tercera visión es la interactiva, que enfatiza el rol vehicular, pero subraya que el objeto es relacionarse socialmente (Richards y Rodgers 1986). Esta realidad de casi cuarenta años atrás no tuvo que pensarse en momentos en los que los conceptos como el de la intertextualidad existían; o la modulante acción de las TIC's⁸ o incluso los tiempos de posverdad (no confundir con propaganda) que definen actualmente las realidades cotidianas. Por ello, impulsar una definición que atienda la necesidad de aprender y aprehender no solo las normas y la morfología e historia de una lengua sino fomentar el empaparse transversalmente de sus visiones retrovanguardistas⁹, conservadoras y creativas, asumiendo la comprensión de las visiones de quienes se han dedicado a profundizar en torno a nuevas narrativas que deconstruyen lo tradicional es parte del reto por construir mediante una *Competencia Panhispánica*.

Cómo podría, si no, entenderse la promoción del «español como instrumento de comunicación internacional» (IC 2022). ¿Acaso no es necesario analizar esas ideas como una acción social que se ejerce sobre una construcción de comunidad global? ¿Es posible asumir que la lengua es esencialmente una estructura, o un vehículo para la comunicación o un instrumento para la interacción social dejando a un lado toda la significancia y el significado detrás de esas ideas establecidas? De ahí, quizá, que la innovación actual en el campo lingüístico esté inexorablemente relacionada con el uso de las tecnologías, por una parte, y en la inclusión de factores extralingüísticos. Por lo cual, es asimismo importante, vital, fundamental, repensar el impacto que, por ejemplo, han venido teniendo las aproximaciones desde la glotopolítica como una forma de innovar en el campo de las ciencias del lenguaje y la lingüística (Meza-Morales 2022c). Valga agregar que

el punto de salida subyacente de los estudios en el campo de la glotopolítica ha sido la idea de la lengua como objeto discursivamente formado y, en general, se ha estudiado la jerarquización social intra- y extragrupal mediante la implementación de una lengua determinada, así como su impacto social con respecto a la distribución del poder. (Benjamin 2022: 284)

Entonces, es menester recapitular para dejar claro que en este trabajo se asume una aproximación pluriparadigmática trilocular, al circunscribirse, primeramente, dentro del paradigma constructivista interpretativo-naturalista que atiende la construcción y dinámica social del fenómeno de la lengua y la civilización hispanohablante del siglo XXI, procediendo de forma inductiva y flexible y asumiendo que el conocimiento es construido sin separar el objeto de estudio del sujeto, siguiendo una lógica integral para interpretar la realidad; en segundo lugar, considerando también el paradigma sociocrítico en tanto

⁸ Tecnologías de la Información y la Comunicación.

⁹ Léase cíclicas, contradictorias, repetitivas.



ostenta transformar la realidad, proponer nuevos conceptos e integrar teoría, práctica y valores, actitudes y creencias con la aspiración de emancipar o reivindicar la pertenencia de los hablantes del uso de su lengua mediante una participación social más amplia de la comunidad hispanohablante nativa, sus usuarios y aprendices; y por otra parte, también y sin dejar a un lado, sensible al paradigma pragmático-mixto, que debe adaptarse y aceptar la mirada objetiva cientificista pero también lo subjetivo basado en lo utilitario para poder alcanzar los objetivos no explícitos de esta disertación.

Con todo, lo más importante para este trabajo que se presenta y que busca dar respaldo a la idea tras la Competencia Panhispánica y la concepción Panhispanística se sustenta, también, en el hecho de que en el primer cuarto del siglo XXI se ha avanzado de forma muy conservadora y que así como el MCER es una directiva del Consejo Europeo que ha de cumplirse, en el ámbito de nuestra lengua todavía no se ha puesto mayor atención a la otra directiva también publicada por el Consejo Europeo que precisamente atiende la importancia del reconocimiento e inclusión de las variedades lingüísticas. De esta manera la visión de la enseñanza de lenguas extranjeras centrada en la interculturalidad es todavía un asunto pendiente, con visión interactiva-discursiva como se insiste en proponer en estos conceptos que se presentan en este texto para poder relacionar y actualizar los planes de estudios y curriculares con el Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las lenguas y las culturas (MAREP) que desde 2008 ha sido publicado en francés¹⁰ y todavía no está traducido al inglés.

El devenir epistemológico, así como la consulta a los especialistas del estudio realizado para la tesis doctoral (Meza-Morales 2019) indican que la *Competencia Panhispánica* y la *concepción Panhispanística* son conceptos vigentes que conviene atender para fortalecer un paso, si quiere cuántico, hacia una perspectiva superadora de las desigualdades y reivindicadora de un modelo que parece insistir en posicionarse como referencial, a partir de su vínculo histórico, a pesar de que representa menos de la décima parte de la totalidad hispanohablante global de los tiempos que corren.

Consideraciones historiográficas

El uso del adjetivo *Panhispánica* y *Panhispanística* para calificar a la competencia específica para el uso, aprendizaje y enseñanza de la lengua y a la concepción que la sustenta tiene un trasfondo histórico que conviene conocer. No se trata de un guiño a las academias, sino que su uso se debe a un aspecto estrictamente práctico, de justicia y revisión histórica. Tampoco se pretende minorizar la labor interacadémica, al contrario,

¹⁰ *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*, conocida como CARAP, en francés, pero, paradójicamente, no como MAREP, en español.



se reconoce, pero es necesario aclararlo porque en el proceso de exposición al compartir estas ideas en los congresos, conferencias, talleres y críticas obtenidas¹¹ se ha identificado un rechazo, injustificado, por aquellos con más sensibilidad a la doctrina prescriptiva al vincular la totalidad de lo hispánico con la labor de las academias de la lengua.

El diccionario histórico todavía no incluye la letra *h*, pero lo que se ha podido observar es que el término «hispano» parece estar más relacionado con la antigua *Hispania* mientras que «hispánico» se asocia con la totalidad de los pueblos hispanohablantes. No obstante, el DLE¹², en versión online, no sustenta esta seudohipótesis, pero sí una simple búsqueda en Google que ofrece más de 90 millones de coincidencias, para la primera palabra, mientras solo 1,5 millones para la segunda. Pese a esto, y al hecho de que lo español en Estados Unidos no es considerado latino sino hispano, conviene atender, en futuros trabajos, la morfología de estos adjetivos y ofrecer cuál es la naturaleza de su formación y su carga semántica. Para lo que compete a este trabajo, y en lo relativo a la propuesta teórica de una competencia exclusiva para esta lengua, se utiliza el mismo término que califica a la política lingüística impulsada por las academias, cierto es, pero se hace, esencialmente, sin vínculo y porque la realidad que se describe y se confirma al viajar a través del territorio hispanohablante¹³ confirma que la lengua es la misma. Por ello, partiendo de la necesidad de impulsar una interpretación no centrada en lo centro-peninsular sino que apunte hacia una descripción objetiva, práctica, íntegra, se considera apropiado el prefijo *Pan*, proveniente del griego *παν*, como elemento compositivo de la totalidad, no exclusiva española como lo sugiere el DLE en referencia a la palabra *hispano*, sino con el término *hispánico* que alude también a *Hispania*, a los pueblos que se formaron de ella, además de que se parece más asociado con lo «perteneciente y relativo a España y a los países y culturas de habla española» (ASALE/RAE 2014).

Históricamente, es necesario recordar que el declive del siglo XIX representó una etapa de grandes cambios, y pérdidas, para lo español. Tras la invasión napoleónica de mayo de 1808 y las consecuentes declaraciones de independencias de las colonias americanas iniciadas en 1810 que se posicionaban fuera de la influencia francesa, pero fieles a Fernando VII, terminaron fundándose las repúblicas hispanoamericanas. Superada la «francesada» o guerra de los seis años (guerra de independencia española) con la abdicación de Bayona en 1814, se inició un proceso de conceptualización de lo español distinto al que venía desarrollándose desde 1492 hasta finales del siglo XVIII. Ya en 1812,

¹¹ El concepto ha sido presentado en congresos y talleres desde 2017; y en ese mismo año se incluyó en un sondeo realizado para la tesis doctoral.

¹² Diccionario de la Lengua Española

¹³ Se han visitado la mitad de los países hispanohablantes: Argentina, Chile, Colombia, Cuba, España, México, Panamá, Perú, Puerto Rico, Uruguay, Venezuela.



con la promulgación de *La Pepa*¹⁴ el 19 de marzo de aquel año una idea unificada de la totalidad del mundo hispano era frágil de sostener, a pesar de la explícita intención integradora de esta Carta Magna en cuyo primer artículo expresaba que «la nación española es la reunión de los españoles de ambos hemisferios». Sin embargo,

solo a partir de 1833 se aborda de forma realista la necesidad de establecer relaciones diplomáticas con los Estados de la América hispana, arrancando por la nueva política el 4 de diciembre de 1836, mediante la aprobación por las Cortes de un Decreto que autorizaba al gobierno el reconocimiento de las mismas. A partir de ese momento se inicia un largo, y no exento de problemas, proceso de establecimiento de relaciones con los países americanos, mediante un rosario de tratados de reconocimiento que comienza con el Tratado de Paz y Amistad entre México y España, suscrito en diciembre de 1836, y termina en 1894 con el Tratado suscrito con Honduras. (Del Arenal 2011: 19)

Es necesario resaltar que parte de estos esfuerzos del estado español llevaron a que en 1870 la Real Academia Española (RAE) modificara sus estatutos para poder crear pares en las nuevas repúblicas hispanoamericanas. La primera en fundarse fue la Academia Colombiana de la Lengua Española, al año siguiente, en 1871, y desde entonces han venido fundándose el resto de las academias hasta la reciente fecha de 2018¹⁵. Es, pues, el siglo XIX esa fase de metamorfosis en la que se gesta la noción de la totalidad hispanohablante con abierto carácter extranjero y americanista.

En esta etapa de mirada introspectiva, España se ve a sí misma en América. Rafael Altamira denominó a ese fenómeno *americanismo*; Frederick Pike *hispanismo*; Van Aken *Panhispanismo*; pero antes, el cubano Fernando Ortiz había definido que la unión de los pueblos de habla cervantina, que buscaba lograr una íntima compenetración intelectual y una fuerte alianza económica, era, en esencia, el *Panhispanismo*. (Meza-Morales 2015: 312)

¹⁴ La Constitución de Cádiz es llamada así por haber sido establecida el día de San José (Pepe).

¹⁵ La Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) está constituida por las siguientes 24 academias: Real Academia Española, Academia Colombiana de la Lengua, Academia Ecuatoriana de la Lengua, Academia Mexicana de la Lengua, Academia Salvadoreña de la Lengua, Academia Venezolana de la Lengua, Academia Chilena de la Lengua, Academia Peruana de la Lengua, Academia Guatemalteca de la Lengua, Academia Costarricense de la Lengua, Academia Filipina de la Lengua Española, Academia Panameña de la Lengua, Academia Cubana de la Lengua, Academia Paraguaya de la Lengua Española, Academia Boliviana de la Lengua, Academia Dominicana de la Lengua, Academia Nicaragüense de la Lengua, Academia Argentina de Letras, Academia Nacional de Letras (Uruguay), Academia Hondureña de la Lengua, Academia Puertorriqueña de la Lengua Española, Academia Norteamericana de la Lengua Española, Academia Ecuatoguineana de la Lengua Española, *Akademia Nasionala del Ladino* (Academia Nacional del Judeoespañol) en Israel.



La corriente *hispanoamericanista* o *americanistaespañola*, como la presenta Sepúlveda (2005), prioriza dos elementos centrales: la raza y la lengua (Meza-Morales 2015). Estos aspectos son muy importantes de atender en tanto configuran un imaginario ideológico vinculado a una civilización a partir de su vehículo de comunicación, a pesar de que su realidad antropológico-social está formada por múltiples pueblos de orígenes diversos, entre los cuales destaca una herencia relacionada con el norte y el centro de Europa, la zona mediterránea, el norte de África, América y el África subsahariana. Aun así, se ha mantenido la noción raza hispana-hispánica cuyo eje común ha sido un castellano antiguo vinculado al euskera (como lo evidencian las famosas glosas del Monasterio de Suso, en San Millán de La Cogolla, en La Rioja, España).

En ese esfuerzo español de (re)construcción ideológica, se identifican al menos dos corrientes¹⁶ que intentan dar forma a una noción de integridad hispánica. Una primera corriente en la que

el Panhispanismo se define principalmente en razón a tres componentes conceptuales de su programa: su fuerte contenido nacionalista y la reivindicación del pasado colonial español; la defensa y exaltación de la religión católica; y la promoción de un orden social regulado por parámetros burgueses con un fuerte contenido jerárquico. Estos componentes mantenían como objetivo básico del programa la reconquista espiritual de América por España, entendida esta como la proyección de una hegemonía moral de España hacia sus antiguas colonias (Sepúlveda 2005: 102).

Se evoluciona luego a una triada raza-lengua-religión, quizás el justificante histórico más importante detrás de los cuatro famosos viajes de entre 1492 a 1502-4¹⁷.

La segunda corriente que identifica Sepúlveda (2005) no está tan bien delimitada como la primera. Es definida como un *hispanoamericanismo progresista* y

sostiene que su origen no se encuentra en el planteamiento conservador de proyección nacional (*Panhispanismo*), sino en el acercamiento hacia las colonias, emprendido por parte de los liberales españoles. (En) dicha corriente se enmarca también la asociación de academias de la lengua española y la legitimación internacional de la lengua Panhispánica dentro de ese *americanismo español* descrito y, al ser concebida desde las bases del krausismo y el positivismo, la tendencia natural a la hermandad universal krausista se asimiló en América como una conjunción armónica que condujo a la mancomunidad natural,

¹⁶ Valga resaltar que el constructo *latinoamericano*, de una América Latina, se asocia a una intención francesa para justificar su capacidad de acción en la América española, esencialmente para reclamar legitimidad frente al Virreinato de Nueva España, hoy México.

¹⁷ Una de los desacuerdos más visibles y causa constante de debate subyace tras la hazaña de Cristóbal Colón que es conmemorada como el Día de la Hispanidad, del Descubrimiento de América, del Encuentro entre dos mundos, hasta el día de la Resistencia Indígena.



facilitándose así la idea de crear en la masa social élites generadoras de valores superiores. Los intelectuales españoles, al pretender dejar su huella en América y divulgar esos valores “superiores”, intentaban influir en sus jóvenes pueblos hermanos, no curtidos todavía en el arte de la política internacional, para evitar la hegemonía de otra potencia exterior que fuera ajena a su tradición histórico-identitaria. América era un medio y, además, un fin para que España saliera de aquel anquilosamiento secular en un entorno marcado por la debilidad de las políticas exteriores de España y de los países hispanoamericanos. (Meza-Morales 2015: 313)

Queda al descubierto que la idea que vincula lo Panhispánico no es algo estrictamente español, sino en la que también juega un papel modulador la comunidad internacional y las ideas hispanoamericanas. En este aspecto es menester centrarse y volver a lo antes dicho, en tanto los adjetivos calificativos de las conceptualizaciones de *Competencia Panhispánica* y la *concepción Panhispanística* planteadas no necesariamente hacen alusión a España, sino que, sin excluirla, reivindican la legitimidad del constructo más bien americanista, en tanto las corrientes impulsadas desde España se realizaron con el fin de

contrarrestar la preponderancia de las grandes potencias (y porque) se necesitaba un medio aglutinante de los múltiples impulsos hasta generar una estrategia de independencia (en palabras de Milza), con respecto a Francia, Gran Bretaña e Italia, por parte de España, y a los Estados Unidos, por parte del resto de América...ineficaces los campos políticos y económicos, fue, por tanto, la identidad cultural el medio aglutinante -a través de la proyección y fortaleza de esa identidad- necesario para la conformación de una estrategia de independencia (Sepúlveda 2005: 127).

Lo mencionado en este apartado en cuanto a las formas de percibir la totalidad hispanohablante desde Europa o desde América es producto de diversas dinámicas complejas. En la búsqueda de un análisis certero es menester reconocer también los ámbitos de desarrollo en el estudio de nuestra lengua en la Madre Patria. Si bien es cierto lo que dice el académico mexicano Felipe Garrido (2010) de que la Gramática académica de 1931 no incluye ninguna referencia de autor que no sea español, esta actitud y creencia de superioridad del castellano centropeninsular respecto a las otras variedades del español mantiene este tipo de actitud lingüística ya entrado el siglo XX. Así, las representaciones ideológicas de aquel castellano minoritario que se crece en la península y se embarca extramuros ha retomado su vigencia desde el s. XIX y con la estandarización que se esparce por la red de academias creadas por todo el mundo hispanohablante apunta hacia la necesidad de reconocer y resolver divergencias (García de la Concha 2014; Mendoza 2014) precisamente mediante una política lingüística *apellidada* Panhispánica. Bajo esta realidad histórica, que por un lado debatía reconocer y crear nuevas formas de



verse a sí mismo separados por el Atlántico, y por otro iba desarrollando y acumulando experiencia y consolidando un ideal de corrección, adecuación, precisión y buen uso de la lengua creando espacio para el debate (Garrido 2010; García de la Concha 2014).

Apuntados brevemente estos datos, resalta, pues, en el primer cuarto del siglo XXI la conveniencia de impulsar estos conceptos de *Competencia Panhispánica* y *Concepción Panhispánica* que den paso a una nueva narrativa y una construcción de la identidad hispanohablante, del uso de sus variedades lingüísticas y las formas de aprender y enseñar una lengua Panhispánica a extranjeros no hispanohablantes. La corriente ideológica que agrupa es una forma de legitimar un espacio de acción cuyas características convergen para crear identidad y unidad. Sin embargo, el *Panhispanismo* de la ASALE (valga decir, la organización internacional de la RAE) podría incluso ser percibido como una manera de ejercer cierta monarquía lingüística y legitimación de un modelo de lengua Panhispánica a través de la acción de la ASALE que desde finales del siglo XIX y mediante acuerdos multiculturales consolidó con el apoyo de las *academias americanas* la Política Lingüística Panhispánica en 2004.

Retos y conclusiones inconclusas

Hay otras situaciones que deben de considerarse en pro de alcanzar un mejor análisis, incluyendo aspectos relacionados con las instituciones y cuestiones prácticas, socio-económicas y glotopolíticas que han de desarrollarse en textos posteriores.

Al articular los aspectos filosófico-teóricos, las consideraciones historiográficas, la situación institucional, las cuestiones prácticas, político-económicas, glotopolíticas y los conflictos lingüísticos queda en evidencia que a pesar de parecer una utopía es menester impulsar un esfuerzo mancomunado para interpretar de forma integral la realidad transversal y global de la lengua Panhispánica. Impulsar un cambio de percepción y de concepción más sincero que supere las nociones naturalistas de lengua y dialecto y deje atrás las razones sobre las cuales se sigue edificando la idea de que una variedad es más fácil que otra o más clara o ventajosa para aprender la lengua, o más prestigiosa o menos arrabalera o vulgar implica abrazar una noción holística que permita posicionar que el alcance de una *Competencia Panhispánica* ha de ser el ideal tanto de los hablantes nativos, de los aprendices, los profesores y los usuarios en general de esta lengua Panhispánica.

La *Competencia Panhispánica* define una competencia lingüística e intercultural específica para esta lengua. Esta conceptualización emerge como un concepto deontológico en torno al cual convergen múltiples factores y una vasta evolución y debate epistemológico que se concibe interminable y de largo alcance. No obstante, este trabajo ha de ser asumido como una invitación al debate y a la continuación de su sistematización en pro de decantar una realidad desbordante: el crecimiento de la población



hispanohablante, su extensión por el globo terráqueo y el interés global por el aprendizaje, uso y enseñanza de esta lengua originalmente castellana, pero no únicamente española.

El impulso a la *concepción Panhispánica* que sustituya también la perspectiva de la disciplina hispanística ha de ser el correlato de quienes sin ser hablantes nativos de esta lengua han venido estudiándola y adentrándose en la comprensión de su realidad y, por extensión, de los fenómenos que se dan en la civilización hispanohablante.

Solo queda esperar que este tipo de contribuciones sean materializadas en pro de un nuevo paradigma ya no centropeninsularista o eufemísticamente multipolar o pluricéntrico, sino más bien Panhispánico que asumiendo a la lengua de forma discursiva conciba su realidad como una acción social que remodula la realidad de sus hablantes y los reencuentra en vez de contribuir con tradiciones negadas a mezclarse, a evolucionar, al cambio. La realidad disruptiva que nos ha tocado presenciar en este primer cuarto del siglo XXI ya pasó. Asumir estos intentos por alumbrar, por dar luz y dar a luz innovadoras interpretaciones hacia nuevas realidades de nuestra civilización globalizada y compuestas de hablantes esparcidos por el mundo, usuarios y aprendices inmersos interactiva y tecnológicamente es hacia donde debería intentar avanzarse, sin aferrarse al pasado sino dándole su justa medida.

BIBLIOGRAFÍA

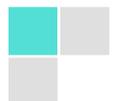
- ASALE/RAE. *Diccionario de la Lengua Española (DLE)*. Madrid: Real Academia Española, 2014. Impreso.
- Balmaseda Maestu, Enrique. «La formación Panhispánica del profesor de español». *Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*. Vol. 1. Barrientos Clavero, Martín Camacho, Delgado Polo y Fernández Barjola (Eds). Cáceres: Universidad de Extremadura, 2009. 239–254. Impreso.
- Benjamin, Peter. «La inclusión de índices salientes como representaciones emblemáticas del uso lingüístico en estudios de glotopolítica: una contribución teórica y metodológica». *La mirada glotopolítica, continuidad y renovación de la romanística / Le regard glottopolitique, continuité et renouveau de la romanistique*. Peter Lang, 2022. Impreso.
- Chomsky, Noam. *Aspectos de la teoría de sintaxis*. Madrid: Aguilar, 1970. Impreso.
- Consejo de Europa. *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las lenguas y las culturas (CARAP~MAREP)*. 2008. Web. 02 Nov 2022.
- Coseriu, Eugene. *Sistema, norma y habla*. Universitaria: Uruguay, 1952. Impreso.
- Del Arenal, Celestino. *Política exterior de España y relaciones con América Latina*. Madrid: Fundación Carolina: Siglo XXI Editores, 2011. Impreso.

- García de la Concha, Víctor. *La Real Academia Española. Vida e historia*. Barcelona: Espasa, 2014. Impreso
- Garrido, Felipe. *Orígenes de la Asociación de Academias de la Lengua Española*. México: Academia Mexicana: Fondo de Cultura Económica: UNAM: CONCULTA: Fundación Miguel Alemán, 2010. Impreso.
- Giménez Folqués, David. «La enseñanza de la gramática Panhispánica en clase de español como lengua extranjera (E/LE)». *Cauce* 40 (2017): 89–95. *Centro Virtual Cervantes*. Web. 12 Sep. 2022.
- González Plasencia, Yeray «En torno a la Competencia Comunicativa Intercultural en E/LE: posibilidades y limitaciones de la actitud Panhispánica». *Nuevas aportaciones al estudio de la enseñanza y aprendizaje de lenguas*. Nieto Caballero, Guadalupe (coord.). Cáceres: Universidad de Extremadura, 2017. 25–40. Impreso.
- Instituto Cervantes (IC). *Informe el Español: una Lengua Viva*. España. (2022). Web. 12 Oct. 2022.
- Kant, Immanuel. *Metafísica de las costumbres*. (1797). Web. 12 Oct. 2022.
- Mendoza, Ana. «García de la Concha: ‘La Panhispánica no tiene vuelta atrás’». *Noticias del español Fundéu-BBVA*, 13/06/2014. Web. 21 Ago. 2022.
- Meza-Morales, Jesús A. «La Asociación de Academias de la Lengua Española y la legitimación internacional de la lengua Panhispánica». *Cuadernos de la Escuela Diplomática* 54 (2015): 277–370. Impreso.
- . «Preámbulo hacia una Competencia Panhispánica». *Revista electrónica del lenguaje* 4 (2017). Web. 12 Oct. 2022.
 - . «Descripción y medición del estatus de la enseñanza de español como lengua extranjera». Tesis doctoral. Universidad de Salamanca, 2019. Impreso.
 - . «La otra Competencia Panhispánica». *Blogspot: Competencia Panhispánica*. 2021. Web. 18 Sep. 2022.
 - . «Concepción Panhispánica» *Blogspot: Concepción Panhispánica*. 2022a. Web. 18 Sep. 2022.
 - . «Apuntes para una Deontología Panhispánica». *Blogspot: Competencia Panhispánica*. 2022b. Web. 18 Sep. 2022.
 - . «Cátedra Libre en Glotopolítica ‘Innovación lingüística a través de la glotopolítica’». *YouTube*, subido por Caro y Cuervo TV, 12 Ago. 2022c. https://www.youtube.com/live/k-rsbk6_1w?feature=share. Web. 18 Sep. 2022.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte – Subdirección General de Cooperación Internacional. *Marco común europeo de referencia para las lenguas. Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (2002). Web. 09 Nov. 2022
- Nye, Joseph S. «Soft Power». *Foreign Policy* 80 (1990): 153–171. Impreso.
- Richards, Jack C., y Theodore S. Rodgers. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press - Edinumen, 2003. Impreso.

Saussure, Ferdinand. *Curso de Lingüística General*. España: Espasa, 2006. Impreso
Sepúlveda, Isidro. *El sueño de la madre patria. Hispanoamericanismo y nacionalismo*. Madrid:
Ambos mundos, 2005. Impreso.

Fecha de recepción: 15 de diciembre de 2022

Fecha de aceptación: 21 de marzo de 2023



BEOIBERÍSTICA

Vol. VII / Número 1 / 2023

DOI: <https://doi.org/10.18485/beoiber.2023.7.1.2>

César Luis Díez Plaza¹
Instituto Cervantes (Varsovia)
Polonia

LAS LENGUAS ROMANCES NO VIENEN DEL LATÍN, ¿UNA HIPÓTESIS A TENER EN CUENTA?

Resumen

El objetivo de este trabajo es plantear si la teoría de que las lenguas romances no proceden del latín se puede considerar una hipótesis científica o cae dentro del terreno de las *pseudociencias*. Para ello se analizan dos libros recientes que presentan dicha teoría y se comparan con tres ejemplos más claros de obras *pseudolingüísticas* y con otra que, siendo una obra de carácter científico, ha estado sujeta a fuertes polémicas. La conclusión a la que se pretende llegar es que la hipótesis de que las lenguas romances tienen su origen en el latín, para que sea considerada científica, tiene que ser concebida como provisional y poder ser sometida a falsación, algo que intentan las dos obras analizadas.

Palabras clave: latín, lenguas romances, lingüística histórico-comparada, pseudociencia, filosofía de la ciencia, historia de la ciencia.

ROMANCE LANGUAGES DO NOT COME FROM LATIN, A HYPOTHESIS TO TAKE INTO ACCOUNT?

Summary

The aim of this work is to see if the theory that the Romance languages do not stem from Latin can be viewed as a valid scientific hypothesis, or if it falls under the area of pseudoscience. To do that, we will analyse two recent books that present the said theory, comparing them to the three clearest examples of pseudo-linguistic works and with the other one which, being scientific in nature, has been the subject of heated discussions. The conclusion that we aim for is that the hypothesis that the Romance languages do have their origins in Latin, in order to be considered scientific, has to be seen as provisional and can be subjected to falsification, something that both analysed works are trying to do.

Keywords: Latin, Romance languages, comparative-historical linguistics, pseudoscience, philosophy of science, history of science.

¹ cesar.diez@cervantes.es



Introducción

El título de este trabajo, «Las lenguas romances *no vienen* del latín», parece un completo sinsentido, la negación de un verdad científica, ampliamente demostrada y contrastada y conocida por casi todo el mundo (que haya pasado por el sistema educativo). Esta idea parece estar a la altura de otras como que la tierra es plana o que el hombre no pisó jamás la luna, por poner dos ejemplos clásicos de teorías de la conspiración (TC). Dicha idea ha sido defendida recientemente por dos autores, Yves Cortez (1946–2009)², para el caso del francés, y Carmen Jiménez Huertas (1947–), y ha tenido cierta repercusión en los medios de comunicación y, sobre todo, en Internet, donde se pueden encontrar tanto detalladas exposiciones de las variantes de una hipótesis³ (que, en este trabajo, se abreviará con los iniciales de sus apellidos, *CyH*), como fundamentados ataques⁴. Denominar dicha hipótesis bajo las siglas coordinadas de los nombres de los dos autores no implica que estos hayan trabajado juntos o que compartan un mismo programa de investigación (de hecho, Jiménez Huertas no citaba en la primera edición de su obra las investigaciones de Cortez [algo que corrigió en la segunda]), sino que sirve para identificar fácilmente la hipótesis de este texto. Una hipótesis que también tiene una historia, ya que, desde el siglo XVI, hubo autores que postularon orígenes diferentes para las lenguas romances: Pier Francesco Giambullari (1495–1555) pensaba que el toscano derivaba del etrusco, Agnolo Monosini (1658–1626) defendía que el italiano procedía del griego y Bartolomé Jiménez Patón (1569–1640) creía que el castellano descendía del hebrero (Munteanu 2017³: 58–59)⁵. Incluso, Gregorio López Madera (1562–1649) argumentaría que el castellano no provenía de ninguna otra lengua, sino que era una de las lenguas primitivas, que fue llevada por el bíblico nieto de Noe, Túbal, a la península ibérica⁶.

En tiempos modernos, tampoco se puede decir que Cortez y Huertas sean los únicos autores que han trabajado esta hipótesis ya que como la propia Jiménez Huertas (2016a: 33) afirma en el texto de una conferencia:

Esta nueva aproximación a las lenguas romances está siendo compartida cada vez por más investigadores. Yves Cortez y Danielle Corbin lo defendieron desde el francés. Galicia Irredenta, desde el gallego. Jaume Clavé, desde el catalán. Ribero-Meneses, desde el

² En este trabajo, cuando se cita a un autor por primera vez en el texto, se introducen entre paréntesis las fechas de nacimiento – fallecimiento. En el caso de que el autor esté vivo, tras la primera aparece un guion y si no se ha encontrado ninguna aparece un paréntesis con una interrogación (¿-?).

³ La propia Carmen Jiménez Huertas explica su teoría detalladamente en una entrevista accesible en la red (Jiménez Huertas 2020).

⁴ El filólogo clásico Francisco Javier Álvarez Comesaña ha dedicado varios vídeos a discutir esta teoría, por ejemplo, Álvarez Comesaña 2021.

⁵ El autor de este trabajo agradece a uno de los revisores que le indicara la pertinencia de citar los antecedentes históricos de la hipótesis.

⁶ El interesante artículo de Lescasee (2021) aborda la obra e ideología de G. López Madera.

castellano. Lo mismo está sucediendo desde el rumano con Lucian Iosif Cueşdean y Mihai Venereanu, entre muchos otros autores⁷.

El objetivo de esta contribución no es ni defender ni atacar dicha hipótesis, sino indagar en los motivos por los que se la ignora y preguntarse por su ubicación dentro de un continuo que iría desde la producción de obras lingüísticas de indudable carácter científico hasta productos calificados como *pseudocientíficos* (o, en el caso concreto que nos ocupa, *pseudolingüísticos*). Además, al elaborar esta tipología se tiene en cuenta el perfil académico y profesional de los autores que defienden la hipótesis y su caracterización como no lingüistas profesionales, algo que no significa que algunos de ellos hayan tenido una formación académica dentro de campos cercanos (como la filología). Dicha caracterización introduce la cuestión del debate entre *profesionales* y *amateurs* a la hora de evaluar el avance de la ciencia.

La Hipótesis CyH

Los argumentos principales de la hipótesis analizada se pueden resumir en el título de los diferentes capítulos que estructuran los libros de Cortez (2007) y Jiménez Huertas (2016b) tal y como muestra la Tabla 1:

Capítulo	Cortez (2007)		Jiménez Huertas (2016b)
1	Le latin , une langue morte dès le premier siècle après J.-C.	1.1	La influencia del latín
		1.2	El latín, lengua escrita, no hablada
		1.3	¿A qué escritura desplazó el latín?
		1.4	¿Qué lengua hablaban los romanos?
2	Le vocabulaire de base des langues romanes n'est pas latin .	2.1	La lentitud del cambio lingüístico
		2.2	Cómo pensamos, cómo hablamos

⁷No resulta difícil encontrar en la red críticas al trabajo de algunos de los autores citados en este párrafo por Jiménez Huertas, como en el caso de Jaume Clavé (1947-) y Jorge María Ribero-Meneses (1945-). Más difícil es rastrear las posibles opiniones sobre este tema de la lingüista francesa, especializada en morfología generativa, Danielle Corbin (1947-2000). En el caso de los autores rumanos, el médico Lucian Iosif Cueşdean (¿-?) ha escrito varios libros sobre la antigüedad de la lengua rumana, mientras que el lingüista Mihai Venereanu (¿-?) ha trabajado sobre el controvertido tema de la hipótesis *nostrática* y en la etimología del rumano. No se ha encontrado una información exacta sobre a qué se refiere la autora con el término *Gallicia Irredenta*. Normalmente, este término se utiliza para nombrar los territorios que hablan gallego fuera de la Comunidad Autónoma de Galicia, aunque en el contexto del trabajo de Jiménez Huertas podría aludir al libro de 1998, *A Galicia irredenta*, de Álvaro Xosé López Mira (1962-).

3	La grammaire des langues romanes n’a rien « hérite » du latin.	3.1 El inexistente proceso de vulgarización del latín 3.2 Los textos más antiguos en lenguas romances 3.3 Similitudes entre las lenguas romances 3.4 ¿Romanos o rumanos? 3.5 Características del latín 3.6 Del latín al latín vulgar; del proto-romance a los romances 3.7 Alfabeto		
4	Les langues évoluent très lentement.	4.1 Fonética 4.2 La palatalización 4.3 La estructura siláb. 4.4 El acento 4.5 Vocalismo 4.6 Diptongos y hiatos 4.7 Consonantismo	4.8 Oclusivas 4.9 Fricativas 4.10 Africadas 4.11 Sonantes 4.12 Grupos consonánticos 4.13 Supresión de sonidos 4.14 Adición de sonidos	
5	Toute l’étymologie officielle du français est fantaisiste.	5.1 Lexicología 5.2 Etimología	5.3 Toponimia	
6	Les <i>langues romanes son quasiment identiques.</i>	6.1 Morfosintaxis 6.2 Generalidades ... 6.3 Sustantivos 6.4 Adjetivos 6.5 Pronombres 6.6 Determinantes 6.7 Verbos	6.8 Formas no flexivas... 6.9 Los adverbios 6.10 Las preposiciones 6.11 Conjunciones 6.12 Sintaxis 6.13 Ausencia... (declinación) 6.14 Cambio en el orden 6.15 Oraciones Interrogativas	
7	L’ancien français est un français « italianisé ».			¿De dónde vienen las lenguas romances?

Tabla 1: Índice de las obras de Cortez (2007) y Jiménez Huertas (2016b)

Ambas obras poseen un hilo conductor común basado en dos ideas principales:

1) La concepción del latín bien como una *lengua muerta* desde el I siglo d. C. (Cortez 2007), o una *lengua artificial* (Jiménez Huertas 2016b), creada para la comunicación, por escrito, de pueblos que hablaban lenguas diferentes dentro de un espacio geográfico común. La autora, en su obra, diferencia entre LATINA LINGUA y ROMANA LINGUA: «El latín clásico sería la lengua escrita, resultado de esta homogenización. Pero al hablar, cada uno utilizaría su propia lengua materna, una lengua llamada por ellos mismos con el término *romana lingua*.» (Jiménez Huertas 2016b: 9) Esta concepción del latín como una lengua no viva haría imposible, para los autores, que las lenguas romances surgieran de la misma.



2) La lentitud del cambio lingüístico es la segunda idea común: no sería posible la aparición de un grupo de lenguas nuevas en un período tan corto de tiempo como el que iría entre el colapso del imperio romano y los primeros testimonios de las lenguas romances. La romanización como un proceso histórico basado en acciones militares y políticas no sería equivalente al de la latinización como un proceso cultural en el que la descomposición de «una lengua madre», el latín, utilizada por hablantes nativos y no nativos tanto a nivel oral como escrito, daría origen a un grupo de «lenguas hijas», cuyo desarrollo – sobre todo en el nivel escrito – seguiría tutelado/influenciado por la lengua de la que provienen.

Según los argumentos de los autores, el cambio de paradigma –en el sentido de este término usado por Thomas Kuhn (1922–1996)– vendría a ser que el latín no es el «antecesor» de las lenguas romances, sino un elemento más en un continuo del que saldría el citado grupo de lenguas. En la Tabla 2 se esquematizan ambas visiones, la tradicional y la de estos autores; utilizando el doble signo «>>» para señalar que en el paso de un estado a otro podrían situarse otros estados intermedios.

1	a.	«Tradición»	(P)IE	>>	latín (vulgar)	>>	lenguas romances
2.	a.	Cortez	IE	>>	itálico	>>	itálico antiguo >> latín
	b.	Huertas			lengua madre	>>	lenguas romances >> latín

Tabla 2: Visiones tradicional y de la CyH de la evolución hacia las lenguas romances.

El concepto de *Indoeuropeo* es asumido por Cortez, que utiliza el término «indo-europeén» sin incluir el prefijo «proto», habitual en la lingüística histórico-comparada «canónica» y que define de la siguiente manera: «[...] l'indo-européen serait une langue qui aurait été parlée il y a très longtemps. Je la situe aux alentours de 10 000 à 20 000 ans avant J. C.» (Cortez 2007: 149) Su decisión es interesante ya que, normalmente, se usa el término «proto-indoeuropeo» (PIE) para referirse a la lengua reconstruida por los investigadores; mientras que la denominación «indoeuropeo» sería una forma de referirse a la lengua en sí misma. Es decir, al tratarse esta de una lengua prehistórica (sin testimonios escritos) no se puede acceder a ella directamente, sino que se reconstruye, dando origen al PIE, una lengua reconstruida gracias a la metodología de la *lingüística histórico-comparada* (LHC). Dicha reconstrucción estará siempre en revisión, según vayan avanzando los conocimientos, por lo que –en rigor– habría que hablar de muchos PIE

diferentes según sean postulados en diferentes etapas de la ciencia o por autores de diferentes escuelas⁸. Curiosamente, las fechas que incluye en su definición situarían «su interpretación» del indoeuropeo dentro de una teoría determinada dentro de los estudios de la especialidad: la hipótesis de la continuidad paleolítica propuesta por el autor italiano Mario Alinei (1926-2018)⁹.

Otro aspecto central que niegan los autores es la explicación lineal oficial que va desde una lengua reconstruida hasta lenguas con millones de testimonios (orales y escritos) pasando por el «estado intermedio» que significa otras lenguas, el latín, que también presenta una compleja y larga historia (desde los puntos de vista cronológico, de educación, identificación de hablantes nativos y no nativos, etc.). Además, ambos autores –con un grado de implicación diferente– atacan un concepto de por sí muy discutido dentro de la lingüística románica que es el de «latín vulgar», al que Jiménez Huertas dedica el punto 3.6 de su trabajo, introduciendo en el debate un término tan discutido como el de «proto-romance». Desde la perspectiva de la hipótesis *CyH* el latín no sería la lengua madre de las lenguas romances, sino una lengua hermana de las mismas (siguiendo la metáfora del parentesco): «A nadie se le ocurrió comparar los romances y el latín desde una perspectiva de igualdad, es decir, sincrónicamente entre lenguas paralelas y emparentadas, lo que no forzosamente significaría que la relación fuera de filiación» (Jiménez Huertas 2016b: 40).

Aunque, como se ha visto, los dos libros presentan una estructura muy similar (en la que algunos capítulos, además de aparecer casi en el mismo orden, tienen unos contenidos prácticamente idénticos), también presentan una importante diferencia, la de la «lengua madre» de la que arrancarían la evolución de las lenguas del grupo románico. Para Cortez esa lengua común de la que derivarían las románicas sería el «itálico», un brazo del «indoeuropeo».

Les nombreux points communs au latin et aux langues romanes viennent d'une origine commune, l'indo-européen, voire d'une branche de celui-ci appelée italique. À cela s'ajoutent les effets d'une coexistence de près de vingt siècles entre les langues romanes parlées et la langue latine écrite, au point que de nombreux mots romans ont été empruntés au latin (Cortez 2007: 15).

En la formulación de Jiménez Huertas, «las lenguas romances comparten una tipología lingüística que nos remite a una lengua madre común de carácter aglutinante

⁸ Incluso, se podría hablar de un PIE, diferente al lingüístico-académico, como es el que aparece en la película de Ridley Scott (1937-) *Prometheus* (2012) y sobre el que se ha producido bastante discusión científica y pseudocientífica.

⁹ Sobre esta hipótesis se puede consultar un artículo muy interesante de X. Ballester (2020). También resulta relevante para lo tratado en este trabajo que Cortez se adjudique la datación mencionada («Je la situe [...]») sin citar la existencia previa de la hipótesis y, por supuesto, sin mencionar bibliografía.

mucho más antigua que el latín» (Jiménez Huertas 2016a: 31). La segunda edición de su libro, la cierra con la conclusión de que «las lenguas romances no vienen de ninguna parte. Estaban aquí. Eran las hablas del territorio, ligeramente distintas según se separan lingüística y geográficamente», y deja la siguiente reflexión para el final: «La lengua ibérica es nuestra gran esperanza. Tendremos que esperar a que se publiquen nuevos estudios que nos permitan avanzar en el desciframiento de la escritura ibérica» (Jiménez Huertas 2016b: 149). No deja de ser interesante que esta idea de Jiménez Huertas chocaría, por ejemplo, con la hipótesis de uno de los autores a los que ella misma alude, Lucian Iosif Cuesdean, quien defiende que, precisamente, el rumano es la «lengua más vieja o la primera lengua de Europa» (Cuesdean 2006), como indica el título de su libro en el original rumano o en su traducción al inglés.

La recepción de la hipótesis y su clasificación como *pseudolingüística* (PsLIN)

En general, la comunidad académica parece que ha ignorado la hipótesis *CyH*, aunque es posible encontrar algunas reseñas de ambos libros en la red¹⁰. Los autores y sus seguidores interpretan esta aparente falta de interés de la Academia como una muestra de que sus descubrimientos cuestionan los conocimientos oficiales que son mantenidos por las estructuras académicas con el objetivo de no perder sus áreas de influencia. Un resumen de esta posición se puede leer, precisamente, en el prólogo a la 2ª edición del libro de Jiménez Huertas redactado por Cristina Brescan¹¹:

Queridos Catedráticos de Lingüística Histórica de las Lenguas Romances, el tiempo de “ignorar” y de “reírse” ya ha pasado. Los que desafían la sabiduría dominante no van a por sus Cátedras; sólo reclaman un debate intelectual abierto y público, bajo cuyos principios razonables seamos todos iguales. Este es el nuevo campo donde realmente se juega el partido. Si quieren apoyar la teoría de la romanización, deben demostrar con pruebas y argumentos su verosimilitud (*apud* Jiménez Huertas 2016b: XI)¹².

Por otra parte, las críticas a la hipótesis *CyH* han proliferado en Internet, como si los «profesionales» de las cátedras y estructuras académicas criticadas hubieran delegado

¹⁰ Por ejemplo, la de J. M. Ryan (2020).

¹¹ En este mismo texto la profesora Brescan se define como «codirectora del Grupo de investigación para la Sostenibilidad y Profesora titular de Filosofía y Ética (dirección y organización) en la Universidad Swinburne, en Melbourne [...]» (Jiménez Huertas 2016b: IX).

¹² Este mismo párrafo es citado por Francisco Javier Álvarez Comesaña en su blog como ejemplo de una falacia denominada el «Gambito de Galileo» (Álvarez Comesaña «Gambito de Galileo, una forma de victimismo»).



el combate a los divulgadores científicos. Estos detractores de la hipótesis *CyH* suelen calificarla directamente como *pseudolingüística* (*PsDLIN*). Una definición que, desde un punto de vista que interesa en este trabajo, plantea el problema de definir qué es la *PsLIN* y los límites en los que se moverían los autores y productos susceptibles de ser calificados como *pseudolingüísticos*. Se trataría del problema de la demarcación entre lo que es ciencia y lo que no lo es, aplicado en este caso a una ciencia en concreto, la lingüística. La primera aproximación a esta cuestión sería definir a la *PsLIN* como una *pseudociencia* que –por sus áreas u objetos de interés– se inscribiría en el entorno de una ciencia ya definida (la lingüística), pero que, por su metodología (o falta de ella) y por su vinculación a factores externos (de tipo ideológico, por ejemplo) no generaría productos susceptibles de ser considerados o evaluados como científicos. Veamos algunos ejemplos de obras (o *corpora* de obras) que podría ser calificadas de *pseudolingüísticas*.

Las obras de Antonio Arnaiz Villena (¿-?) y Jorge Alonso García (1934-)

Estos autores, médico y catedrático de inmunología el primero, han escrito una abundante obra centrada en descifrar antigua escrituras (como el alfabeto guanche) y demostrar el parentesco de la lengua vasca con lenguas como el antiguo egipcio, el hitita, el sumerio, el hurrita, el ugarítico, el acadio, el fenicio o el elamita. Todas ellas formarían una rama, la *usko-mediterránea*, de una hipotética macrofamilia, la *dené-caucásica*. Los autores denominan a su agrupación con un término, «usko», que en su opinión aparece en muchas inscripciones de lenguas diferentes de la zona del Mediterráneo. Desde un punto de vista de sociología de la ciencia, resulta relevante que las primeras versiones de este «corpus» de obras, antes de que recabaran en otras editoriales, aparecieran en la Editorial de la Universidad Complutense de Madrid¹³. Los argumentos para calificar esta obra de *pseudolingüística* podrían situarse en el propio objetivo de estos trabajos: intentar agrupar a una gran cantidad de pueblos y lenguas de la antigüedad y de la actualidad – bereberes, cretenses, etruscos, guanches, minoicos y vascos – que, en principio no presenta conexiones históricas, a través de una metodología propia basada en 1) el análisis de (antiguas) inscripciones según sus «transliteraciones», 2) su traducción empleando la lengua vasca y 3) técnicas de genética de poblaciones (especialidad en la que Arnáiz tiene tanto un reconocimiento internacional, como profundas críticas y acusaciones de fraude científico). Para conseguir sus propósitos se enfrentan a los consensos de los especialistas en áreas como la lingüística semítica, la indoeuropea o la prehistoria del Mediterráneo.

¹³ Sobre este tema editorial tiene un contundente párrafo el catedrático Javier De Hoz (1940–2019) en un artículo de 1999 dedicado a criticar principalmente la obra de Jorge Alonso García. Aunque un error de ese mismo artículo, o algún tipo de alusión de muy difícil rastreo, es como nombra De Hoz al otro autor: «A. Apraiz» (De Hoz 1999).

Además de esta hipótesis, ambos autores son claros defensores de la hipótesis del vascoiberismo y han trabajado en ella. Un aspecto que les une al trabajo de Jiménez Huertas.

La obra de Abderrahman Benatia (1941-)

Este médico argelino ha escrito varios voluminosos libros sobre las relaciones entre el árabe y algunas lenguas indoeuropeas (o el propio *indoeuropeo*) desde una perspectiva completamente diferente a las habituales en el contexto de la lingüística histórico-comparada. Este autor no es partidario ni defiende la hipótesis de la conexión de la familias indoeuropea y semítica¹⁴, ni tampoco piensa que estas dos familias pertenezcan a una agrupación mayor como podría ser las macro-familias *nostrática* o *euroasiática*. Su hipótesis es que, precisamente, el árabe es el origen de las lenguas (y culturas) que se califican como indoeuropeas. Ejemplos de su tesis son los propios títulos de las obras: *Histoire de la colonisation arabe dans la Grèce antique: à travers la mythologie, la toponymie, l'onomastique et le vocabulaire* (2005), o *Arabes et Indo-Européens: Les Indo-Européens parlaient-ils l'arabe à l'origine?* (2008). En sus trabajos, el autor maneja una bibliografía «clásica» de la lingüística histórico-comparativa (especialmente la francesa) a la que suma ejemplos y textos en árabe. El rasgo que serviría para calificar su obra como *PsLIN* es que en ella la lingüística no es un fin en sí mismo, sino una herramienta para demostrar una serie de creencias. Utilizaría algunos conocimientos de tipo científico (lingüístico) con el fin ideológico de apuntalar lo que intenta demostrar desde un pretendido punto de vista cultural, histórico e, incluso, religioso. Se situaría no solo fuera del discurso científico, sino también del histórico o, incluso del filosófico, para adentrarse en el del mito: en la producción de materiales destinados a ser creídos.

La obra de Branislava Božinović (-2019)

Esta autora, ingeniera aeronáutica, en los tres tomos de su diccionario defendió la hipótesis de que existe una estrecha unión entre las lenguas sánscrita y serbia que muestra una profunda afinidad entre los pueblos a los que pertenecen o han pertenecido dichas lenguas. Su hipótesis se puede resumir en una frase que se encuentra con facilidad en

¹⁴ Una hipótesis que tiene una larga historia: desde las aportaciones iniciales de F. Wülner (1798-1842) en 1838 hasta las más modernas de Levin (1921-2021) a principios presente siglo (2002), pasando por «la época dorada» de esta hipótesis que fue el inicio del siglo pasado con los trabajos de 1906 de Möller (1850-1923) y Cuny (1869-1947). Gracias a sus opiniones favorables a esta hipótesis, Möller bautizó los «coefficients sonantiques» de F. de Saussure (1857-1913) como «laringales», iniciando uno de los temas más controvertidos de la fonología del (P)IE.



internet: «Ma, nema... srpski i sanskrit, to bre isto...»¹⁵ (Božinović 2012). Desde un punto de vista técnico, la lectura del diccionario no resulta fácil debido a los criterios de transcripción del sistema de escritura sánscrito y a otros problemas derivados de la tipografía utilizada en la obra, aunque esto no sea responsabilidad de la propia autora. Lo que volvería a calificar esta obra como *PsLIN* es su interés por trascender el objetivo de la lingüística como ciencia, ya que lo que la autora pretende es justificar con ella sus creencias sobre su propia nación.

Sería muy difícil defender que estos ejemplos citados no son obras susceptibles de ser calificadas como *PsdLIN*. Aunque, como se ha dicho, las razones para dicha calificación varíen de un caso a otro. Por ejemplo, la hipótesis del establecimiento de una *macro-familia*, como la *usko-mediterránea* que proponen Arnaiz y Alonso no sería descartable por sí misma (hay estudios serios sobre *macro-familias* mucho más grandes), sino que es la dudosa metodología lingüística lo que hace que sus obras no puedan ser consideradas científicas. En los otros dos ejemplos citados, las hipótesis de partida (predominio o preponderancia de la lengua árabe o la identificación del serbio y el sánscrito) responden a creencias de los autores basadas en aspectos por completo ajenos a la lingüística y su objetivo final es que las pruebas lingüísticas que creen haber encontrado sirvan para apuntalar todavía más sus creencias. Estarían generando mitos explicativos.

El caso de Jean Paul Demoule (1947-)

En 2014, se publicó en Francia un voluminoso libro con un sugestivo título (*Mais où sont passés les Indo-Européens?*), que se convirtió en un éxito de ventas, algo no muy habitual para una obra sobre estos temas. En el mismo, Jean Paul Demoule (JPD), un reconocido prehistoriador y arqueólogo francés (que también ha desempeñado importantes puestos administrativos en el mundo universitario y científico), plantea la duda de si el concepto general de «Indo-europeo» es una verdad científica o, por el contrario, es un «mito de origen» de los círculos académicos europeos desde el siglo XVIII. La obra se inicia (Demoule 2014: 15-17) con una exposición de las 12 tesis «canónicas» que diferentes disciplinas (como la lingüística o la antropología biológica) han establecido sobre el «pueblo» indoeuropeo, su patria original, sus migraciones y su lengua; y termina (Demoule 2014: 664-667) con 12 «antítesis» que pretenden refutar las iniciales. Los puntos más polémicos (y los más accesibles a un público general) del libro tienen que ver con la «Tesis 11»:

Thèse 11. Le détournement du phénomène indo-européen par diverses idéologies nationalistes, notamment le national-socialisme et les extrêmes droites (dites parfois

¹⁵ «Pero... serbio y sánscrito no existen, hombre, eso es lo mismo» (Trad. a.)



« nouvelles droites ») contemporaines, n'est qu'un phénomène marginal qui n'a rien à voir avec la recherche scientifique (Demoule 2014: 17)

Antithèse 11. L'exploitation passée ou actuelle, par des mouvements nationalistes et extrémistes, du modèle indo-européen canonique sous la forme d'un Peuple original parti d'un Foyer originel est le miroir grossissant des représentations idéologiques sous-tendues par ce modèle (Demoule 2014: 666)

Los críticos de la obra de JPD, guiados por el tono de las «tesis – antítesis», utilizan el argumento de que el autor no es lingüista, sino arqueólogo, para intentar invalidar la obra. En un interesantísimo artículo, titulado precisamente «L'indo-européen n'est pas un mythe» (2018), tres especialistas en LHC de otras familias lingüísticas, Thomas Pellard (¿-?), Laurent Sagart (1951-), Guillaume Jacques (1977-) expresan lo siguiente:

En tant que linguistes spécialistes avant tout de langues non indo-européennes, nous n'avons aucun intérêt professionnel direct dans les problèmes politiques et idéologiques qui préoccupent Demoule (2014). Il nous est indifférent de savoir si les Indo-Européens étaient blancs ou noirs, grands ou petits, guerriers nomades ou agriculteurs sédentaires, s'ils étaient un groupe ethniquement homogène ou diversifié, ou encore s'ils venaient des steppes pontiques, d'Anatolie ou d'ailleurs. Nous rejetons le travail de Demoule (2014) avant tout sur la base de ses graves erreurs concernant la linguistique, qui nous amènent à remettre en question l'ensemble de ses hypothèses et son interprétation des données des autres domaines également. Il nous importe en fin de compte peu de savoir si les Indo-Européens ont existé et si les langues indo-européennes forment véritablement une famille de langues ayant divergé d'un ancêtre commun. Si nous en sommes convaincus, ce n'est pas en raison de préjugés culturels ou idéologiques, mais par l'examen objectif des faits. L'hypothèse indo-européenne est la seule capable d'expliquer l'ensemble des faits de manière plausible et cohérente. (Pellard, Sagart, Jacques 2018: 80)

Según lo que se desprende de este párrafo la hipótesis indoeuropea es una hipótesis fundamentalmente lingüística y explica hechos lingüísticos, sin que –forzosamente– estos tengan que estar relacionados con otros de tipo histórico o prehistórico, ni con el análisis de ideologías o el uso que algunas de estas hagan de un mito definido o creado. Un observador externo que cotejara la obra de JPD y las críticas tan «detalladas» que recibe podría pensar, simplemente, que JPD no es lingüista y comete serios errores metodológicos en su obra cuando habla de esos temas, como han demostrado tres expertos. Ahora bien, es un (pre)historiador y arqueólogo reconocido, ¿qué ocurre con lo que expone en su obra sobre estas ciencias? Además, gran parte de la obra es una crítica ideológica y sobre la creación de un mito, ¿qué dirían los expertos en estos campos al respecto? En el fondo, ese observador intentaría averiguar si la hipótesis central de JPD, amputado el aspecto



lingüístico, se mantiene o no. Y, desde algunos puntos de vista, la respuesta a esa cuestión parece ser positiva. En todo caso, se esté o no de acuerdo con la hipótesis de JPD, nadie podría decir que su obra no es científica. Aunque se rebata –como han hecho los autores citados– la parte lingüística, quedaría por analizar las otras partes dedicadas a la historia de la consolidación de la hipótesis indoeuropea en los ambientes académicos y en los currículos de enseñanza. Desde el punto de vista arqueológico, por ejemplo, la obra mantiene una opinión que podrá ser debatida o cuestionada por los expertos, pero que esta fundamenta en un conocimiento del estado de las investigaciones al respecto.

En el fondo, lo que está haciendo JPD en su obra es etiquetar como mítico al concepto de «indo-europeo» (IE). En su trabajo, una idea tan consolidada como la IE tendría la misma entidad que la familia *usko-mediterránea* en la de Arnáiz y Alonso, el *árabe* en la de Benatia o *la profundidad de las raíces de la lengua serbia* en la de Božinović; pero, intentando demostrar esta opinión con argumentos propios de las ciencias sociales como la (pre)historia o historia de las ideas. Hilando más fino, se podría decir que la obra de JPD no es *PsLIN* porque no pretende usar la lingüística para demostrar o apuntalar otro conocimiento o creencia. Hace una crítica de una parte de la misma (la LHC) como una pieza de un puzle mayor: analiza y critica períodos históricos de algunas ciencias (en las que se incluiría la lingüística, pero también la historia, la arqueología o la antropología) que han tejido lo que él cree que es un *mito*, la propia idea de IE.

Volviendo al problema de la hipótesis *CyH*, la cuestión ahora sería saber si la misma se encontraría plenamente dentro del terreno de la *PsLIN*, junto a las hipótesis de Arnáiz y Alonso, Benatia y Božinović; o si, por el contrario, se trataría de una hipótesis más cercana a la obra de JPD. Es decir, si la hipótesis de que las lenguas romances no vienen del latín está a la altura de las otras tres –existencia de la agrupación *usko-mediterránea*, el *árabe* como origen de las lenguas indoeuropeas y la conexión ancestral entre el serbio y el sánscrito– o si, por el contrario, estaría más cercana a la idea de JPD de que el concepto del IE es un mito.

Modelo de análisis de los emisores / receptores de las hipótesis

Es posible clasificar a los actores que intervienen en el ciclo de una hipótesis (científica) en dos conjuntos: quienes la formulan (emisores) y quienes la reciben (receptores). El primero, además, se subdividiría en *profesionales* y *amateurs*, tal y como muestra la Tabla 4:

Profesionales (PROF)	Miembros de la <i>Academia</i> ; catedráticos, investigadores, profesores, etc. Tienen un interés profesional por un determinado tema. Su opinión sobre el mismo puede tener repercusiones en su vida laboral (ingreso en	emis
-------------------------	---	------



	la carrera, ascenso, reconocimiento). Su currículum académico, normalmente, se ha desarrollado en áreas cercanas al tema.	
Amateurs (AMAT)	Su interés por un tema determinado es a nivel personal, pero, su ocupación no está vinculada al mismo. Tampoco lo está su formación. Su currículum académico (si lo tienen) puede estar vinculado a cualquier área de conocimiento. Investigan y publican como actividades particulares; normalmente sin respaldo de instituciones.	
Público general (PUBL)	Personas que si conocen el tema es por su etapa educativa o porque este ha cobrado relevancia en algún momento concreto y ha llegado a los medios de comunicación masiva.	receptore

Tabla 4: Actores que intervienen en el ciclo de una hipótesis científica.

Estos conjuntos estarían ordenados (en orden inverso) por el número de personas que formarían cada uno de ellos: hay menos PROF que AMAT y muchos menos que PUBL. También habría que tener en cuenta las relaciones que se establecen entre ellos. Los PROF influyen en el PUBL porque son los que generan las hipótesis que se incorporan al conocimiento general a través de los *curricula* educativos. En la actualidad, los AMAT pueden intentar también influir en el PUBL a través de otros canales. Como se ha visto en anteriores apartados, la hipótesis *CyH* se está difundiendo principalmente por Internet. Los AMAT partidarios de esta hipótesis acusan, precisamente, a los PROF de bloquearla para mantener su propio *status*. La idea subyacente es que muchos conocimientos «oficiales» intentan ocultar otro tipo de verdades; es el entorno de las teorías de la conspiración. La principal relación entre el PROF y el AMAT sería la de la *desconfianza*. Los primeros piensan que los segundos no conocen los temas de los que hacen hipótesis en profundidad porque no están dentro del circuito profesional o no están formados para ellos. Los segundos esgrimen su libertad para opinar y, en algunos casos, su solvencia en otros campos. Creen que sus ideas pueden llevar a revoluciones científicas (en el sentido de Kuhn); mientras que PROF ven esas mismas ideas como algo carente de valor proferido por gentes sin responsabilidad. Y aquí hay algo cierto: un profesional, en muchos casos, puede poner su carrera en peligro si genera, defiende o alienta una idea «revolucionaria»; mientras que alguien que está fuera de ese circuito no corre el mismo peligro. Veamos un ejemplo de este aspecto, citado en la segunda edición del libro de Jiménez Huertas por la profesora que redacta el prólogo, Cristina Brescan:

Profundizando en las estructuras de la morfología y la sintaxis, la joven estudiante encontró más pruebas que señalaban la hipótesis de un substrato dacio y un estrato oculto bajo atajos a los que se adjudicaba un origen latino. La estudiante (mejor estudiante de Bachillerato y mejor nota de admisión en la facultad de Filología inglesa y rumana en 1987)

quiso enseñarle sus descubrimientos y sus argumentos al profesor de Gramática rumana. La reacción del profesor quedó impresa para siempre en la memoria de la alumna: “¿Por qué debería escuchar algo que va en contra de todos los estudios serios de las últimas décadas, o incluso siglos? ¿Cómo te atreves a ir en contra de los investigadores más respetados de las lenguas romances, no sólo de Rumanía, sino también de Italia, España o Francia? ¿Quién te crees que eres? ¿Por qué no aprovechas mejor la beca que tanto te costó conseguir? Te lo advierto, ¡aléjate de esta falsa hipótesis si quieres aprobar la asignatura! (apud Jiménez Huertas 2016b: VIII).

Por supuesto, hay que entender que las etiquetas de esta clasificación no son estancas y que, evidentemente, una misma persona pertenece a las tres categorías a la vez en distintos temas. Por ejemplo, Arnaiz Villena, según su amplio currículum y los cargos que ha desarrollado, es un PROF de disciplinas como la medicina, la genética y la inmunología; pero, es un AMAT, especialmente en opinión de sus detractores, en las de lingüística o arqueología. Aunque, quizá, el mismo negará esta condición esgrimiendo su abultado número de publicaciones sobre dichos temas. El caso de Jiménez Huertas sería, quizá, más complejo, ya que en la red se puede encontrar que es una «filóloga especializada en lingüística», aunque en su *curriculum* se defina como «escritora y experta en formación de habilidades sociales y comunicativas» (Jiménez Huertas «About»). En opinión de sus defensores, su carrera académica se vio afectada por sus posiciones revolucionarias sobre la escritura ibera. En la actualidad, su interés «científico» se centra en «la ingeniería lingüística», o en demostrar cómo gracias al lenguaje y los estudios (institucionalizados) sobre él se establece un control sobre las poblaciones.

A modo de conclusión (provisional)

Toda esta clasificación está destinada a contextualizar la pregunta anterior: ¿la hipótesis CyH es *PsLIN* porque está producida por dos AMAT que desconfían de la estructura defendida por los PROF? Contestar afirmativamente sería simplificar la cuestión. Es necesario separar entre la propia hipótesis («el origen de las lenguas romances no está en el latín», en una de sus posibles formulaciones) y los productos, obras, que se presenten para falsar o afirmar dicha hipótesis. Y estos productos podrán clasificarse en un continuo que va desde lo *científico* a lo *pseudocientífico* (de lo lingüístico, en sentido científico, a lo *pseudolingüístico*). Para hacer dicha clasificación habrá que tener en cuenta criterios como si los argumentos lingüísticos son sólo una excusa para defender otros objetivos (casos de Benatia y Božinović) o si el autor usa los argumentos lingüísticos sin un conocimiento real de los mismos y de las diferentes disciplinas lingüísticas sobre los que se basan (caso de Alonso y Arnaiz). En ese último caso, incluso, se podría criticar la



calidad de los argumentos o datos lingüísticos de una obra, sin que – por ello – esa misma deje de ser una obra científica (caso de JPD).

Volviendo a la propia hipótesis, ¿por qué no se la puede analizar considerándola como científica?, ¿por qué sería un tabú científico intentar falsar la hipótesis de que las lenguas romances vienen del latín? Precisamente, si se siguen los criterios del «falsacionismo» de Karl Popper (1902–1996), una teoría científica no puede ser probada, pero sí falsada. Precisamente, lo que hace que una teoría sea científica es que resiste una y otra vez los intentos de falsarla. Algo en lo que se apoya Cristina Brescan en el prólogo de la obra de Jiménez Huertas: «Si quieren apoyar la teoría de la romanización¹⁶, deben demostrar con pruebas y argumentos su verosimilitud» (*apud* Jiménez Huertas 2016b: VIII). En este sentido, Cortez y Huertas se adhieren a una hipótesis determinada que, en estos momentos, parece mucho menos robusta que la aceptada mayoritariamente por la comunidad de PROF y convertida en un conocimiento general.

Una cuestión diferente es el análisis de los productos que estos autores generan para justificar su adhesión a la hipótesis. En ambos casos, producen unos libros que, desde el punto de vista lingüístico, son de muy baja calidad. En el caso de Cortez, sus argumentos se basan en colecciones de datos de muy fácil acceso (pertenecientes a una cultura lingüística muy básica) y el tono general del libro es de confrontación con los PROF, con los lingüistas, queriendo llegar directamente al PUBL: «Les linguistes excellent dans l'art de créer des mots nouveaux au point que certains de leurs textes sont empreints parfois d'un jargon impénétrable. Je me suis efforcé avec constance d'employer des mots simples, accessibles à tous» (Cortez 2007: 149).

El caso del libro de Huertas es más complicado. En general, sus datos lingüísticos son bastantes correctos, aunque haya un conjunto de ellos especialmente difíciles de interpretar: los relacionados con la fonética y la fonología. Dos disciplinas que no estaban separadas (la segunda ni siquiera había nacido) cuando los *neogramáticos* acuñaron las leyes del cambio fonético que Jiménez Huertas enuncia en la página 62 de su libro. Ella dedica una gran parte del capítulo 4 de su obra (23 páginas) a hacer un apresurado resumen de las principales leyes que se han postulado para explicar el paso de las formas latinas a las romances, demostrando un conocimiento general del tema –al nivel de la gramática histórica canónica– y cierto cuidado a la hora de distinguir pronunciaciones, transcripciones y grafemas. Si su interés es llegar a un público muy amplio (por lo que presenta definiciones «clásicas»), quizá debiera también haber explicado el sistema de notación empleado: corchetes angulares (< >) para lo que se suponen grafemas (en latín,

¹⁶ Hablar en este contexto de «teoría de la romanización» se podría considerar un desliz de Brescan que podría hacer pensar que no ha comprendido bien el sentido del libro que prologa. Nadie, ni Huertas, pone en duda el hecho de la *romanización* como un proceso histórico, lo que cuestionan Cortez y Huertas es el papel del latín en ese proceso y su caracterización como origen de las lenguas romances.

las lenguas romances e incluso el ibero) y corchetes ([]) para las sonidos. Un análisis atento de esas páginas hace pensar al lector muy interesado que o la autora no distingue con claridad fonética y fonología¹⁷ o que considera la diferencia irrelevante. Sin embargo, estos campos serían aquellos en los que una revisión de los postulados podría ser más fecunda, ya que la LHC tradicional, y Jiménez Huertas con ella, ha demostrado sus teorías por medio de la inducción: acumulando muchos ejemplos positivos que parecen demostrar las teorías expuestas y tratando a los negativos como excepciones. Sin embargo, estos últimos son los que deberían ser tomados también en cuenta para intentar derrumbar las hipótesis aceptadas y proponer otras más explicativas.

Por estas razones, los libros de Cortez y Huertas serían ejemplos de pobres libros de lingüística que intentan, a lo que ellos creen que es un enigma sin solucionar (el origen de las lenguas romances), dar una respuesta que resulta estar equivocada (su origen está en el «italien ancien» o en el ibérico). Es decir, su equivocación estaría al nivel de la mencionada de López Madera en el siglo XVII o, por salir de campo románico, a los errores de clasificación de varias lenguas como indoeuropeas, a finales del XVIII, por parte de otro «lingüista aficionado», Sir William Jones (1746-1794)¹⁸. Pero ni el estar equivocados, ni su pobre manejo del argumentario lingüístico convertirían a sus libros en productos de la *PsLIN*. Que reciban esta acusación por parte de los PROF tendría que ver con un prejuicio de estos hacia la hipótesis misma, a la que consideran una verdad indudable; aunque, desde un punto de vista de metodología de la ciencia no pasaría nada por poner en duda dicha «verdad» científica y lanzar todo tipo de hipótesis alternativas sobre el origen, desarrollo y evolución de las lenguas romances y su relación con el latín y, por ende, con el (P)IE, si se acepta su existencia. Actuar de esta manera no puede considerarse un ejercicio de *PsLIN* (o de *pseudociencia*), siempre que lo propuesto entre dentro del campo de investigación de la lingüística y sea un objeto de la misma. Proponer la hipótesis de que las lenguas romances no derivan del latín sino del etrusco, antiguo italiano, o ibero, o que han constituido realidades inmutables desde un lejano pasado sería un ejercicio de (equivocada) investigación lingüística; argumentar que esas mismas lenguas podrían ser la forma artificial de expresarse de un pueblo perdido, o el origen del resto de lenguas del planeta o que fueron proporcionadas por alguna raza alienígena sí constituiría un ejercicio de *PsLIN*.

Si se acepta lo expuesto aquí, la denominada hipótesis *CyH* -y que se concreta en las dos obras estudiadas-, aunque presente grandes defectos de forma y concepción según el paradigma imperante en al LHC, tendría el mérito de reavivar el debate científico y la investigación sobre un problema que se consideraba cerrado.

¹⁷ Un ejemplo de esta confusión podría ser que en el texto no se usan nunca las barras, / /, para identificar fonemas o que, incluso, dicho término está ausente.

¹⁸ «Jones erroneously included a number of languages and peoples with Indo-European (Egyptians, Chinese, Japanese, ancient Mexicans and Peruvians [...])» (Campbell and Poser 2008: 37).

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Comesaña, Francisco Javier. «Los DISPARATES del libro de Yves CORTEZ ☹️ datos lingüísticos #EvoluciónEspañol #pseudolingüística.» *YouTube*, subido por Paco Álvarez philologus, 21 Jun. 2021, <https://www.youtube.com/watch?v=tdmXM1MSRSw>. Web. 10 Oct. 2022.
- . «Gambito de Galileo, una forma de victimismo.» *Humanistas en la red*, s. f. Web. 10 Oct. 2022.
- Arnaiz Villena, Antonio, y Jorge Alonso García. *Egipcios, bereberes, guanches y vascos*. Nueva edición. Madrid: ACCI, 2016. Impreso.
- Ballester Gómez, Xaverio. «Paradigma de la Continuidad Paleolítica.» *Liburna* 16/17 (2020): 19–48. Web. 10 Oct. 2022.
- Benatia, Abderrahman. *Histoire de la colonisation arabe dans la Grèce antique: à travers la mythologie la toponymie l'onomastique et le vocabulaire*. Bouzaréah: Houma, 2005. Imprès.
- . *Arabes Et Indo-Européens: Les Indo-Européens Parlaient-Ils l'arabe à l'origine?*. Bouzaréah: Houma, 2008. Imprès.
- . *Les Celtes sont-Ils : des Ibéro-Berbères?* Bouzaréah: Houma, 2013. Imprès.
- Božinović, Branislava. *Rečnik srodnih srpskih i sanskritskih reči*. Beograd: Pešić i sinovi, 2005. Štampano.
- . «Srodnost srbskog i sanskritskog jezika - rečnik srodnih reči.» *YouTube*, postavio Dzonson Bor, 9 Jun. 2012, <https://www.youtube.com/watch?v=TGJzPESYjI&t=240s>. Web. 10 Oct. 2022.
- Campbell, Lyle, and William J. Poser. *Language Classification: History and Method*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. Print.
- Cortez, Yves. *Le Français ne vient pas du latin! Essai sur une aberration linguistique*. Paris: L'Harmattan, 2007. Imprès.
- Cueşdean, Lucian Iosif. *Româna, limba vechii Europe*. Bucureşti: Solif, 2006. Tipărite.
- De Hoz, Javier. «Viaje a ninguna parte a través del Mediterráneo.» *RDL* (1999): 1-5. Web. 10 Oct. 2022.
- Demoule, Jean-Paul. *Mais où sont passés les Indo-Européens?*. Paris: Seuil, 2014. Imprès.
- Jiménez Huertas, Carmen. «No venimos del latín. Los romances derivan de una lengua madre de carácter aglutinante.» *II Jornadas Lengua ibérica*. Zaragoza, 26-28 de agosto de 2016a. 31–45. Web. 10 Oct. 2022.
- . *No venimos del latín*. 2ª edición revisada y ampliada. Las sandalias de Mercurio, 2016b.

- . «No venimos del latín.» *YouTube*, subido por Carme Jiménez Huertas, 7 Dic. 2020, <https://www.youtube.com/watch?v=Qa5oFQ0SbG4>. Web. 10 Oct. 2022.
- . «About.» *LinkedIn*, s.f. Web. 10 Oct. 2022.
- Lescasse, Marie-Églantine. «Gregorio López Madera, personnage clef de l'idéologie linguistique castillane à l'aube du XVII^e siècle.» *e-Spania* 40 (2021): s. p. Web. 10 Oct. 2022.
- Levin, Saul. *Semitic and Indo-European, Volume 2: Comparative Morphology, Syntax and Phonetics*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2002. Print.
- López Mira, Álvaro Xosé. *A Galicia irredenta*. Vigo: Ediciones Xerais de Galicia, 1998. Impreso.
- Möller, Hermann. *Semitisch und Indogermanisch. Teil I. Konsonanten*. 1906. Hildesheim – New York: Georg Olms, 1978. Gedruckt.
- Monteanu Colán, Dan. *Breve historia de la lingüística románica*. Madrid: Arco/Libro: La Muralla, 2017³. Impreso.
- Pellard, Thomas, Laurent Sagart, et Guillaume Jacques. «L'indo-européen n'est pas un mythe.» *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris* 113.1 (2018): 79–102. Web. 10 Oct. 2022.
- Ryan, John M. «Review No venimos del latín.» *Rocky Mountain Review* 74.1 (2020): 70–72. Web. 10 Oct. 2022.
- Wüllner, Franz. *Über die Verwandtschaft des Indogermanischen, Semitischen und Thibetanischen*. Münster: 1838. Gedruckt.

Fecha de recepción: 1 de diciembre de 2022

Fecha de aceptación: 20 de mayo de 2023



Maša Musulin¹
Bojana Mikelenić²
Universidad de Zagreb
Croacia

UN ANÁLISIS COMPARATIVO DE COLOCACIONES Y OTRAS CONSTRUCCIONES VERBO + SUSTANTIVO EN ESPAÑOL Y CROATA

Resumen

El presente trabajo contrasta un tipo de posibles colocaciones en español con su traducción al croata, viendo cómo las dos lenguas expresan el mismo contenido. Estudiamos las colocaciones de la estructura *verbo + sustantivo* con los cinco verbos más frecuentes en este tipo de construcción (Koike 2001). Las colocaciones candidatas se obtuvieron primero de un corpus monolingüe (*esTenTen18*), después de lo que se prosiguió con su búsqueda en un corpus paralelo español-croata (Mikelenić y Tadić 2020). El análisis ofrece un acercamiento preliminar a las diferencias que existen entre las dos lenguas según el criterio formal y léxico-semántico con el fin de promover futuros estudios de ese tipo, ya que se ha notado una escasez de trabajos similares. Las colocaciones españolas *verbo + sustantivo* con los cinco verbos más frecuentes que forman este tipo de construcciones se traducen al croata de cuatro maneras, enumeradas por orden de frecuencia en el corpus: con un solo verbo, con una estructura equivalente, donde el verbo básico puede ser el mismo o diferente del español y aplicando una reformulación.

Palabras clave: colocaciones, verbo + sustantivo, español, croata, corpus.

A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE VERB + NOUN COLLOCATIONS AND OTHER CONSTRUCTIONS IN SPANISH AND CROATIAN

Summary

This paper contrasts a type of possible collocations in Spanish with its translation into Croatian, seeing how the two languages express the same content. We analyze the collocations of the *verb + noun* structure with the five of most frequent verbs in this type of construction (Koike 2001). The candidate collocations were first obtained from a monolingual corpus (*esTenTen18*), after which their search was

¹ mmusulin@ffzg.hr

² bmikelen@ffzg.hr



continued in a parallel Spanish-Croatian corpus (Mikelenić and Tadić 2020). The analysis offers a preliminary approach to the differences that exist between the two languages according to the formal and lexical-semantic criteria in order to promote future studies of this type, since a shortage of similar works has been noted. The Spanish *verb + noun* collocations with the five most frequent verbs that form this type of construction are translated into Croatian in four ways, listed in order of frequency in the corpus: with a single verb, with an equivalent structure, where the basic verb can be the same or different from Spanish and applying a reformulation.

Key words: collocations, verb + noun, Spanish, Croatian, corpus.

1. Introducción

Desde los años sesenta del siglo XIX hubo varios esfuerzos de definir la llamada *colocación* (Firth 1957; Mel'čuk 1981; Corpas Pastor 1996; Koike 2001; etc.), pero todavía persiste el mismo problema: cómo formular una definición completa que pueda abarcar todos los rasgos (semánticos y gramaticales) que se le atribuyen a una unión de tal tipo. Se trata de un vínculo de dos unidades léxicas que tienen una coocurrencia frecuente, pero para unos es un vínculo convencional y frecuente (Corpas Pastor 1996) y para otros cualquier unidad semántica y sintácticamente compatible (Sinclair 1991). Queda todavía poco claro qué palabras tienden a constituir una colocación y cómo reconocer una colocación. Alonso Ramos (2010: 3) razona que esto se debe a la «naturaleza heterogénea de este tipo de sintagmas que algunos quieren restringir». Y aunque existen varios intentos de ofrecer reglas semánticas que puedan explicar cómo se componen las colocaciones, «las reglas son tan complejas y tan hiperespecificadas que no se pueden considerar útiles» (Alonso Ramos 2010: 3). Estos problemas se multiplican al buscar equivalentes en otras lenguas porque en cada tipo de léxias presenta rasgos distintos. El objetivo de nuestro estudio basado en corpus es averiguar cómo se traducen las colocaciones escogidas de tipo *verbo + sustantivo* del español al croata y detectar las diferencias y similitudes en dichas estructuras entre los dos idiomas.

2. El problema de definir la colocación

El término *colocación* aparece en 1957 y su acuñación se atribuye a Firth (1957), que así se refería a las unidades léxicas que aparecen habitualmente en un sintagma o *lexía*, aunque en la bibliografía aparecen también otras explicaciones sobre el origen de este término. Las definiciones varían de un autor a otro, por lo cual sería más correcto decir que existe una acepción operativa, más que aceptada. La mayoría destaca que se trata de la coocurrencia de una manera restringida de dos unidades léxicas (Mel'čuk 1981; Írsula



Peña 1992; Koike 2001; etc.), donde «la base de la colocación se selecciona en función de su significado, mientras que el colocativo es seleccionado en función de la base» (Alonso Ramos 2013: 58). Esto lo vemos en el ejemplo de *rebanada* como colocativo de las bases *pan*, *pastel*, *pizza*, etc. En los diccionarios³ se pueden encontrar *loncha*, *tajada*, *raja* como sinónimos de *rebanada*, aunque ninguna de las tres palabras mencionadas forma coocurrencia frecuente con *pan*. El *Diccionario de la lengua española (DLE)* define *rebanada* como «la porción delgada, ancha y larga que se saca de una cosa, y especialmente del pan, cortando de un extremo al otro» (RAE 2022) por su parte, el *Hrvatski jezični portal (HJP)*, la plataforma de la lengua croata, muestra la palabra *šnita* (marcada como regional, con dos formas más: *kriška* y *feta*) como equivalente de la palabra *rebanada*.

Lo que es interesante es cómo el *DLE* define la *rebanada*, pero la *rodaja* es «tajada circular o rueda de algunos alimentos» (RAE 2022), lo que sugiere que en español es importante la forma de lo que se corta, mientras que en croata se subraya más el significado de «una parte del todo». Este hecho, en realidad, no presenta un problema para un hablante nativo, que domina su lengua instintivamente, pero en un análisis contrastivo y especialmente en la adquisición de las lenguas es difícil deducir que en español se dice *hacer un viaje*, en inglés *take a trip* (esp. *tomar un viaje*) y en croata *otići na put* (esp. *irse de viaje*). Por otro lado, la perspectiva del contraste entre dos o más lenguas facilita descubrir las colocaciones, aunque, claro, dos lenguas no usan siempre una colocación para expresar el mismo contenido, lo que comentaremos más detalladamente en la parte del análisis de este trabajo.

Los primeros trabajos sobre el tema aparecen en la lingüística anglosajona, mientras que, en español, según Koike (2001: 13), el interés por las colocaciones surge apenas en los años ochenta y noventa con Zuluaga (1980) y Corpas Pastor (1996), dentro de los estudios de fraseología. Al principio, se investigan solo ciertas combinaciones léxicas y entre estos trabajos aparece un artículo breve de Írsula Peña (1992), un lingüista cubano, como el primer trabajo hispano sobre este tema.

Cuatro años después, Corpas Pastor (1996) hace un avance significativo al dar una detallada clasificación formal de las colocaciones, estas unidades tan específicas dentro de la fraseología. Habrá que mencionar que, además de la formación y de los rasgos que se le asignan a una colocación, también hay varios puntos de vista para enfrentar este fenómeno. Uno, tal vez más investigado, es el punto de vista fraseológico, que no considera solo la frecuencia de la aparición de dos o más unidades, sino también el hecho de que tales unidades aparecen «en situaciones comunicativas establecidas...» (Írsula Peña 1992: 60) y «presentan restricciones de combinación establecidas por el uso...» (Corpas Pastor 1996: 66), etc. Como se puede notar, varios autores parten desde este factor

³ *Diccionario de sinónimos, antónimos y parónimos* (Doezis 2008) como sinónimos de la *rebanada* menciona las siguientes palabras: *rodaja*, *lonja*, *tajada*, *loncha*, *pedazo*, *rueda*, *porción*, *trozo*.



extralingüístico, que puede ser escurridizo. Eso se observa especialmente al comparar las colocaciones en una misma lengua de manera diatópica (p. ej. *dar una mano* y *echar una mano* > *ayudarle a alguien*). Queda claro del ejemplo que el primero (*dar una mano*) sufrió una influencia del inglés (*to give a hand*). Lo mismo pasa en croata con *ići na noge*, *ići pješice* y *ići pješke* (esp. *ir a pie*): las tres aceptadas generalmente en el uso, pero en diferentes regiones. Estos ejemplos demuestran por qué aún hoy sigue siendo difícil reconocer (si nos regimos por las características de las colocaciones, que discutiremos en el siguiente apartado) si una lexía es o no es una colocación.

Un factor relacionado es el grado de aceptabilidad que una construcción tiene entre sus hablantes, por lo cual Petrović (2008: 227) las clasifica como expresiones *permitidas*, *gramaticales* y *agramaticales*, con ejemplos: *ljubazno pozdraviti* (esp. *saludar amablemente*), *ljubazno napraviti* (esp. *hacer algo amablemente*) y **ljubazno se ubiti* (esp. *suicidarse amablemente*), respectivamente. Con estos ejemplos no se quiere refutar el hecho de que una lexía debe estar reconocida por el mayor número de hablantes para poder llamarla colocación, sino apuntar que a veces no nos podemos fiar de los resultados obtenidos solo de los diccionarios o manuales de uso específico, donde estos se presentan taxativamente⁴.

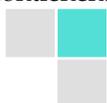
Otras perspectivas muestran gran interés por el punto de vista contrastivo, especialmente entre dos idiomas, con el fin de facilitar la adquisición de la lengua meta. En croata no encontramos trabajos que analicen las colocaciones en ambas lenguas (español y croata), pero, en otras lenguas eslavas como serbio y esloveno hay varios (Pejović 2009; Pejović 2010; Pejović 2018; Šifrar Kalan 2021).

3. Características y clasificación de las colocaciones

La mayoría de los autores previamente nombrados destacan la coocurrencia frecuente de dos unidades léxicas como el rasgo más prominente de las colocaciones. Aunque no el único, este rasgo podría considerarse el más práctico o útil para decidir si una unidad es o no es colocación. Sin embargo, Alonso Ramos (2010: 5) advierte que «muchas de esas lexías no tienen nada que ver con las colocaciones», por lo que este no debería ser el único criterio aplicado para identificarlas.

La descripción más detallada de las colocaciones la compone Koike (2001: 25), quien propone diferenciar entre sus características formales y semánticas (Tabla 1).

⁴ En la bibliografía (Higueras García 2004; Petrović 2008), también se tematiza el problema de cómo incluir las colocaciones en los diccionarios y las dificultades relacionadas con estructurar entradas que las contienen.



CARACTERÍSTICAS FORMALES	CARACTERÍSTICAS SEMÁNTICAS
coocurrencia frecuente de dos unidades léxicas	vínculo de dos lexemas (cambio de la clase gramatical)
restricciones combinatorias	relación típica entre los componentes (relación asociativa)
composicionalidad formal	precisión semántica de la combinación

Tabla 1. Características formales y semánticas de colocaciones (según Koike, 2001)

Con las restricciones combinatorias se trata de explicar cómo un elemento gramatical de la lexía rige la coaparición del otro, aunque el grado de fijación es menor que en las locuciones, ya que en el nivel paradigmático se puede notar que el hablante no se siente restringido por un elemento de manera que a veces lo puede sustituir con un elemento sinonímico (p. ej., *tener/experimentar miedo*). La «composicionalidad formal» (Koike 2001: 27-28) destaca las características morfológicas con cierto grado de flexibilidad y posibilidad de generar nuevos colocativos o cierto tipo de modificación, pero con la intención de que la colocación siga siendo semánticamente transparente (p. ej., se puede decir: *violar / transgredir / vulnerar las normas*).

En cuanto a las características semánticas que propone Koike (2001: 27-28), el vínculo de dos lexemas se hace evidente al cambiar la clase gramatical (*repicar la campana > repique de campanas*) y la relación típica entre los componentes supone algún tipo de relación asociativa entre dos elementos (*cargar la pistola, pero no limpiar la pistola*). La precisión semántica de la combinación se refiere a su transparencia, es decir, a la posibilidad de que un hablante pueda deducir el concepto que se expresa a través de la colocación, lo que no es el caso con, por ejemplo, las locuciones (*hacer un recado, conquistar el corazón de alguien vs. sin embargo*).

En relación con la clasificación de las colocaciones en español, Corpas Pastor (1996) y después Koike (2001) componen las más completas. La propuesta de clasificar las colocaciones de Corpas Pastor (1996: 66) se basa en unas anteriores de Benson (1986) y Hausmann (1989), y de ella destaca que «esta tipología es válida para el inglés, el alemán, las lenguas romances y las eslavas».

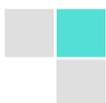
Según el criterio formal, Corpas Pastor (1996) distingue unas estructuras bien fijadas de las cuales algunas aparecen más frecuentemente que otras, p. ej., *verbo + sustantivo* y *adjetivo + sustantivo*:

- sustantivo (sujeto) + verbo (*correr un rumor, desatarse una polémica, perder el hilo*)
- verbo + sustantivo (objeto) (*tener en cuenta, desempeñar un cargo, zanjar una polémica*)
- adjetivo + sustantivo (*error garrafal, santa paciencia*)
- sustantivo + preposición + sustantivo (*ronda de preguntas, banco de peces*)
- verbo + adverbio (*negar rotundamente*)
- adjetivo + adverbio (*estrechamente ligado*)

Koike (2001: 54) a la clasificación de Corpas Pastor (1996) agrega una categoría más, la de la combinación *verbo + adjetivo* (*resultar ileso, salir indemne*). El autor destaca que, aunque no existieran muchas colocaciones de esta estructura, «hay adjetivos que tienden a aparecer con determinados verbos» (Koike 2001: 54). Tanto Corpas Pastor como Koike se refieren a Hausmann (1989) y describen la estructura de una colocación como compuesta de una palabra que funciona como base y otra que hace las veces de colocativo. Petrović (2008: 27) afirma que en croata encontramos con frecuencia las siguientes estructuras formadas de dos elementos: adjetivo + sustantivo (*samohrana majka*), verbo + sustantivo (*topiti mast*) y adverbio + verbo (*naporno raditi*).

Puesto que el croata a nivel morfosintáctico muestra estructuras diferentes del español, para nuestro análisis elegimos la combinación *verbo + sustantivo* por su frecuencia y debido a que es uno de los tipos que se solapa con los españoles, definidos por Corpas Pastor y Koike.

Pejović (2011: 33, 34) estudia las locuciones verbales en serbio y español, y usa los tres procedimientos en la traducción de las «metáforas estereotipadas», entre las que, en este trabajo, podríamos incluir las colocaciones de nuestro corpus: a) sustituir una expresión de la lengua origen por una equivalente en la lengua de traducción (LT): en nuestro caso se trata del mismo verbo dentro de la colocación; b) otro proceso consiste en reemplazar la imagen de la expresión en cuestión por otra imagen de la expresión de la LT: en nuestro caso se trata de los verbos diferentes que forman la base de la colocación; y el tercer proceso es la reducción de la expresión de la lengua original (LO) a su sentido en la LT (Newmark 2006: 156): en este trabajo lo llamaremos *reformulación* porque se trata no solo de la adaptación del sentido, sino también de la forma diferente que no incluye el verbo dentro de la estructura. Como el grupo más productivo, porque se trata de dos lenguas con morfologías distintas, una romance y otra eslava, en nuestro análisis encontramos colocaciones parcialmente equivalentes, en la mayoría de los casos por una sola palabra, generalmente un verbo prefijado.



4. Metodología

Estudiamos las colocaciones con la estructura *verbo + sustantivo*, donde el sustantivo desempeña la función de complemento directo. Se han considerado seis de los verbos más frecuentes en este tipo de construcción según Koike (2001: 224): *dar, tener, hacer, sentir, poner y tomar*. La búsqueda de posibles colocaciones se llevó a cabo en la nueva versión del corpus *esTenTen* (Kilgarriff y Renau 2013), *esTenTen18*. El corpus contiene 16,9 billones de palabras de textos de internet procedentes de España y América Latina y se puede consultar a través del *Sketch Engine* (Kilgarriff et al. 2004). La herramienta de colocaciones que facilita el *Sketch Engine* formuló una lista de lemas que aparecen inmediatamente después de cada lema verbal, ordenada por frecuencia. La frecuencia fue calculada a través de la medida estadística que utiliza el programa: *logDice*. Esta medida se aplica para identificar la coocurrencia de dos palabras en un corpus. Dado que no está afectada por el tamaño del corpus, es la medida preferente para los corpus grandes, como lo es el corpus usado en esta investigación. De la lista así compilada, se extrajeron los diez sustantivos (lemas) más frecuentes con cada uno de los verbos mencionados como candidatos para formar colocaciones.

Después de revisar las colocaciones así obtenidas, decidimos excluir del análisis el verbo *sentir*, puesto que la mayoría de sus colocados eran adjetivos y los sustantivos eran mucho menos frecuentes que con el resto de los verbos. Asimismo, todos estos sustantivos designaban algún sentimiento (p. ej., *sentir dolor, miedo, vergüenza*), por lo que su traducción al croata se haría o con la estructura equivalente (*osjećati bol, strah, sram*) o con el verbo que comparte la raíz con el sustantivo (*boljeti, strahovati, sramiti*). Por estas razones no consideramos estas colocaciones con el verbo *sentir* lo suficientemente informativas para un análisis de este tipo.

La investigación partió de 50 colocaciones en total, diez para cada verbo. Con el fin de analizar sus traducciones al croata, las colocaciones elegidas se buscaron en un corpus paralelo español-croata (Mikelenić y Tadić 2020). Este corpus se compone de once novelas españolas traducidas al croata y contiene más de dos millones de palabras con aproximadamente un millón de palabras en cada lengua. En las Tablas 2 y 3 se pueden observar todas las colocaciones incluidas, junto con el número de ejemplos en el corpus paralelo para cada una.



Colocación	N. de ejemplos	Colocación	N. de ejemplos	Colocación	N. de ejemplos
dar cuenta	0	tener lugar	0	hacer falta	62
dar lugar	4	tener acceso	21	hacer clic/click	0
dar respuesta	0	tener problema	8	hacer referencia	1
dar vuelta	33	tener miedo	39	hacer frente	0
dar paso	0	tener derecho	18	hacer uso	0
dar comienzo	5	tener razón	58	hacer tiempo	49
dar cita	3	tener gana	11	hacer cargo	0
dar clase	9	tener sentido	23	hacer realidad	16
dar miedo	11	tener cuidado	2	hacer hincapié	5
dar vida	3	tener conocimiento	9	hacer daño	14
DAR total	68	TENER total	189	HACER total	147

Tabla 2. Colocaciones con los verbos *dar*, *tener* y *hacer* incluidas en la investigación

Colocación	N. de ejemplos	Colocación	N. de ejemplos
poner fin	13	tomar decisión	1
poner mano	1	tomar medida	4
poner rumbo	18	tomar nota	10
poner cara	5	tomar conciencia	1
poner límite	0	tomar posesión	1
poner freno	0	tomar foto	0
poner atención	0	tomar parte	0
poner énfasis	3	tomar contacto	0
poner orden	7	tomar conocimiento	0
poner nombre	2	tomar carta	4
PONER total	49	TOMAR total	21

Tabla 3. Colocaciones con los verbos *poner* y *tomar* incluidas en la investigación



Como es evidente de las tablas 2 y 3⁵, no todas las colocaciones elegidas fueron encontradas en el corpus, pero se encontró por lo menos un ejemplo para siete colocaciones con el verbo *dar*, nueve con el verbo *tener*, seis con el verbo *hacer*, siete con el verbo *poner* y seis con el verbo *tomar*, llegando a unas 35 colocaciones en total que formaron parte del análisis. Asimismo, es necesario reiterar el hecho de que el único criterio considerado fue la coocurrencia de las dos palabras, por lo que en algunos ejemplos tal vez no se trata de colocación, sino de una combinación léxica semántica (p. ej., *tomar conocimiento*). Sin embargo, no entraremos aquí en este asunto, sino que nos enfocaremos en analizar diferentes modos de traducción de estas lexías.

Creemos que la posible razón de no haber encontrado ningún ejemplo para algunas colocaciones es la diferencia en el tamaño y registro de los dos corpus. El corpus *esTenTen18* contiene diversos textos de internet y en total cuenta con 16,9 billones de palabras, mientras que el corpus paralelo español-croata se compone de textos literarios y el número de palabras en español es solo un millón.

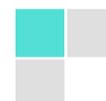
5. Análisis

Todas las traducciones encontradas se agruparon de la manera siguiente:

1. Traducción con un solo verbo (diferente del verbo básico en español)
2. Traducción con una colocación *verbo + sustantivo* (un verbo diferente del español)
3. Traducción con una colocación *verbo + sustantivo* (el mismo verbo que en español)
4. Reformulación

Los tipos de traducción se enumeran aquí según su frecuencia en el corpus. Contando las diferentes opciones de traducción, es decir, solamente la primera mención de cierta traducción, se encontraron 167 diferentes traducciones en total. De estas, 80 pertenecen al primer tipo, 34 al segundo, 24 al tercero y 29 al cuarto. Sin embargo, estos números tienen un carácter ilustrativo y hay que tomarlos con cuidado. Por ejemplo, parece que la reformulación ha sido más frecuente que la traducción con una colocación *verbo + sustantivo* (el mismo verbo), pero de los 29 ejemplos de reformulación en total, 11 corresponden a la colocación *hacer tiempo*. Por eso se ofrecen los datos sobre el tipo de traducción para todos los 474 ejemplos (Tabla 4).

⁵ La división en dos tablas se hace por razones prácticas.



Colocación	N. total de ej.	Tipo de traducción	N. de ej.
dar lugar	4	Un solo verbo	2
		Reformulación	1
		Colocación V + S (el mismo verbo)	1
dar vuelta	33	Un solo verbo	33
dar comienzo	5	Un solo verbo	4
		Colocación V + S (el mismo verbo)	1
dar cita	3	Un solo verbo	3
dar clase	9	Un solo verbo	8
		Reformulación	1
dar miedo	11	Un solo verbo	8
		Colocación V + S (un verbo diferente)	3
dar vida	3	Colocación V + S (el mismo verbo)	2
		Un solo verbo	1
tener acceso	21	Colocación V + S (el mismo verbo)	19
		Un solo verbo	1
		Reformulación	1
tener problema	8	Colocación V + S (el mismo verbo)	4
		Reformulación	3
		Colocación V + S (un verbo diferente)	1
tener miedo	39	Un solo verbo	33
		Reformulación	4
		Colocación V + S (un verbo diferente)	2
tener derecho	18	Colocación V + S (el mismo verbo)	17
		Colocación V + S (un verbo diferente)	1
tener razón	58	Colocación V + S (el mismo verbo)	50
		Colocación V + S (un verbo diferente)	8
tener gana	11	Un solo verbo	7
		Colocación V + S (el mismo verbo)	3
		Reformulación	1
tener sentido	23	Colocación V + S (el mismo verbo)	21
		Reformulación	2
tener cuidado	2	Reformulación	2
tener conocimiento	9	Un solo verbo	6
		Reformulación	2
		Colocación V + S (el mismo verbo)	1



hacer falta	62	Un solo verbo	33
		Reformulación	25
		Colocación V + S (un verbo diferente)	4
hacer referencia	1	Un solo verbo	1
hacer tiempo	49	Reformulación	46
		Colocación V + S (un verbo diferente)	3
hacer realidad	16	Un solo verbo	13
		Colocación V + S (un verbo diferente)	3
hacer hincapié	5	Colocación V + S (un verbo diferente)	5
hacer daño	14	Un solo verbo	9
		Colocación V + S (el verbo diferente)	5
poner fin	13	Colocación V + S (el verbo diferente)	7
		Un solo verbo	6
poner mano	1	Colocación V + S (el verbo diferente)	1
poner rumbo	18	Un solo verbo	16
		Colocación V + S (el verbo diferente)	2
poner cara	5	Colocación V + S (el verbo diferente)	3
		Un solo verbo	2
poner énfasis	3	Un solo verbo	2
		Colocación V + S (el mismo verbo)	1
poner orden	7	Colocación V + S (el verbo diferente)	3
		Un solo verbo	3
		Colocación V + S (el mismo verbo)	1
poner nombre	2	Colocación V + S (el verbo diferente)	2
tomar decisión	1	Un solo verbo	1
tomar medida	4	Colocación V + S (el mismo verbo)	3
		Colocación V + S (el verbo diferente)	1
tomar nota	10	Colocación V + S (el verbo diferente)	6
		Un solo verbo	4
tomar conciencia	1	Colocación V + S (el verbo diferente)	1
tomar posesión	1	Colocación V + S (el verbo diferente)	1
tomar carta	4	Un solo verbo	3
		Colocación V + S (el mismo verbo)	1

Tabla 4. Distribución de todos los ejemplos según el tipo de traducción

Se puede observar que el primer tipo de traducción, con un solo verbo, es el más frecuente para 17 colocaciones, el segundo (colocación con un verbo diferente) para ocho, el tercero (colocación con el mismo verbo) para 7, la reformulación para 2 y, en un caso, el de la colocación *poner orden*, el primero y el segundo tipo cuentan con el mismo número de ejemplos. Por consiguiente, el orden de los tipos de traducción sigue siendo igual, aunque la reformulación prevalece en solo dos casos y los dos tipos de traducción con la estructura equivalente (con el mismo verbo o no) se acercan en frecuencia.

A continuación, se comenta cada tipo de traducción más detalladamente y se presta atención también a algunos casos problemáticos.

5.1. Traducción con un solo verbo (diferente del verbo básico en español)

Como ya subrayamos, este tipo de traducción fue el más frecuente. En la Tabla 5, se muestran algunos de sus ejemplos. Por supuesto, es posible que una misma colocación se traduzca usando varias estructuras diferentes.

Colocación	Traducciones al croata
dar vuelta	<i>vertiti/ortjeti se, zavrtjeti se, prevrtati se, kružiti, okretati se, obilaziti</i>
dar clase	<i>predavati, poučavati</i>
tener miedo	<i>bojati se, preplašiti se</i>
hacer falta	<i>trebati, morati, zatrebati</i>
tomar nota	<i>zabilježiti, zapisati</i>

Tabla 5. Ejemplos de la traducción con un solo verbo

Dado que el croata es una lengua morfológicamente muy rica, no sorprende el gran número de traducciones de este tipo. En relación con eso, se puede ver que para cada colocación eran posibles varias opciones de traducción de este tipo, con verbos más o menos sinónimos, pero también se ha notado un gran número de verbos prefijados (p. ej., *pre-vertati se, po-učavati, za-bilježiti...*). Asimismo, dado que en croata la diferencia de aspecto se expresa mediante mecanismos morfológicos (prefijos y sufijos), se observaron varios casos de pares de verbos imperfectivo/perfectivo, p. ej., *vertjeti – zavrtjeti*.

5.2. Traducción con una colocación *verbo + sustantivo* (un verbo diferente del español)

También se encontraron colocaciones equivalentes en croata (verbo + sustantivo), pero las dividimos en dos grupos: las que comparten el verbo básico con el español y las que llevan un verbo diferente. Empezamos con las últimas, dado que eran más frecuentes en nuestro corpus. Algunos ejemplos de este tipo de traducción se pueden observar en la Tabla 6.



Colocación	Traducciones al croata
dar miedo	<i>izazivati strah, ulijeovati strah, postojati bojazan</i>
tener derecho	<i>dobiti pravo</i>
hacer tiempo	<i>kratiti vrijeme, ubijati vrijeme</i>
tomar nota	<i>zapisati poruku; voditi bilješke, praviti bilješke</i>

Tabla 6. Ejemplos de la traducción con una colocación V + S (un verbo diferente)

Como se podía esperar, con este grupo también se notaron varias opciones de traducción de cada colocación, lo que nos llevó a considerar como una posibilidad de un futuro análisis fijarse más en el contexto y en las diferencias del significado visibles en las diversas traducciones. Por ejemplo, cuando uno toma nota(s) en una clase o en una reunión, la traducción será *voditi bilješke* o *praviti bilješke*, mientras que la traducción *zapisati poruku* se podría esperar en el caso de dejar o apuntar un recado a alguien. Asimismo, se deberían explorar las diferencias de registro, por ejemplo, entre *strah*, que es más neutral, y *bojazan*, que es más formal.

5.3. Traducción con una colocación *verbo + sustantivo* (el mismo verbo que en español)

Siguen las traducciones con una colocación equivalente, en la que el verbo croata corresponde al español: *dar – dati, poner – staviti, tener – imati*. Como se puede observar en la Tabla 7, las colocaciones con el verbo *tener* eran muy frecuentes en este grupo.

Colocación	Traducciones al croata
dar lugar	<i>dati povoda</i>
dar vida	<i>dati život</i>
poner énfasis	<i>staviti naglasak</i>
tener acceso	<i>imati/nemati pristup</i>
tener problema	<i>imati/nemati problema</i>
tener derecho, tener razón	<i>imati/nemati pravo</i>
tener ganas	<i>imati želju, imati/nemati volje</i>
tener sentido	<i>imati/nemati smisla</i>

Tabla 7. Ejemplos de la traducción con una colocación V + S (el mismo verbo)

5.4. Reformulación

En los casos siguientes (Tabla 8), las colocaciones españolas se reformulaban con diferentes estructuras croatas. Por ejemplo, *hacer tiempo* se traduce con una locución

adverbial y *no tener problema* (que apareció en nuestro corpus en el 90% de los casos en forma negativa) con la estructura *preposición + sustantivo* y sin verbo. Otra opción eran las traducciones con el verbo *biti (ser)* acompañado de un adjetivo, adverbio o sustantivo.

Colocación	Traducciones al croata
(no) tener problema	<i>bez problema</i>
hacer tiempo	<i>već neko vrijeme (16), neko vrijeme, davno, još davno, odavno, već odavno, već dugo, dugo, već davno, (ot)prije nekog vremena</i>
tener sentido	<i>biti razumnim</i>
tener cuidado	<i>biti pažljivo</i>
hacer falta	<i>biti potrebno, biti dovoljno/važno</i>
tener miedo	<i>biti strah</i>

Tabla 8. Ejemplos de reformulación

Hay que destacar la colocación *hacer falta*, que aparece casi siempre traducida como *biti potrebno / važno (ser necesario / importante)*. En otros ejemplos, el verbo *tener* se traduce con el verbo *biti (ser)* y no su equivalente en croata *imati*, porque se trata de estados de ánimo, que en croata presentan esta estructura.

5.5. Casos problemáticos y observaciones interesantes

A continuación, se mencionan algunas dificultades con las que nos enfrentamos durante el análisis. Como comentamos en el apartado anterior, ciertos ejemplos muestran una diferencia completa en la estructura usada en cada uno de los idiomas para expresar el mismo significado. Por ejemplo, la expresión *hacer hincapié* [DLE: «insistir en algo que se afirma, se propone o se encarga» (RAE 2022)], al croata se traduce siempre con el adverbio *uporno (persistentemente)*: *uporno tvrditi, uporno ističući*.

En cuanto a las colocaciones con *tener*, se ha notado un hecho interesante. Ciertas colocaciones prefieren contextos afirmativos y ciertas los negativos, p. ej., por un lado, *tener miedo* (24 veces *tener miedo*, 8 veces *no tener miedo*), *tener razón* (46 veces *tener razón*, una vez *no tener razón*) y por el otro, *tener derecho* (7 veces *tener derecho*, 10 veces *no tener derecho*), *tener sentido* (6 veces *tener sentido*, 15 veces *no tener sentido*). Estas tendencias surgen del significado del sustantivo con el que el verbo se coloca y el contexto más amplio en el que se encuentran, pero la cuestión requiere una investigación más detallada (y en un corpus más amplio que permita un análisis estadístico).

Por supuesto, había casos, aunque no muchos, donde la traducción al croata era una colocación de diferente tipo. Por ejemplo, para la colocación *tener razón* se encontró la traducción *biti u pravu*, cuya estructura no es *verbo + sustantivo*, sino *verbo + preposición + sustantivo*.



6. Conclusiones e ideas para el futuro

Las colocaciones españolas *verbo + sustantivo* con los cinco verbos más frecuentes que forman este tipo de construcciones se traducen al croata de cuatro maneras, enumeradas por orden de frecuencia en el corpus: con un solo verbo, con una estructura equivalente, donde el verbo básico puede ser el mismo o diferente del español y aplicando una reformulación.

El análisis confirma los problemas destacados al principio de este trabajo. El primer y posiblemente el mayor obstáculo es cómo reconocer una colocación. Aunque este estudio preliminar se basó únicamente en el criterio de frecuencia, se debe subrayar la necesidad de considerar otros criterios también, pese a que estos no siempre estén claros. Hay que destacar que a veces no se encontraban las colocaciones en diccionarios o faltaban distinciones diatópicas. Por ende, se podrían incluir otros métodos de investigación para averiguar el uso entre los hablantes (p. ej., encuestas o entrevistas), lo que posiblemente llevaría a la construcción de bancos de colocaciones, lo que nos parece imprescindible.

En cuanto al enfoque contrastivo, sería oportuno intentar cambiar la dirección del análisis, para poder comparar cómo funcionan estas estructuras en ambas lenguas. El primer paso podría ser averiguar en un corpus monolingüe croata la frecuencia de coocurrencia de verbos y sustantivos con los que se traducen estas colocaciones españolas. Asimismo, algunas líneas de un futuro análisis incluyen considerar otros tipos de colocaciones y también colocaciones *verbo + sintagma nominal*, donde el sustantivo viene introducido por un determinante, que por razones prácticas se excluyeron de este estudio.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso Ramos, Margarita. «No importa si la llamas o no colocación, descríbela». *La fraseografía del S. XXI: Nuevas propuestas para el español y el alemán*. Claudia Mellado et al. (eds.). Berlín: Frank & Timme, 2010. 55-80. Impreso.
- Benson, Morton, et al. *The BBI Combinatory Dictionary of English: A Guide to Word Combinations*. Amsterdam: John Benjamins, 1986. Print.
- Corpas Pastor, Gloria. *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos, 1996. Impreso.
- Doezis, Miguel. *Diccionario de sinónimos, antónimos y parónimos*. Madrid: Libsa, 2008. Impreso.
- Firth, John. R. «Modes of Meaning». *Papers in Linguistics 1934-1951*. London: Oxford University Press, 1957. 190-215. Print.



- Hausmann, Franz Josef. «Le dictionnaire de collocations». *Wörterbücher /Dictionaries / Dictionnaires (Ein internationales Handbuch zur Lexikographie/ An International Encyclopedia of Lexicography/ Encyclopédie internationale de lexicographie*. Vol. 1. Franz Josef Hausmann et al. (eds.) Berlin/ New York: Walter de Gruyter, 1989. 1010–1019. Imprimé.
- Higuera García, Marta. «Necesidad de un diccionario de colocaciones para aprendientes de ELE». *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua. Deseo y realidad: actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. María Auxiliadora Castillo Carballo et al. (coord.) Universidad de Sevilla, Editorial Universidad de Sevilla: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera - ASELE: Universidad Pablo de Olavide, 2005. 480–490. Impreso.
- Írsula Peña, Jesús. «Colocaciones sustantivo-verbo». *Estudios de lexicografía y metalexigrafía del español actual*. Gerd Wotjak (ed.). Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1992. 159–167. Impreso.
- Kilgarriff, Adam, et al. «The Sketch Engine». *Euralex 2004 Proceedings*. Lorient, France: Université de Bretagne-Sud, Faculté des lettres et des sciences humaines, 2004. 105–115. Web. 15 Dic. 2022.
- Kilgarriff, Adam, and Irene Renau. «esTenTen, a Vast Web Corpus of Peninsular and American Spanish». *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 95 (2013): 12–19. Web. 15 Dic. 2022.
- Koike, Kazumi. *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*. Alcalá: Universidad de Alcalá, 2001. Impreso.
- Mel'čuk, Igor. «Meaning-Text Models: A Recent Trend in Soviet Linguistics». *Annual Review of Anthropology* 10 (1981): 27–62. Print.
- Mikelenić, Bojana, and Marko Tadić. «Building the Spanish-Croatian Parallel Corpus». *Proceedings of the 12th Language Resources and Evaluation Conference*. Nicoletta Calzolari et al (eds.). Marseille: European Language Resources Association, 2020. 3932–3936. Web. 15 Dic. 2022.
- Newmark, Peter. *Manual de traducción*. Trad. Virgilio Moya. Madrid: Cátedra, 2006. Impreso.
- Sinclair, John. *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press, 1991. Print.
- Petrović, Bernardina. «Nacrtak za “Kolokacijski rječnik hrvatskoga jezika”». *Vidjeti Ohrid*. Marko Samardžija (ur.). Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada, 2008. 225–235. Štampano.
- Pejović, Anđelka. «De la idea a la locución: hacia la propuesta de un nuevo diccionario fraseológico basado en los ejemplos procedentes de corpus textuales». *A survey of corpus-based research / Panorama de investigaciones basadas en corpus*. Pascual Cantos Gómez y Aquilino Sánchez Pérez (eds.). Murcia: Universidad de Murcia, Aelinco, 2009. 430–442. Web. 15 Dic. 2022.

- . *La colocabilidad de los verbos en español. Con ejemplos contrastivos en serbio*. Kragujevac: GC Interagent, 2010. Impreso.
- . «La traducción serbia de las locuciones verbales en dos obras de Miguel Delibes». *Paremia* 20 (2011): 29-40. Impreso.
- . «Colocando se entiende la gente: el desarrollo de la competencia colocacional en español». *Serie Didáctica* 2 (2018): 13-30. Impreso.
- Real academia española (RAE). *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.6 en línea], 2022. Web. 12 Dic. 2022.
- Šifrar Kalan, Marjana. «El léxico disponible de las “acciones cotidianas” en estudiantes de ELE». *Vestnik za tuje jezike* 13.1 (2021): 537–551. Impreso.
- Zuluaga, Alberto. *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Frankfurt am Main, Bern, Cirencester, U.K.: Studia Románica et Lingüística: Verlag Peter D. Lang, 1980. Impreso.

Fecha de recepción: 27 de diciembre de 2022
Fecha de aceptación: 3 de marzo de 2023



BEOIBERÍSTICA

Vol. VII / Número 1 / 2023

LITERATURA

Patricia Pizarroso Acedo¹

Universidad de Zadar
Croacia

INTELECTUALIDAD, CANON Y LITERATURA EN LAS REVISTAS CULTURALES ANTIFASCISTAS DE LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA

Resumen

El golpe de Estado perpetrado por Franco en julio de 1936 supuso un punto de inflexión en la intelectualidad republicana antifascista. Durante los tres años que duró la Guerra Civil, los intelectuales crearon distintas asociaciones y publicaciones periódicas culturales para defender la Segunda República.

De dichas publicaciones destacan *El Mono Azul*, *Hora de España* y *Meridià*, las dos primeras escritas en español y la tercera en catalán. Entre sus páginas los escritores abordaron qué es lo implica ser un intelectual de izquierdas frente a un antiintelectual; las relaciones entre intelectuales antifascistas españoles y catalanes; qué tipo de literatura representa al pueblo republicano, es decir, cuál es el canon literario pasado y actual que responde a una cultura democrática y contraria al fascismo; el discurrir de la guerra; así como la celebración del Segundo Congreso de Escritores para la Libertad de la Cultura.

Por tanto, con esta propuesta queremos, por un lado, explicar el despliegue cultural que llevaron a cabo los intelectuales españoles y catalanes durante la Guerra Civil. Y, por otro lado, mostrar las similitudes y diferencias entre estos intelectuales a la hora de definir qué es lo que caracteriza al intelectual de izquierdas y a la literatura antifascista en los artículos publicados en *El Mono Azul*, *Hora de España* y *Meridià*.

Palabras clave: Guerra Civil, intelectualidad española, intelectualidad catalana, revistas culturales de izquierdas.

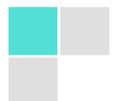
INTELLECTUALS, CANON AND LITERATURE IN THE ANTI-FASCIST CULTURAL MAGAZINES OF THE SPANISH CIVIL WAR

Summary

The coup d'état by Francisco Franco in July 1936 was a turning point for the anti-fascist republican intelligentsia. During the three years of the Civil War, intellectuals created associations and cultural magazines to defend the Spanish Second Republic.

These publications include *El Mono Azul*, *Hora de España* and *Meridià*, the first two written in Spanish and the third one in Catalan. In its pages, the writers defined what it meant to be a left-wing intellectual

¹ patricia.pizarrosoacedo@gmail.com



opposite to an anti-intellectual; the relationship between Spanish and Catalan anti-fascist intellectuals; the kind of literature representative of the republican people, that is, what was the literary canon that responded to a democratic culture and contrary to fascism; the course of the war; as well as the celebration of the Second International Congress of Writers for the Defense of Culture.

Therefore, on one hand we want to explain the cultural deployment carried out by Spanish and Catalan intellectuals during the Civil War. And, on the other hand, we want to show the similarities and differences between these intellectuals when defining what characterises the left-wing intellectual and anti-fascist literature in the articles published in *El Mono Azul*, *Hora de España* and *Meridià*.

Key words: Spanish Civil War, Spanish intelligentsia, Catalan intelligentsia, left-wing cultural magazines.

De la Segunda República a la Guerra Civil

La República «la han hecho posible los intelectuales», afirmaba en la primavera de 1931 José Martínez Ruiz, Azorín. Sin embargo, el proceso de politización de la intelectualidad² fue un camino largo y heterogéneo, cuyos orígenes se pueden situar en torno al siglo XIX. Como bien apuntaba Azorín en un artículo publicado en junio de 1931 en *Crisol*: «El cambio de régimen se ha producido por un cambio del espíritu público [...] a lo largo de treinta años», promovido por la «legión de trabajadores intelectuales» (*apud* Fusi 1999: 69).

Entre 1930 y 1931, la intelectualidad tuvo un papel fundamental al contribuir en la fundación de un régimen democrático republicano, ni siquiera comparable al rol de otros intelectuales europeos durante las revoluciones de 1848. El establecimiento de la Segunda República española conllevó una toma de posición de la inteligencia literaria con respecto a los hechos políticos y sociales. Asimismo, durante la Segunda República, por primera vez, los antiintelectuales se vieron

² Para determinar los modelos de intelectual y antiintelectual, hay que atender a su función social, cultural y política (Charle 2000: XVI). Para Karl Manheim, la naturaleza profesional del intelectual proviene de su formación y no de la pertenencia a un único grupo social. Por este motivo, los intelectuales conforman la «freischwebende Intelligenz». Su producción, es decir, sus creaciones simbólicas son la ideología (legitimación del orden) y la utopía (crítica del orden establecido), dando lugar a cuatro posturas ideales, pues siempre existen matices en cada una de ellas. En la primera, se sienten próximos al ala izquierda radical de los socialistas y comunistas, adquiriendo una función de teóricos de una utopía irrealizable. En la segunda, interiorizan esa utopía para volverse hacia ellos mismos, alejándose de la política. En la tercera, los intelectuales están más cercanos a la ideología liberal burguesa y se caracterizan por una pérdida del carácter utópico, rayando en un empirismo escéptico. Por último, la cuarta postura, representada por el conservadurismo, se traduce en una huida de la realidad para refugiarse en un pasado glorioso ya desaparecido, estrategia propia de los antiintelectuales. En consecuencia, según se conciba a sí mismo, un intelectual o un antiintelectual adoptará una postura u otra en relación a la sociedad y al Estado (Juliá 1998: 113-116).

totalmente desalojados del poder, y, ello hizo posible la adopción por parte de estos escritores de modos propios del intelectual, oponiéndose al poder constituido, aunque contasen para ello con notables apoyos dentro de la jerarquía eclesiástica y se opusieran visceralmente a la figura del intelectual como había surgido tres décadas antes. Este alejamiento del poder hizo posible que, por primera vez, un grupo de autores llegase a elaborar una teoría política que, mucho más que la falangista, daría forma al Estado nacionalcatólico surgido de la victoria de Franco. (Martín Gijón 2011: 67)

Intelectuales y antiintelectuales se sirvieron de las publicaciones periódicas para expresar sus ideas, de manera que, durante esos años, proliferaron con gran rapidez revistas y periódicos que iban desde la extrema derecha hasta la extrema izquierda: desde *Acción Española*, pasando por *Cruz y Raya*, hasta *Octubre* o *Leviatán*, entre muchas otras (Juliá 2002: 209). En Cataluña, la proclamación de la Segunda República supuso el reconocimiento del catalán como una lengua más del Estado español y la autonomía del Gobierno catalán, mediante el Estatuto de 1932. Se retomó el proceso de catalanización de la vida pública que había ido desarrollando la Mancomunitat desde 1914 hasta 1923, cuando fue prohibida por Miguel Primo de Rivera. Este clima fue propicio para el desarrollo de publicaciones periódicas en catalán como *Mirador* o *D'Ací i D'Allà* (Fusi 1999: 79-80).

La politización del mundo cultural que se acentuó durante la Segunda República, sobre todo a partir de la Revolución de Asturias de 1934, ya se había ido gestando en los últimos años de la dictadura de Primo de Rivera. La revolución asturiana de 1934 fue un momento clave en la historia de la inteligencia literaria española porque

marca la fecha en que se efectúa el desplazamiento masivo de nuestros intelectuales hacia la causa popular. Interesa subrayar que ese «desplazamiento» está motivado, mayoritariamente, por razones de índole ética, y que ese inicial humanismo democrático burgués irá evolucionando hacia una actitud colectiva que podíamos caracterizar como actitud propia del «humanismo socialista» y que será el fundamento intelectual del Frente Popular de la cultura española. (Aznar Soler 1987: 62)

En Cataluña también se produjeron por aquel entonces levantamientos contra el Gobierno de derechas, hasta el punto de que el presidente de la Generalitat, Lluís Companys, acabó proclamando el Estado catalán dentro de la Segunda República. Aunque el Gobierno abortó este levantamiento, el descontento de la sociedad catalana ante los gobernantes había quedado más que patente. A raíz del octubre asturiano y catalán, los intelectuales intensificaron sus actividades militantes mediante la celebración de actos y manifestaciones, la recogida de firmas para luchar contra la represión del Gobierno de derechas y la publicación de artículos en revistas y periódicos «desde cuyas páginas los



intelectuales de izquierda definen las nuevas posiciones del arte y de la literatura comprometida y abogan, paralelamente a la acción de los políticos, por un frente popular cultural» (Fuentes 1980: 61-62).

Creación de asociaciones y revistas culturales durante la Guerra Civil

El golpe de Estado del 18 de julio de 1936 supuso el momento culminante en el proceso de evolución de la intelectualidad republicana hacia el compromiso político. Intelectuales e antiintelectuales se posicionaron en dos bandos. Estos últimos defendieron las ideas nacionalistas y mostraron su odio hacia todo lo intelectual. Dirigieron su antiintelectualismo contra la política cultural del Gobierno republicano, que no solo quería seguir promoviendo la cultura, sino también protegerla del conflicto armado (Aznar Soler 1987: 95-96). Por su parte, la intelectualidad de izquierdas, que sí apoyó estas iniciativas gubernamentales, creó la Alianza de Intelectuales para Defensa de la Cultura, que se identificó plenamente con la causa popular, como indica su manifiesto fundacional:

Contra este monstruoso estallido del fascismo, que tan espantosa evidencia ha logrado ahora en España, nosotros, escritores, artistas, investigadores científicos, hombres de actividad intelectual, en suma, agrupados para defender la cultura en todos sus valores nacionales y universales de tradición y creación constante, declaramos nuestra unión total, nuestra identificación plena y activa con el pueblo, que ahora lucha gloriosamente al lado del Gobierno del Frente Popular, defendiendo los verdaderos valores de la inteligencia al defender nuestra libertad y dignidad humanas, como siempre hizo, abriendo heroicamente paso, con su independencia, a la verdadera continuidad de nuestra cultura, que fue popular siempre, y a todas las posibilidades creadoras de España en el porvenir. (*apud* Aznar Soler 1987: 303-304)

Como se deduce de sus palabras, el objetivo de la Alianza era luchar contra el fascismo y defender la cultura, la libertad y la dignidad humana. La Alianza, que tenía su sede en el palacio del Marqués del Duero y en la que muchos intelectuales y brigadistas residieron o pasaron algún tiempo en los primeros momentos de la Guerra Civil, estaba dividida en varias secciones (literatura, artes plásticas, teatro, música, bibliotecas...) y contaba con su propio órgano de expresión, *El Mono Azul*:

Nació *El Mono Azul* en la biblioteca de la Alianza. [...] No sé si fue José Bergamín quien la bautizó jugando con el nombre popular que se daba al traje azul del trabajo. De mono azul vestían nuestras Milicias Populares y nuestro *Mono Azul* estaba destinado a los combatientes. (León 1999: 285)



Por su parte, en Cataluña, los primeros meses de la Guerra Civil acarrearón, en el plano político, su semiindependencia del Estado español, además de una revuelta militar en la que, en los primeros momentos, el poder estuvo en manos de diferentes grupos anarquistas y no de la Generalitat. En el plano intelectual, surgieron tres asociaciones de escritores, entre las que destacó la Agrupació d'Escriptors Catalans, creada a principios de agosto de 1936 (Crexell 1990: 7-12) y en cuyo manifiesto de octubre de 1936 señalaba la necesidad de unirse contra el fascismo para proteger y defender la cultura:

Intel·lectuals, Artistes, Amics tots de la Cultura: La indiferència davant la situació actual és més que una covardia: és un crim! Som els dipositaris d'un tresor forjat per les generacions passades, després de grossos esforços; destruït sense treva avui pel feixisme, per la guerra, per la reacció. Unim-nos per fer efectiva la nostra responsabilitat, defensant la llibertat, la dignitat, la cultura, la pau! No pot argüir-se per eludir aquesta responsabilitat. (*apud* Aznar Soler 1987: 306-307)

La Agrupació d'Escriptors Catalans se integró posteriormente en la Institució de les Lletres Catalanes. Esta última surgió tras la firma de dos decretos complementarios por parte del presidente de la Generalitat, Lluís Companys, el 13 de septiembre de 1947, mediante los cuales aprobaba la creación de los Serveis de Cultura al Front y la Institució de les Lletres Catalanes. Sobre los objetivos de esta última, uno de los decretos indicaba: «estimular la producció intel·lectual i assegurar-li, en el major volum possible, la publicació i el consum per a un mercat lingüísticament restringit. [...] Serà missió fonamental de l'Institut fomentar la publicació de llibres en català» (*apud* Crexell 1990: 24-25). La AEC volvió a publicar la *Revista de Catalunya*, donde colaboró la inteligencia antifascista catalana, así como otras publicaciones como *Meridià*, fundada en 1938. En esta última, la inteligencia «halló su órgano de expresión y su alternativa unitaria de integración en la lucha» (Aznar Soler 1987: 127).

Además de las citadas alianzas en Madrid y Barcelona, a principios de la Guerra Civil también vio la luz en Valencia la Aliança d'Intel·lectuals per a Defensa de la Cultura de València (AIDCV), que se sumaba, al igual que las anteriores, a la lucha contra el fascismo y a la defensa de la cultura republicana:

Los métodos del nazismo alemán: [...] los imperiales planes de Mussolini [...] han hecho odiosos los regímenes de fuerza que los nobles pueblos de Alemania e Italia soportan, agotando lo mejor de su sangre. Pero ahora ha sido aquí, en España misma, donde, irrumpiendo en la forma de su clásica militarada ramplona, el fascismo ha mostrado sus dientes. [...] Por eso en estos momentos en el que el pueblo español encarna para el mundo entero la expresión más ardiente del heroísmo, nosotros, la Alianza de Escritores Antifascistas para defensa de la cultura, estamos con él conmovidos y alerta, al lado del



Gobierno republicano, en defensa de la única cultura posible, la que respeta y enaltece la vida del hombre. (*apud* Aznar Soler 1987: 303-304)

La Alianza contó con dos órganos de difusión: *El Buque Rojo* y *Nueva Cultura* (Caudet 1993: 283). Algunos de los responsables de la primera revista, entre los que se encontraban Arturo Souto, Miguel Prieto, Antonio Rodríguez Luna, Juan Gil-Albert y Rafael Dieste, crearon en enero de 1937 *Hora de España*, la revista republicana más importante durante la guerra civil española³ (Aznar Soler 1987: 120-121).

El papel del intelectual en las revistas

En las publicaciones periódicas antifascistas *El Mono Azul*, *Hora de España* y *Meridià* los escritores, como ya habían hecho durante la Segunda República, reflexionaron sobre cuál debía ser el papel del intelectual comprometido. En los artículos analizados se observa el rechazo a ese intelectual que seguía una «capilla literaria» o vivía en una «torre de marfil» y apostaron por aquel que no evitaba la realidad, que se posicionaba, que estaba con su pueblo. Por ello, el intelectual comprometido debía actuar con su pluma y/o con el fusil.

En *El Mono Azul*, María Zambrano planteaba en un artículo, titulado «La libertad del intelectual», que el intelectual no debía defender el derecho a estar en su «torre de marfil», sino acercarse al pueblo:

El asco del intelectual –del intelectual típico– por la masa, el apartamiento de la vida y su impotencia para comunicarse con el pueblo, es un fenómeno que únicamente se entiende pensando en la situación social aún más que en la ideología del intelectual. Esta situación es la de su pertenencia a la burguesía. [...] Es hora ya de que el intelectual [...] renuncie a la alevosa e hipócrita libertad burguesa para servir a la verdadera libertad humana, que sólo es posible desenmascarando hasta lo último los restos inservibles de un pasado que no quiere pasar y acepte, alumbrándola, esta verdad que sólo al pueblo puesto en pie se muestra. (Zambrano 1936: 18)

³ Si los intelectuales antifascistas desarrollaron toda una amplia actividad político-cultural para enfrentarse a los sublevados fascistas, estos contraatacaron a través del Servicio Nacional de Propaganda, ofrecido en 1938 a Dionisio Ridruejo, quien, acompañado de figuras como Gonzalo Torrente Ballester, Agustín de Foxá, Luis Rosales, Antonio Tovar, Luis Felipe Vivanco, Ernesto Giménez Caballero, Eugeni D' Ors..., se encargaron de las ediciones, de la prensa, de la propaganda, del teatro, la radio... (Juliá 2002: 210). También proliferaron numerosas revistas como *Jerarquía*, *Vértice*, *Destino*, *Flechas y Pelayos*..., además de publicarse antologías poéticas, cancioneros, etc. (Sánchez Vidal 1984: 758).



Esta misma idea también fue recogida en *Meridià*. En «Adhesions Senyeres» («Adhesiones señeras»), Margarita Nelken sostenía que la cultura debía ser accesible a todos, pues «l'obra d'intel·ligència no pot ésser mai obra de capella o de torre de marfil» (1938: 3). Igualmente, *Hora de España* respalda esta visión mediante la publicación de distintos fragmentos del *Juan de Mairena*, de Antonio Machado. En «Consejos, sentencias y donaires de Juan de Mairena y de su maestro Abel Martín», también sostenía que el arte debía estar dirigido al pueblo, pues la cultura ha de ser popular:

Escribir para el pueblo –decía mi maestro– ¡qué más quisiera yo! [...] Escribir para el pueblo es escribir para el hombre de nuestra raza, de nuestra tierra, de nuestra habla, tres cosas inagotables que no acabamos nunca de conocer. Escribir para el pueblo es llamarse Cervantes, en España; Shakespeare, en Inglaterra; Tolstoi en Rusia. [...] Siempre que advirtáis un tono seguro en mis palabras, pensad que os estoy enseñando algo que creo haber aprendido del pueblo. (Machado 1937: 12)

Como se observa, *El Mono Azul*, *Hora de España* y *Meridià* defendieron que la labor del intelectual es la de ser una persona comprometida que está al lado de su pueblo. Por este motivo, el intelectual no puede permanecer impassible ante la guerra civil española, sino que debe tomar partido. Esta opinión puede verse, por ejemplo, en una charla de Vicente Salas Viu retrasmiteda por la Emisora Comunista, que fue recogida en *El Mono Azul* con el título de «La deserción de los intelectuales»:

Atentos al acelerado pulso de la España actual, los escritores que estos días, con la pluma unas veces, otras con el fusil, luchamos por la defensa de las libertades populares, hemos sentido en nuestro espíritu agitarse el de la España naciente. [...] Apenas es concebible que haya españoles que en este angustioso momento no tomen parte en la lucha. [...] Manipuladores de palabras vacías, han pretendido pasar de largo, sordos y ciegos a su misión de escritores. [...] Los intelectuales «puros», los estetas «deshumanizados» [...] en su cobardía han preferido traicionar y traicionarnos antes que darle cara a nuestra dura realidad. (Salas Viu 1936: 86)

Los intelectuales catalanes defendieron esta misma postura en *Meridià*. Félix Martí Ibáñez, en «Per una cultura revolucionaria», señalaba que lo que se necesitaba era la unión del pueblo y del intelectual para ganar la Guerra Civil:

Tots el literats i homes de Lletres, Artistes i homes de ciència que han col·locat sobre el parapet llurs coneixements i, des d'aquesta posició, els apliquen al triomf de la nostra causa i els defensen a punta de baioneta. I aquest exemple honrós anima i estimula la massa popular a elaborar espontàniament la seva nova cultura. (Martí Ibáñez 1937: 3)

Esta relación entre intelectual y pueblo no solo se ve en las revistas, sino también en el hecho de que una publicación periódica como *El Mono Azul* promoviera el uso del romance como molde literario para apoyar la Guerra, pues era considerado una creación propia del pueblo⁴. Así, en el primer número de *El Mono Azul* se puede leer:

El pueblo y el poeta se han identificado en el romancero presente, dando lugar a la más profunda relación. Se trata no del poeta por un lado y el pueblo por otro, sino poeta y pueblo en comunión, andando el camino del albedrío par a par. [...] Los falsos poetas populares han correspondido siempre a un falso pueblo inexistente. (Varela 1936: 39)

El resultado de la promoción del romance por parte de *El Mono Azul* fue

el Romancero general de la guerra de España, compilado por Emilio Prados y editado por el Ministerio de Propaganda; la Crónica General de la guerra civil, compilado por María Teresa León y editado por la Alianza de Intelectuales Fascistas; o Poetas en la España Leal, editado por Ediciones España (Anónimo 1937a: 139).

Con motivo del Congreso Internacional de Escritores para la Libertad de la Cultura, que tuvo lugar en Valencia-Madrid-Barcelona en 1937, las Ediciones Españolas, publicaron una «recopilación de romances de guerra. El Romancero ha sido en este año de lucha la expresión más viva y permanente de la Métrica Popular. Su éxito en el Extranjero ha sido inmenso. Existen traducciones al francés, ruso, inglés, alemán, etc.» (Anónimo 1937b: 141).

Igualmente, los intelectuales catalanes quisieron recopilar las composiciones escritas en catalán en el frente. En *Hora de España*, Lluís Capdevila se hace eco de este hecho: «Los Servicios de Cultura en el Frente quieren ofrendar a los soldados catalanes del Ejército de la República una prueba de la obra que, a su lado, realizan los poetas de Cataluña» (Capdevilla 1938: 386) con el título *Poesía de Guerra*.

⁴ La creación de un romancero por parte de los fascistas despertó numerosas críticas entre los intelectuales de izquierda. En la sección «Notas» de *Hora de España*, se encuentra el artículo «Un absurdo intento de romancero faccioso», de Bernardo Clariana, que ejemplifica este hecho: «Mientras nuestros poetas, en un gesto dignísimo y aún no comprendido por quienes desconocen o niegan la raigambre popular de la poesía, se pusieron inmediatamente con las armas y con su inspiración al lado del pueblo y cantaron en buen romance su lucha épica por la Libertad, no hubo poeta alguno en la España facciosa que pretendiera cantar la rebelión de los militares traidores, aunque la llamaran Cruzada Santa. [...] Nuestros poetas han podido escribir un Romancero cuyo protagonista es el pueblo. La personalidad del poeta se ha ocultado, se ha retirado discretamente. El Romancero fascista es, en todo momento, individualista, personalista, divorciado de los demás y, sobre todo, del pueblo.» (Clariana 1938: 282)

El canon de la literatura española y catalana

Las semblanzas sobre escritores y movimientos, textos literarios y reseñas permitieron a los intelectuales crear un canon que representaba a la verdadera cultura, amenazada por el fascismo. *El Mono Azul* y *Hora de España* publicaron artículos sobre los Siglos de Oro, Benito Pérez Galdós, Mariano José de Larra, o figuras más contemporáneas como Miguel de Unamuno, Federico García Lorca y Antonio Machado. *Meridià* también se centró en figuras culturales españolas, que comprendían desde autores del Siglo de Oro, Benito Pérez Galdós o Ramón María del Valle Inclán hasta Manuel Altolaguirre⁵.

Centrándonos en las figuras más recientes, cabe mencionar la de Miguel de Unamuno, que fue bastante polémica, pues mientras que algunos criticaron su comportamiento al inicio de la Guerra Civil, otros apoyaron su trayectoria vital y literaria y pasaron por alto ese hecho. Por su parte, Federico García Lorca fue descrito como un mártir de la barbarie fascista:

Era él el defensor sonoro del corazón de España. ¡Federico García Lorca! Era popular como una guitarra, alegre, melancólico, profundo y claro como un niño, como el pueblo. [...] Lo han escogido bien quienes al fusilarlo han querido disparar al corazón de su raza. Han escogido para doblegar y martirizar a España. [...] Las dos Españas más inconciliables se han experimentado ante esta muerte: la España verde y negra de la espantosa pezuña diabólica, la España subterránea y maldita, la España crucificadora y venenosa de los grandes crímenes dinásticos y eclesiásticos, y frente a ella la España radiante del orgullo vital y del espíritu, la España meteórica de la intuición, de la continuación y del descubrimiento, la España de Federico García Lorca. (Neruda 1937: 228-229)

En *Hora de España* también se encontraba un poema de Luis Cernuda dedicado a Federico García Lorca: «Federico García Lorca (Recuerdo)» (1938: 225-232); y *El Mono Azul* recogió el poema de Antonio Machado «El crimen fue en Granada. A Federico García Lorca» (1936: 66), publicado en el semanario *Ayuda*.

Antonio Machado tuvo su reflejo en diversas publicaciones periódicas, tanto en artículos dedicados a su vida, pensamiento y obra, como en poemas y escritos suyos aparecidos en revistas durante la Guerra Civil, como fue el caso de *Hora de España*. Todos

⁵ Sobre Benito Pérez Galdós, *El Mono Azul* publicó «Gerona (fragmento de un “Episodio Nacional”)». Por su parte, *Hora de España* recogió en la sección «Notas» del número dos de 1937 varios artículos sobre la tradición literaria española, como «Un nombre al frente: Galdós». En esta misma revista, José Bergamín publicó «Larra, peregrino en su patria (1837-1937)». *Meridià* publicó dos artículos de Rafael Moragas sobre Galdós, «Dels temps vells. Estades de Galdós a Barcelona a través dels meus records», y sobre Valle Inclán, «III aniversari de la mort d’un gran escriptor: el fantasmagoric don Ramon del Valle Inclán (5 de gener del 1936)». O el artículo «El poeta Altolaguirre. Entorn de “Las islas invitadas”», de Alfons Maseras.

estos artículos coincidieron en la identificación de Machado con el pueblo español y su actitud comprometida con el mismo.

El canon catalán estaba compuesto por aquellos que promovieron y crearon la cultura catalana, como Ausiàs March, Ramon Llull o Pompeu Fabra. A este último, *Meridià* le dedicó el artículo «Meridians: els setanta anys de Pompeu Fabra», de Xavier Benguerel, donde se le consideraba el responsable del florecer de la cultura catalana: «la nostra autèntica renaixença s'inicia per obra i gràcia de Pompeu Fabra» (1938: 3). En esta revista también se analizaron personalidades más contemporáneas, como fue el caso de Margarita Xirgu con «Margarida Xirgu, l'enyorada» y de Domènec Guansé (1938: 7).

Por otra parte, si los intelectuales catalanes publicaron artículos sobre los escritores en lengua española, también lo hicieron las revistas en lengua española. *El Mono Azul* abordó las relaciones entre los intelectuales en lengua española y catalana, como ejemplifica el poema «Germans! (¡Hermanos!)», de José Luis Gallego:

¡CATALUNYA!, Castilla te presenta sus manos
su dura mano oscura que la guerra ha encendido.
¡Castilla!, Catalunya tiene un aliento hermano,
y un fusil orientando en tu mismo sentido... (1938: 173)

En *Hora de España* también se encuentran textos sobre figuras culturales catalanas. En abril de 1938, Josep Gimeno i Navarro, en «Notas. Palabras sobre poesía catalana» (1938: 82-84), hacía un recorrido por la historia de la poesía en lengua catalana y su relación con el paisaje catalán. En este estudio mencionaba a Ramon Llull, Ausiàs March, la Renaixença y Josep Aribau y Jacint Verdaguer, Josep Carner, Guerau de Liost, López Picó, José M. de Sagarra, Joan Salvat-Papasseït, Joaquim Folgueras o Carles Riba. A la poesía catalana se le dedican más páginas en otros números. En julio de 1937 se incluyeron «Oda a Barcelona», de Pere Quart (pp.179-184) y «Oda a la Pàtria», de Cèsar August Jordana (1937: 185-191), poemas dedicados a Cataluña y a su capital. Cabe mencionar que en esta revista se publicó la antología, *Nova Antologia*, que Manuel Altolaguirre había recopilado y en la que pueden leerse creaciones de Agustí Bartra o Pere Quart (1938: 79).

Literatura de/en la Guerra Civil

Tanto escritores consagrados como otros menos conocidos, pasando por aquellos que se convirtieron al oficio de forma circunstancial escribieron cuentos, novelas, crónicas del frente, diarios..., además de los romances previamente señalados. Muchas de estas creaciones de izquierda fueron promovidas por las instituciones o por las revistas anteriormente citadas (Campillo 2011: 258). En abril de 1938, la revista *Amic* publicaba lo siguiente: «Soldat català de l'Exèrcit de la República, tens obertes les pàgines d'aquest



periòdic a la teva col·laboració. [...] Envia'ns narracions d'episodis bèl·lics que hagin viscut, o anècdotes que t'hagin ocorregut, a tu o als teus companys» (*apud* Campillo 2011: 258). También *El Mono Azul* promovió este tipo de creaciones:

Se habían recibido tantos [romances] que se decidió publicar el Romancero de la Guerra Civil. [...] También se publicaron en él muchas crónicas de los sucesos españoles que bautizamos, al recogerlas en un nuevo libro: *Crónica General de la Guerra Civil Española*. (León 1999: 285–286)

Por otra parte, la temática de los reportajes publicados en las revistas de la Guerra Civil es diversa: las actuaciones del Gobierno republicano y sus iniciativas culturales durante la contienda, la vida civil bajo el conflicto, informaciones sobre lo sucedido en el campo de batalla, el Ejército Popular y las Brigadas Internacionales y las mujeres en la Guerra Civil. Sobre el primer aspecto, pueden citarse los que informaron acerca de las bibliotecas y otras actividades para los soldados en el frente. Por ejemplo, el artículo «Armes i Lletres: “Cada ciutadà un llibre per als germans del front”», de M.A., publicado en *Meridià* en 1938, en el que se detallaba el funcionamiento del bibliobús del frente.

Los textos que reflejaron el transcurrir de la contienda fueron numerosos. *Hora de España* recogió los sucesos acaecidos en el Norte de España, como «En el norte, Bilbao» (1937: 51–53), de Vicente Salas Viu, o «Páginas de un diario. Sobre la guerra en el norte» (1938: 450–462), de Germán Bleiberg.

Tanto la llegada como la partida de las Brigadas Internacionales fueron recogidas en las revistas. Ejemplo de ello es «La Brigada Internacional en Madrid», de F. Camarero Ruanova, publicado en *El Mono Azul*:

Los he visto en la capital, alzando el puño constantemente con una sonrisa franca y abierta. Camaradas de todos los países, que con los gestos internacionales, con la expresión de los ojos quieren asegurarnos de su fraternidad. [...] Estos son los camaradas de la Brigada Internacional ¡qué diferencia entre los mercenarios de la Legión Extranjera y nuestros camaradas! [...] Nosotros no hemos vendido nuestro territorio para obtener armas, no hemos pactado con la criminalidad refugiada en la Legión Extranjera, no hemos engañado a los moros con billetes sin valor, sino que de su propio impulso han venido a nuestro lado, obreros, camaradas de los distintos países a los que nos liga un limpio deseo de justicia social. (Camarero Ruanova 1936: 97)

En cuanto a su marcha, *Meridià* les dedicó dos textos a finales de 1938. «Salut, Camarades de les Brigades Internacionals!» es una nota informativa en la que se despedían de las Brigadas Internacionales, que dejaban España tras el acuerdo del Gobierno de la República Española (Anónimo 1938: 1). En ese mismo número, «Salutació a les Brigades Internacionals», de Josep Roure-Torrent, les agradecía su esfuerzo y su labor en España:

Els voluntaris dels més diversos països de la terra que es traslladaven a Espanya, eren els cavallers de la justícia i de l'equitat que venien a lluitar en defensa de les nostres llibertat i de la nostra independència, [...] convençuts també que, a casa nostra, es defensava la llibertat i la independència del món sencer. [...] Els pobles hispànics deuen gratitud eterna a aquells homes que ho deixaren tot per a anar a combatre en una terra estranya i que per nosaltres ho han arriscat tot. [...] Vosaltres, camarades, us retireu de la lluita, però sabeu que deixeu un poble fort decidit a no deixar-se trepitjar. [...] Salut, soldats de les Brigades Internacionals! (Roure-Torent 1938: 1)

Conclusiones

Como hemos visto, la Guerra Civil fue el momento culminante en el proceso de politización de la intelectualidad española y catalana, tal y como atestigua la creación de numerosas asociaciones y revistas. En dichas publicaciones periódicas, hemos podido analizar cómo la inteligencia literaria antifascista consideraba que el escritor debía poner su pluma al servicio de la causa republicana. Así, en los artículos se observa el rechazo a ese intelectual que sigue una «capilla literaria» o vive en una «torre de marfil» y la defensa del intelectual que no evita la realidad, que se posiciona, que está con su pueblo. Esta relación entre intelectual y pueblo no solo se ve en las revistas, sino también en el hecho de que algunas de estas publicaciones periódicas, como *El Mono Azul*, promovieran el uso del romance como molde literario para apoyar la Guerra, pues era considerado una creación propia del pueblo.

Además, para enfrentarse a la destrucción de la cultura republicana, crearon un canon que les permitió defender la cultura amenazada por el fascismo. En el caso del canon español, destacan los artículos sobre los autores de los Siglos de Oro, porque sus composiciones estaban próximas al pueblo, y sobre escritores contemporáneos como Federico García Lorca y Antonio Machado, que eran el símbolo de lo que significaba la Segunda República. Acerca del canon catalán, este estaba compuesto por aquellas figuras que habían desarrollado y promovido la cultura catalana, como Ausiàs March, Pompeu Fabra, Ramon Llull, pero también autores más actuales que defendían la causa de la libertad y el pueblo catalán.

Igualmente, la producción literaria recogida en las revistas fue numerosa y estuvo encaminada a ser testigo del conflicto bélico. Las revistas se poblaron de creaciones literarias en las que el texto narrativo tuvo un papel predominante, aunque también hubo numerosas composiciones poéticas y teatrales. Estas versaron sobre la vida civil bajo la guerra, el enfrentamiento entre republicanos y franquistas o las Brigadas Internacionales.

Por último, cabe mencionar que todo este trabajo conjunto entre intelectuales españoles y catalanes estuvo destinado a defender la causa republicana, cuya victoria



hubiese significado el triunfo de la democracia sobre los totalitarismos. La pérdida de la Guerra Civil y la instauración del franquismo supusieron para la gran mayoría de la intelectualidad antifascista española y catalana el exilio.

BIBLIOGRAFÍA

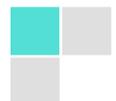
- Altolaguirre, Manuel. «Nova antología.» *Hora de España* XIV (febrero, 1938): 379-394. Impreso.
- Anónimo. «Actividades de la alianza–Sección de literatura.» *El Mono Azul* 29 (19 de agosto, 1937a): 139. Impreso
- . «El Romancero general de la Guerra de España.» *El Mono Azul* 30 (26 de agosto, 1937b): 141. Impreso.
- . «Salut, Camarades de les Brigades Internacionals!» *Meridià* 43 (4 de novembre 1938): 1. Imprès.
- Aznar Soler, Manuel. *II Congreso internacional de escritores para la defensa de la cultura (Valencia-Madrid-Barcelona-París, 1937). Literatura española y antifascismo (1927-1939)*. Vol. II. Valencia: Generalitat Valenciana. Conselleria de cultura, educación i ciencia, 1987. Impreso
- Benguerel, Xavier. «Meridians: els setanta anys de Pompeu Fabra.» *Meridià* 7 (25 de febrer 1938): 3. Imprès.
- Bergamín, José. «Larra, peregrino en su patria (1837-1937).» *Hora de España* XI (diciembre, 1937): 17-30. Impreso.
- Bleiberg, Germán. «Páginas de un diario. Sobre la guerra en el norte.» *Hora de España* XV, (marzo 1938): 450-462. Impreso.
- Camarero Ruanova, F. «La Brigada Internacional en Madrid.» *El Mono Azul* 14 (26 de noviembre 1936): 97. Impreso.
- Campillo, Maria. «La guerra civil en la narrativa catalana.» *Catalan Historical Review* 4. (2011): 257-268. Impreso.
- Capdevila, Lluís. «Poesía en tiempos de guerra.» *Hora de España* XXIII (noviembre, 1938): 385-395. Impreso.
- Caudet, Francisco. *Las cenizas del Fénix. La cultura española en los años 30*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1993. Impreso.
- Cernuda, Luis. «Federico García Lorca (Recuerdo).» *Hora de España* XVIII (junio, 1938): 225-232. Impreso.
- Charle, Christophe. *Los intelectuales en el siglo XIX. Precursores del pensamiento moderno*. Madrid: Siglo Veintiuno, 2000. Impreso.
- Clariana, Bernardo. «Un absurdo intento de romancero faccioso.» *Hora de España* XVIII (junio, 1938): 282-283. Impreso.

- Crexell, Joan. *El llibre a Catalunya durant la guerra civil*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1990. Impres.
- Fuentes, Víctor. *La marcha al pueblo en las letras españolas 1917-1936*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1980. Impreso.
- Fusi, Juan Pablo. *Un Siglo de España. La cultura*. Madrid: Marcial Pons. Historia, 1999. Impreso.
- Gallego, José Luis. «Germans! (¡Hermanos!)» *El Mono Azul* 45 (mayo, 1938): 171. Impres.
- Gimeno i Navarro, Josep. «Notas. Palabras sobre poesía catalana.» *Hora de España XVI* (abril, 1938): 82-84. Impreso.
- Guansé, Domènec. «Margarida Xirgu, l'enyorada.» *Meridià* 37 (23 de setembre, 1938): 7. Impres.
- Jordana, Cèsar August. «Oda a la Pàtria.» *Hora de España VII* (julio, 1937): 185-191. Impreso.
- Juliá, Santos. «Literatos sin pueblo. La aparición de los "intelectuales" en España.» *BIBLID* 16 (1998): 107-121. Impreso.
- . «Intelectuales y prensa en el siglo XX». *Del periódico a la sociedad de la información. Vol. 1*. Celso Almuíña y Eduardo Sotillos (ed.). Madrid: Sociedad Estatal Nuevo Milenio, 2002. 197-218. Impreso.
- León, María Teresa. *Memoria de la melancolía*. Madrid: Castalia, 1999. Impreso.
- M. A. «Armes i Lletres: "Cada ciutadà un llibre per als germans del front"» *Meridià* 23, (17 de juny 1938): 6. Impres.
- Machado, Antonio. «El crimen fue en Granada. A Federico García Lorca.» *El Mono Azul* 9 (jueves 22 de octubre, 193): 66. Impreso.
- . «Consejos, sentencias y donaires de Juan de Mairena y de su maestro Abel Martín.» *Hora de España I* (enero, 1937): 7-12. Impreso.
- Martí Ibáñez, Félix. «Per una cultura revolucionaria.» *Meridià* 9 (11 de març, 1937): 3. Impres.
- Martín Gijón, Mario. *Los (anti)intelectuales de la derecha en España. De Giménez Caballero a Jiménez Losantos*. Barcelona: RBA, 2011. Impreso.
- Maseras, Alfons. «El poeta Altolaguirre. Entorn de "Las islas invitadas"» *Meridià* 12 (1 d'abril, 1938): 6. Impres.
- Moragas, Rafael. «Dels temps vells. Estades de Galdos a Barcelona a través dels meus records.» *Meridià* 20 (27 de maig, 1938): 3. Impres.
- . «III aniversari de la mort d'un gran escriptor: el fantasmagoric don Ramon del Valle Inclán (5 de gener del 1936).» *Meridià* 52 (7 de gener, 1939): 8. Impres.
- Nelken, Margarita. «Adhesions Senyeres.» *Meridià* 10 (18 de març, 1938): 3. Impres.
- Neruda, Pablo. «Federico García Lorca.» *Hora de España III* (marzo, 1937): 227-238. Impreso.
- Pérez Galdós, Benito. «Gerona (fragmento de un "Episodio Nacional")» *El Mono Azul* 9 (22 de octubre, 1936): 67. Impreso.
- Quart, Pere. «Oda a Barcelona.» *Hora de España VII* (julio, 1937): 179-184. Impreso.
- Roure-Torrent, Josep. «Salutació a les Brigades Internacionals.» *Meridià* 44-45 (12-19 de novembre, 1938): 1. Impres.

- Salas Viu, Vicente. «La deserción de los intelectuales.» *El Mono Azul* 11 (5 de noviembre, 1936): 86. Impreso.
- . «En el norte, Bilbao.» *Hora de España* VI (junio, 1937): 51-53. Impreso.
- Sánchez Vidal, Agustín. «La literatura en la Guerra Civil.» *Historia y crítica de la literatura española. Vol.7. Época contemporánea: 1914-1939*. Francisco Rico (ed.) y al cuidado de Víctor García de la Concha. Barcelona: Crítica, 1984. 754-786. Impreso.
- Varela, Lorenzo. «El romancero de la Guerra Civil.» *El Mono Azul* 5 (24 de septiembre, 1936): 39. Impreso.
- Zambrano, María. «La libertad del intelectual.» *El Mono Azul* 3 (19 de septiembre, 1936): 18. Impreso.

Fecha de recepción: 6 de noviembre de 2022

Fecha de aceptación: 18 de enero de 2023



BEOIBERÍSTICA

Vol. VII / Número 1 / 2023

Stefka Kojouharova¹
Universidad de Economía Nacional y Mundial
Bulgaria

LA RECEPCIÓN INTERPRETATIVA DE CARMEN LAFORET EN BULGARIA

Resumen

Este estudio examina todas las muestras de la recepción interpretativa de la obra de C. Laforet en Bulgaria desde el prefacio típico para el período totalitario o socialista hasta el artículo monográfico de nuestros días, pasando por breves notas y referencias, con el objetivo de esbozar los puntos claves y trazar la evolución de la perspectiva y la diversificación de enfoques en la cultura meta.

Palabras clave: recepción interpretativa, Carmen Laforet, *Nada*.

THE INTERPRETATIVE RECEPTION OF CARMEN LAFORET IN BULGARIA

Summary

This study examines all the examples of interpretative reception of Carmen Laforet's work in Bulgaria from the preface typical for the totalitarian or socialist period to today's monographic article, going through brief notes and references, with the aim of outlining the key points and trace the evolution of perspective and diversification of approaches in the target culture.

Key words: interpretative reception, Carmen Laforet, *Nothing*.

No es posible analizar la recepción interpretativa de C. Laforet en Bulgaria sin dar a conocer antes su base, las traducciones de la autora al búlgaro: la novela *Nada* (1 ed. 1975, 2 ed. 1982, 3 ed. 2006) y cinco muestras de su narrativa menor: «Rosamunda» en la nutrida antología *Cuentos españoles* (1979), «La edad del pato», «Al colegio», «Última

¹ skozhuharova@unwe.bg



noche» y «Un matrimonio» en una colección con otros nueve autores españoles contemporáneos que lleva por título el de un relato famoso de C. Martín Gaité, *La mujer de cera* (1988)². Teniendo en cuenta, tanto los méritos, como el volumen de la creación de C. Laforet – que no es extensa – consideramos que las obras traducidas son en mayor medida representativas y suficientes para que el lector búlgaro adquiriera una idea adecuada de la escritora y su valor literario. Las dos modalidades de la recepción de la autora en Bulgaria corren paralelas en la gran mayoría de los casos, o, dicho de otro modo, casi siempre las traducciones van acompañadas de paratextos interpretativos de distinta extensión y género.

Terminamos esta breve introducción con algunas palabras sobre el marco teórico de este estudio y en general de nuestras investigaciones sobre la recepción de la literatura española en Bulgaria. Nos ubicamos en el campo de: 1) la teoría del polisistema de I. Even-Zohar (Even-Zohar 1990), quien reconoce que las obras traducidas forman parte del sistema literario de una nación y/o lengua y, por lo tanto, deben ser investigadas con respecto a sus funciones en el contexto meta, lo cual – de hecho – significa desde el punto de vista de su recepción; 2) los estudios descriptivos de la traducción (EDT o, en inglés, DTS: Descriptive Translation Studies) de su discípulo G. Toury; (Toury 2004); 3) los trabajos del grupo holandés-belga, conocido como «escuela de Lovaina» (Holmes et al. 1978) o «escuela de la manipulación» según el título de la colección *The manipulation of literature: Studies in literary translation* (Hermans 1985) y sus seguidores, entre los cuales destaca el creador del concepto de reescritura (rewriting) A. Lefevere. En realidad, la recepción interpretativa (reseñas, artículos de crítica literaria, investigaciones, historias de la literatura, etc.) es una de las múltiples formas de la reescritura, cuya expresión más obvia, reconocible e influyente es la traducción; la reescritura es considerada un fenómeno clave para el sistema literario porque es la actividad que crea la imagen de un autor, una obra, un género, etc. y proyecta dicha imagen a otras culturas, más allá de los límites de la cultura de origen. (Lefevere 1997: 13-17)

En cuanto a la denominación «recepción interpretativa», los investigadores búlgaros emplean con un sentido similar los términos «interpretación» (Velchev 1985: 3-25) o «recepción crítica» (Velchev 1980: 60-80) por asociación con la crítica literaria. Menos fortuna tiene el término «recepción productiva» (Nichev 1986: 113), opuesta a la «recepción masiva» por parte del lector común y corriente; en el primer caso el receptor tiene conocimientos literarios y es activo, «produce» un texto como resultado del conocimiento de la obra.

² Los datos, excepto los años de la segunda y la tercera edición, provienen de la guía bibliográfica *El libro hispánico en Bulgaria 1882-1991*, edición conjunta de la Biblioteca Nacional y la Universidad de Sofía «San Clemente de Ohrid» (Narodna biblioteka 1992: 18, 38-39, 49-50).



Preferimos el término que empleamos por ser claro y ubicar la investigación en el campo de la recepción. En el repertorio de la recepción interpretativa incluimos todo tipo de textos (desde las referencias o la breve presentación hasta la investigación literaria) que contienen cualquier tipo de interpretación y/o valoración de la(s) respectiva(s) obra(s), autor(es) o traducciones.

El centro de las dos modalidades de la recepción es la protagonista del debut más espectacular de la postguerra y ganadora del primer Premio Nadal en 1944, la novela *Nada*. Aparece en búlgaro en 1975, treinta años después de la publicación del original y tiene que ver con un fenómeno raro en la recepción de las letras españolas en Bulgaria: la reedición. Exceptuando *El Quijote*, hay reediciones solo en casos contados, por eso llama la atención el hecho de que entre los escritores contemporáneos C. Laforet sea la única cuya obra se haya vuelto a publicar y, además, tres veces: en 1975, 1982 y 2006. Se han traducido también cinco cuentos suyos.

Las muestras de la recepción interpretativa no son numerosas, pero sí son significativas no solo en el aspecto concreto, sino asimismo con vistas a las pautas en la evolución del proceso en la cultura meta. En realidad, los textos más extensos de hispanistas búlgaros, dedicados exclusivamente a la autora son solo dos, pero no son las únicas fuentes de información en el campo investigado; hay igualmente referencias, breves presentaciones y notas que completan el cuadro y ayudan a la formación de la imagen de C. Laforet en la conciencia del lector.

Las fuentes se pueden estructurar en dos grupos según las respectivas etapas históricas de la recepción. El primer conjunto es más nutrido en el aspecto cuantitativo. Corresponde al período totalitario o socialista y abarca los años desde 1975, que marca el inicio tanto de la recepción por medio de la traducción como de la interpretativa hasta 1989. El núcleo, el texto más extenso y significativo que de hecho sirve de base para los demás, es el prefacio del hispanista búlgaro, profesor universitario y traductor R. Alvarado incluido en la 1 ed. de *Nada* de 1975 y reproducido sin cambio ninguno³ en la 2 ed. de 1982.

Dicho texto en cuanto a su formato y su contenido es muy representativo para la época, sin que esta afirmación contenga la intención de menoscabar sus méritos. Era el prólogo una forma tan difundida de presentar las traducciones de obras extranjeras en aquel período que hay incluso quienes llegan a considerarlo indispensable. «El prefacio – es obvio – es absolutamente necesario para cualquier autor que penetra por primera vez

³ Sería oportuno hacer las siguientes correcciones: el año de la edición de la segunda novela de C. Laforet es 1952 y no 1942 como consta en los dos prólogos (Alvarado 1975: 12; 1982: 12); el título en búlgaro de la cuarta novela de la autora *Insolación*, que aparece como 'дързост' / 'atrevimiento' (Alvarado 1975: 14; 1982: 14).



en el ámbito de nuestra cultura. Incluso al no ser extenso, si es informativo e instructivo, el prefacio es obligatorio.»⁴ (Bez avtor 1986: 217)⁵

La opinión citada proviene de la mesa redonda dedicada al prólogo, organizada en 1986 por la revista *Panorama*, órgano de la Unión de los Traductores en Bulgaria. Tal evento es una prueba convincente de la relevancia del fenómeno en el proceso de la recepción de las literaturas extranjeras durante la época. Las letras españolas no constituyen una excepción: investigando la totalidad de las traducciones hemos constatado que dos terceras partes de los libros publicados entre 1948 y 1989 que contienen obras españolas, están dotados de prólogo o, más raras veces, de epílogo. Ambos textos tienen idénticas funciones. Además de su inherente función mediadora que «hace posible la buena relación entre su objeto y su receptor» (Saez Tajafuerce 2020) y, en caso de una literatura extranjera, la de vehículo de la comunicación intercultural en términos contemporáneos, el prólogo durante el período cumple asimismo otra tarea que por obvias razones se elude en el debate. Se trata de encauzar la lectura hacia la interpretación «correcta» según las pautas ideológicas del régimen totalitario. Este aspecto puede ser más o menos perceptible, pero el trasfondo ideológico siempre se puede detectar en las interpretaciones, en el caso contrario, estas simplemente no serían publicadas. Dichos patrones ideológicos son el marxismo-leninismo como marco general y, en el terreno artístico, el llamado «realismo socialista», como método de reflejar la realidad contemporánea: según la estética de la época, la suprema tarea del arte es ser un reflejo fiel de la realidad. Por lo tanto, no es de extrañar que la perspectiva de enfoque de *Nada* sea el realismo. Esta es la clave para su interpretación y es considerado su mayor mérito, lo que se manifiesta todavía en el título del prólogo: «Pionera del realismo contemporáneo en la literatura española» (Alvarado 1975: 7). La idea pasa como un hilo conductor por todo el prefacio en cuyas (de la 1 ed.) ocho páginas las palabras «realismo» y «realista» se repiten cinco veces y culmina en la conclusión final: «El nombre de Carmen Laforet queda relacionado para siempre con sentar las bases de la corriente realista contemporánea en la novelística española.» (Alvarado 1975: 14) La imagen de la realidad lleva a su denuncia: «Presentando no de una manera ilustrativa, sino crítica la sombría realidad, Carmen Laforet se aproxima al realismo crítico.» (Alvarado 1975: 12)

Estas afirmaciones forman el marco para el análisis de *Nada* y de la obra de C. Laforet en general, siendo el aspecto fundamental la relación entre la creación artística y la realidad, no es casual que en las ocho páginas mencionadas dicha palabra se repita hasta la saciedad: doce veces. El hincapié en el realismo es la manera, en ese momento del desarrollo histórico del entorno receptor, de formular lo que coincide con la opinión

⁴ Todas las citas, excepto las de M. Vargas Llosa, son traducidas del búlgaro. La traducción es de la autora de este artículo.

⁵ La cita proviene de la discusión «Mesa redonda «El prefacio» publicada en la revista *Panorama* sin autor, pero en el texto al frente de cada opinión se indica el nombre del respectivo participante en el debate, en este caso es el destacado culturólogo y crítico literario A. Svilenov.

generalizada de los estudiosos⁶, o sea, que el principal mérito de la novela reside en su valor testimonial. Es otro cantar si la joven autora lo consigue observando estrictamente los postulados del realismo a ultranza, uno de los cuales es representar caracteres típicos en circunstancias típicas. El prefacio intenta comprobar que se sigue dicho procedimiento: «Esta novela demuestra de una manera clara que en la realidad circundante no se debe buscar lo extraordinario, sino debe darse un reflejo real de esta y extraer material de lo cotidiano, por sombrío que fuera.» (Alvarado 1975: 8)

En cuanto a los personajes, de acuerdo con los requisitos del realismo socialista y citando a M. Gorki, se subraya el principio de combinar el carácter y el tipo, «lograr al mismo tiempo individualización y generalización», o sea, «por medio de la expresión individual demostrar rasgos colectivos» (Alvarado 1975: 7-8) con la idea – dudosa desde el punto de vista actual– de que *Nada* consigue todo esto. En nuestra opinión, la presentación de los personajes es el aspecto más interesante del prefacio. Se señala que la manera de crear la imagen aproxima la obra a la tradicional novela psicológica. En el examen no se pasan por alto incluso las figuras episódicas, presentadas por medio de algún detalle significativo. En los demás casos se echa luz al carácter, los motivos de la conducta, la tensión en las relaciones, los conflictos y sus consecuencias. El prologuista búlgaro presta una atención especial a la abuela de Andrea – algo que no hemos observado en otros estudios de carácter general –, considerándola el personaje más noble por «su amor materno, abnegado y fiel», por «su bondad y sacrificio» (Alvarado 1975: 10). No obstante, el más logrado es el análisis detallado de Angustias con el paralelo entre dicho personaje y Bernarda Alba de Lorca y Doña Perfecta de Galdós. Andrea, vista como una joven sensible y de inclinación rebelde, une los distintos rumbos temáticos del estudio de la novela.

Con respecto a *Nada* una pauta de mención obligada es el tremendismo. R. Alvarado aclara la etimología de esta denominación y, empleando la retórica de su época, da una descripción acertada de la corriente literaria: «Llega a su auge en los años 40 y es, en realidad, por un lado, un rechazo del brillante panorama nacional después de la victoria del franquismo en las obras de algunos escritores y, por otro, un medio de reflejar indirectamente la atmósfera angustiosa y cruel de la realidad circundante.» (Alvarado 1975: 8) El tremendismo es considerado el principal lazo de unión entre *Nada* y *La familia de Pascual Duarte*. El prologuista se opone a la opinión de «algunos autores» de que la obra de C. J. Cela abre una nueva etapa en el desarrollo de la novela realista en España, viendo

⁶ Citamos una de las fuentes de obligada referencia cuando se trata de literatura española de postguerra: «De esta manera, desde una literatura de la persona, *Nada* adquiriría un valor testimonial en cuanto reflejo de una realidad degradada y suponió, implícitamente, y al margen de los propósitos de la autora, una respuesta a tanto falseamiento y escapismo literario y, por ello mismo, ofrecía un posible camino para la recreación novelesca de la España actual.» (Sanz Villanueva 1985: 76-77)



en la obra un retorno a viejas tradiciones, al típico irracionalismo hispánico y al humanismo de la generación del 98; la pionera es *Nada*: «Es esta la novela que marca el inicio de la prosa realista contemporánea.» (Alvarado 1975: 8)

El prefacio es la única fuente búlgara que contiene información sobre la creación novelística de C. Laforet (1921–2004) posterior a *Nada*. En cuanto a su narrativa menor – que será mencionada en otros textos – se busca la línea de continuidad con respecto a las demás obras: «[...] hasta 1956 aparecen varias novelas cortas en las que el sentimiento de magnanimidad, generosidad y abnegación que caracteriza a algunos personajes se parece asombrosamente a lo vemos en sus novelas.» (Alvarado 1975: 13)

La cita revela la clave en la que será presentada la trayectoria artística de la autora: la continuidad entre sus obras, los parecidos en muchos aspectos – siendo el más importante la figura femenina – que dan lugar a una visión más íntegra del universo de C. Laforet. Se presta más atención a la segunda novela, *La isla y los demonios* (1952), por ser la mejor después de *Nada*, se trazan acertados paralelos que conciernen el trasfondo autobiográfico, las protagonistas, interpretada Marta como una versión «más joven, más preocupada por su propio «yo» de Andrea, el egoísmo, la soledad y el vacío como ideas fundamentales, las atormentadas relaciones familiares, la huída como la única salida, etc.; todo esto lógicamente lleva a la conclusión de que «esta novela parece una continuación de la primera» (Alvarado 1975: 12).

La línea de continuidad en el personaje femenino es lo primero que atrae la atención en la presentación de la tercera novela de C. Laforet *La mujer nueva* (1955): «Su protagonista Paulina se parece mucho a Andrea y Marta de las novelas anteriores por su visión crítica del mundo en que viven y la irreconciliabilidad con lo feo en él, por la constante búsqueda de algo mejor.» (Alvarado 1975: 13–14) R. Alvarado critica la conversión religiosa de la protagonista, considerándola una traición con respecto a su propia «naturaleza luchadora» y con respecto a sus antecedentes. «¿Estarían de acuerdo las protagonistas de Laforet de sus novelas anteriores? De ninguna manera.» (Alvarado 1975: 14) La explicación que da el prologuista del nuevo rumbo que toman el argumento, la protagonista y, al fin y al cabo, la misma autora es la consolidación de la dictadura franquista en los años 50 que lleva, respectivamente, a la consolidación de las posiciones y de la presencia de la iglesia y de organizaciones católicas reaccionarias como «Opus Dei» en todas las esferas de la vida.

A propósito de *La insolación* se desaprueba el objetivo de la novela de «divertir a los lectores» y su alejamiento de la realidad: «[...] el desarrollo banal de la acción en ningún momento logra dar una idea de la época como si realmente se encontrara «fuera del tiempo» [alusión al nombre de la anunciada trilogía *Tres pasos fuera del tiempo*, cuya primera y única parte es dicha novela – S. K.], fuera de todo lo que rodea a la escritora.» (Alvarado 1975: 14)

El análisis que hemos comentado está insertado en un marco más amplio que incluye la situación sociopolítica (Guerra Civil, falange, fascismo internacional,



instauración de una dictadura fascista) y el contexto cultural (los escritores exiliados comprometidos, por un lado, y en España: formalismo, barroquismo, triunfalismo y novelas dedicadas a las hazañas falangistas. La conclusión es: «En el país la literatura está en plena decadencia.» (Alvarado 1975: 7)

Esta primera fuente interpretativa sirve de base para la configuración de la imagen de autora y de su obra en Bulgaria. En el campo de la recepción lo demuestra mejor S. Nikolov, traductor del inglés y profesor universitario, quien en su revista de las traducciones publicadas en 1982 (año de la 2 ed. de *Nada*) define a C. Laforet – citando el título del prólogo – como «pionera del realismo contemporáneo en la novela española» y continúa: «[...] como afirma Rafael Alvarado en su prefacio, junto con Camilo José Cela introduce en el género la corriente del tremendismo [...]» (Nikolov 1983: 49). La aclaración del término «tremendismo» por medio de la traducción de «tremendo» al búlgaro coincide con la de R. Alvarado, pero la posterior explicación no proviene del prefacio e intenta relacionar la corriente con las nefastas consecuencias de la Guerra Civil: «El horror del terrible destino que alcanzó España con la bacanal sangrienta del fascismo es sugerido por Carmen Laforet todavía en 1944 a través de los traumas de la protagonista originados en su entorno físico.» (Nikolov 1983: 49-50). Este escrito, publicado en el boletín de la Unión de los Traductores en Bulgaria, es la única fuente que contiene un comentario – aunque muy lacónico – de la traducción: «María Pachkova ha recreado bien el espíritu de desesperación en este libro.» (Nikolov 1983: 50)

Las ediciones en las que están incluidas traducciones de la narrativa menor de C. Laforet también contienen referencias a la autora y su obra. Son breves paratextos que no están firmados, pero es de suponer que son redactados por los traductores, como suele hacerse. En la antología *Cuentos españoles* (1979) el relato «Rosamunda», vertido al búlgaro por la renombrada traductora A. Zlatkova, es precedido por una concisa presentación de C. Laforet, considerada «una de las novelistas españolas más destacadas de la época de postguerra», autora de *Nada*, «una piedra angular de la nueva literatura española y un estímulo para el desarrollo de la novela nueva» y se subraya su mérito de ser «la primera novela que reflejó la atmósfera repulsiva, el ambiente de gente con los nervios destrozados, jóvenes que han perdido la fe en los valores humanos: una profunda consecuencia de la Guerra Civil» (Bez avtor 1979: 158). Esta fuente, como el prefacio de R. Alvarado, busca una relación entre la obra de la escritora y el traumático pasado próximo. En la nota se presta atención también a los cuentos, estableciendo un paralelo entre los distintos géneros en la narrativa de C. Laforet: «varias colecciones de cuentos que con su expresión directa y su penetración psicológica reafirman las cualidades de la novela que ha ganado fama a su autora» (Bez avtor 1979: 158).

La otra colección *La mujer de cera. Diez cuentos españoles* (1988) contiene cuatro títulos, presentados en búlgaro por otra conocida traductora, L. Ilieva, quien podría ser la



autora de la nota biobibliográfica. Se puede suponer asimismo que el hispanista, profesor universitario y traductor V. Kanev haya redactado no solo el prefacio a la colección, sino también las notas biobibliográficas de todos los escritores incluidos. El breve texto, denso en títulos y años, comienza con la obligatoria presentación de *Nada* como «una de las obras más significativas de la literatura española de postguerra» y continúa con un paralelo que se ha hecho habitual en la cultura de origen y – como se ve en esta exposición – suele hacerse en la cultura meta: «La crítica literaria [española – S. K.] la compara unánimemente por su importancia con la novela *La familia de Pascual Duarte* de Camilo José Cela.» (Bez avtor 1988: 345) La presentación en una antología de cuentos no debe pasar por alto la narrativa menor: «Carmen Laforet ha dado pruebas de su maestría también en las formas más breves: la colección de novelas cortas *La llamada* (1954), *La niña y otros relatos* (1970), etc.» (Bez avtor 1988: 345)

El prefacio de V. Kanev tiene un carácter más general. Traza un amplio cuadro de la literatura y sobre todo de la narrativa española, ubicada en el contexto europeo, desde principios del siglo XX hasta finales de los 70, centrándose en los síntomas del «Renacimiento primaveral» – como reza el título del texto –, e. d., los aires innovadores que sacan la literatura española del estancamiento de las primeras décadas de la postguerra franquista. C. Laforet no es objeto de especial atención, es solamente mencionada como parte de dicho proceso junto con otros escritores que «son testigos de la Guerra Civil que ha dejado huellas indelebles en su conciencia. Pero ellos son testigos también de los difíciles años de la postguerra, de las consecuencias de la guerra para la sociedad, lo cual determina los temas de su obra.» (Kanev 1988: 12)

Cerramos el análisis del período con otras dos alusiones a C. Laforet y *Nada* en escritos del famoso traductor T. Neikov, quien las distingue como un punto de referencia de suma importancia en el panorama de las letras españolas contemporáneas. En el prefacio de su versión en búlgaro de *La familia de Pascual Duarte* apunta:

La familia de *Pascual Duarte*, junto con la posterior novela *Nada* (1945) de la escritora Carmen Laforet (traducida al búlgaro) tendió un sólido puente entre la obra de los novelistas de antes de la guerra, cuyo último representante fue Pío Baroja, y la generación del medio siglo de Juan Goytisolo, Ana María Matute, Rafael Sánchez Ferlosio, Armando López Salinas y otros que el lector búlgaro conoce. (Neykov 1980: 11)

Un año más tarde, en su estudio de la traducción de obras literarias españolas en Bulgaria, que es el primero dedicado al tema, T. Neikov modifica en parte su afirmación anterior: es C. J. Cela el que «logra abrir una brecha en la censura del régimen y tiende un puente entre los novelistas de la ya mencionada generación [la de P. Baroja – S. K.] y los prosistas españoles contemporáneos» (Neykov 1981: 254–255), mientras que la autora aparece junto con otro nombre: «Los escritores Carmen Laforet (nace en 1921) y Miguel Delibes (nace en 1920), quienes empezaron a escribir – y no en el cauce oficial – a mediados



de los años 40, fueron presentados al lector búlgaro la primera con su novela *Nada* y el segundo con sus novelas [...]» (Neykov 1981: 255). Con el paralelo con C. J. Cela y M. Delibes en la cultura meta C. Laforet se sitúa entre los más renombrados escritores de lo que se conoce como «la primera promoción de postguerra» (Sanz Villanueva 1985: 67), lo cual corresponde a su *status* en el canon de la literatura de origen.

Entre las últimas muestras de recepción interpretativa, durante la etapa totalitaria en 1988 y las siguientes, se observa una considerable distancia de dieciocho años que se puede explicar en gran medida con la falta de las traducciones. Hemos comprobado que la mayoría de los textos examinados las acompañan y los tres nuevos tienen que ver con la 3 ed. de la versión búlgara de *Nada* en 2006. Entre el ayer y el hoy de la recepción interpretativa hay continuidad, pero también significativas diferencias. Las fuentes actuales vistas en su conjunto están exentas de la carga ideológica anterior en sus distintas manifestaciones y ofrecen una diversidad de enfoques, desconocida hasta el momento.

Como las otras dos, la 3 ed. de *Nada* también viene acompañada por un paratexto que cumple la función de prólogo; no obstante, difiere considerablemente de su antecedente de la época anterior cuando los prefacios se redactaban especialmente para la traducción con la tarea primordial de guiar la lectura del público búlgaro. La nueva introducción no responde a tales requisitos. Es la primera evidencia – con respecto a C. Laforet – del cambio de la situación sociocultural en el entorno receptor y ofrece un enfoque muy original, inspirado en una lectura paralela, basada en el contraste. Se trata del lúcido ensayo del futuro Premio Nóbel de Literatura M. Vargas Llosa titulado «Dos muchachas», publicado en la sección «Opinión» de *El País* (28. 11. 2004) y traducido al búlgaro dos años más tarde. La idea de ponerlo al frente de la 3 ed. nos parece acertada, no solo por aportar una visión singular e interesante y dar toque de actualidad a una obra, cuyo original fue publicado hace más de sesenta años, sino también porque el lector búlgaro dispone en su lengua del otro libro objeto del análisis comparativo, *Las edades de Lulú* (1989 en español, 1991 en búlgaro) de A. Grandes; quizás se hubiera podido facilitar la lectura paralela y dar un paso más en el sentido de la idea del prólogo añadiendo al volumen también la obra de A. Grandes.

M. Vargas Llosa (2004: 15)⁷ empieza su vistazo comparativo-contrastivo a las novelas, las protagonistas y las autoras haciendo hincapié en el poder de la literatura – de la buena literatura – de guardar para siempre la imagen y el espíritu de la época que la ha hecho nacer:

Dos jovencitas, la una barcelonesa, la otra madrileña, dan cuenta a través de sus aventuras, inventadas y escritas por dos novelistas casi tan jóvenes como ellas, de la prodigiosa

⁷ Citamos el texto de M. Vargas Llosa en español del original, publicado en *El País* el 28 de noviembre de 2004.



transformación de la sociedad española a lo largo de medio siglo, mejor de como lo harían muchos volúmenes de sociólogos e historiadores.

Y va ahondando en las diferencias «en el medio y el tiempo en que nacieron», tanto las escritoras, como sus personajes, para dar cuenta del «abismo que separa esos dos mundos» (Vargas Llosa 2004: 15), dos momentos claves en el tumultuoso devenir de España en el siglo XX: el ambiente opresivo y estancado de la primera postguerra, conocida con el sombrío marbete «los negros años 40» y la explosión de una sensación de libertad y de energía en los años de la movida en la España postfranquista. Se destaca como uno de los mayores logros de *Nada* que «retratada de manera tan implacable como lúcida una sociedad brutalizada por la falta de libertad, la censura, la gazmoñería y el aislamiento» (Vargas Llosa 2004: 15). Se afirma que la novela capta la esencia de la época, pero en el texto interpretativo no se mencionan ni «realismo», ni «realista», nociones fundamentales durante la etapa anterior de la recepción conformes con la ideología y la estética dominantes. El escritor peruano habla de «autenticidad», de «atrapar una elusiva y peligrosa verdad que sólo a través de los laberintos y símbolos de la ficción era expresable» (2004: 15) y duda de la premeditada intención crítica de la autora, de la denuncia como uno de los objetivos a la hora de escribir la novela, una idea que se desprende del prefacio de 1972/1982. M. Vargas Llosa se pregunta si «sospechaba esta muchacha de 22 años que era Carmen Laforet» que iba a lograr tal retrato de la sociedad y se inclina por la respuesta: «Acaso no, acaso todo ello resultó, como ocurre en las buenas novelas, por obra de la intuición, de la adivinanza [...]» (Vargas Llosa 2004: 15). Pero el contraste todavía más brusco con el enfoque anterior de la novela es la introducción del sexo, un tema tabú durante la época totalitaria, en la interpretación del mundo de los personajes y sus caracteres:

[...] el mundo de la novela delata una moral pacata hasta lo inhumano que enajena a los hombres y mujeres y los empobrece, en este, el del sexo, aquella distorsión alcanza proporciones inverosímiles y es, seguramente, en muchos casos, la secreta explicación de las neurosis, la amargura, el desasosiego, el desconcierto vital de que son víctimas casi todos los personajes [...] (Vargas Llosa 2004: 15)

El autor admira la «fértil materia verbal», la «prosa entre exaltada y glacial» de esta «hermosa y terrible novela» y termina señalando las semejanzas que unen las protagonistas de las dos obras «pese a las cósmicas distancias que las separan»: «la juventud, la voluntad de ser distintas», «la integridad con la que asumen esas vidas contra la corriente» y el hecho de que «están siempre dispuestas a aprovechar la menor ocasión para vivir, vivir intensamente, hasta la saciedad» (Vargas Llosa 2004: 15). El hincapié en la vitalidad de Andrea es un matiz novedoso en la interpretación de su imagen en el entorno meta.



La otra fuente del mismo año 2006, por breve que fuera, llama la atención por dos hechos. El uno es de claro signo positivo porque se trata de la única aparición de un texto de C. Laforet en la prensa búlgara: con motivo de la reedición de *Nada* el suplemento dominical *ArtTrud* del diario *Dneven trud* publica el principio de la novela. La breve nota que no está firmada contiene ciertas imprecisiones que suscitan preguntas y objeciones en los conocedores búlgaros de la trayectoria artística de la autora. Es interesante señalar que, a diferencia de todas las fuentes anteriores que daban alguna evaluación de *Nada*, aquí no la encontramos, se mencionan solo hechos: «gana el prestigioso premio literario «Eugenio Nadal» compitiendo con 25 obras de autores conocidos y todavía en los primeros meses tiene 5 ediciones.» (Bez avtor 2006: 1) Sigue una afirmación sorprendente: «Carmen Laforet se retira por cierto tiempo de la vida literaria para regresar triunfalmente con las novelas *La isla de los demonios*, *La mujer nueva* y *La insolación*.» (Bez avtor 2006: 1) La opinión general es que las obras posteriores a *Nada* no logran su altura y que la trayectoria de la escritora, de novela en novela, va en descenso. La conclusión «Todavía en vida Carmen Laforet es reconocida como uno de los nombres más significativos de la literatura española de postguerra.» (Bez avtor 2006: 1) es válida, pero al darse inmediatamente después de la afirmación citada, puede crear la impresión errónea de que tal reconocimiento se debe - y no en poco grado - a las novelas después del «regreso triunfal».

La nota termina con una declaración no exenta de ambigüedad: «La editorial «Hermes» presenta por primera vez a la autora española al público búlgaro y nos ofrece este fragmento.» (Bez avtor 2006: 1) Sí, es la primera vez que la editorial «Hermes» presenta el libro, pero no es su primera aparición en búlgaro; no obstante, dada la distancia temporal entre la 2 y la 3 ed., es posible que los lectores jóvenes se queden con la impresión errónea de que se trata de un estreno, de una absoluta novedad. Lamentablemente, algunos aspectos de la fuente citada que tiene un acceso inmediato a un amplio círculo de lectores, puesto que se publica en la prensa, rayan en la desinformación.

Terminamos el examen de la recepción interpretativa con la última fuente - publicada en 2010 -que es la única que merece la calificación de «académica». Es el artículo monográfico «La novela *Nada*: una relectura tardía» de la hispanista y profesora universitaria T. Panteva, incluido en una fuente especializada: un número monográfico de la prestigiosa revista búlgara de filología *Lengua y literatura*, dedicado a las lenguas y literaturas de la Península Ibérica. Desde la distancia del tiempo la autora aspira lograr una «lectura objetiva» (Panteva 2010: 106) de la novela insertada en su contexto socio-histórico y literario, deteniéndose en una serie de aspectos para conseguir una visión completa y exhaustiva de la obra. Es de señalar que las observaciones respecto al contexto literario no se limitan al espectacular debut de la joven autora, proyectado sobre el fondo de las letras españolas en los años 40 con hincapié en la honda ruptura entre estas y la

tradición anterior (de antes de la Guerra Civil), sino que incluyen también un vistazo a la censura franquista y más especialmente a la evaluación que da ésta a la novela: la incompreensión de su verdadero sentido y valor hace posible el visto bueno para su edición.

Este no es el único aspecto novedoso para el lector búlgaro. Otro, muy importante, es la aproximación a la novela desde lo femenino en la vida de la primera postguerra y en la literatura de esta época y de la inmediatamente posterior. «La novela *Nada* sigue siendo considerada innovadora para su época porque logra romper los clichés, sugerir un nuevo enfoque de la narración y dirigir una nueva mirada hacia la vida y el destino de las mujeres jóvenes en la España franquista.» (Panteva 2010: 104) Se expone el modelo de mujer impuesto por el franquismo, una mujer obediente a las jerarquías, cuyo único destino digno es ser buena esposa y madre, para examinar sobre este fondo a la protagonista, destacando la carga innovadora y subversiva que contiene el sincero deseo de la joven de estudiar y trabajar. Tal carga contiene también la novela «que valientemente aborda la temática femenina en un entorno predominantemente masculino y machista» (Panteva 2010: 106). Es importante igualmente que se resalta el valor pionero de la autora en dicho campo: *Nada* pone el inicio de una serie de novelas ganadoras del Premio Nadal de escritoras (E. Quiroga, D. Medio, C. Martín Gaité, A. M. Matute entre otras) cuyas protagonistas comparten una serie de rasgos comunes: son jóvenes independientes y solitarias que no se atienen a las normas sociales para vivir su propia vida. Oponiendo la obra de C. Laforet a la novela rosa en boga entre el público femenino de los años 40, la investigadora subraya el mérito de la autora como creadora de un prototipo literario: «Andrea es el antecedente literario de «la muchacha rara» que cobra vida en las páginas de las novelas femeninas en las siguientes dos décadas.» (Panteva 2010: 109) Tal tratamiento profundo y completo de la perspectiva femenina en la novela sin duda enriquece su interpretación en Bulgaria.

T. Panteva (2010: 108-109) coincide con la opinión general que el valor primordial de la obra reside en su aspecto testimonial, pero a diferencia de R. Alvarado no opera con el concepto de «realismo» y se distancia de la idea de una crítica intencionada, aproximándose a la visión de M. Vargas Llosa de la espontaneidad del resultado:

Nada [...] es más bien una memoria de la época que una denuncia por parte de la víctima de la injusticia: una memoria individual y fragmentaria, encarnada en las sensaciones, los sentimientos, las dudas y las ilusiones de la protagonista.

[...] *Nada* adquiere valor testimonial reflejando una realidad degradada y degradante para el hombre, alejándose de la impersonalidad literaria y del miedo, sin que la autora se haya planteado tal propósito. Intencionadamente o no, para la historia literaria, Laforet abre uno de los caminos de renovación de la novela española.

El análisis no pasa por alto ningún aspecto importante en la novela, por ejemplo, el tremendismo como «un intento de esquivar la censura y revelar el estado de violencia



«legal» en que vive España»; su huella en *Nada* se percibe del mismo modo en la «tendencia delicadamente matizada al pesimismo latente en el tremendismo en general» (Panteva 2010: 110). Se presta la debida atención a los parámetros literarios: el círculo temático, el título, el argumento «muy simple», los personajes, el ambiente, la narración, la estructura, el lenguaje, las imágenes «expresionistas, en la clave y la estética de las series negras de Goya» (Panteva 2010: 109), etc.

Además, el artículo monográfico contiene observaciones que conciernen cuestiones de alcance más amplio y universal, como la lucha entre el bien y el mal en el alma humana (el aspecto gótico de la casa se interpreta como su símbolo) o el eterno tema de la maduración y el acceso a la experiencia. Tal tema tiene que ver con una de las respuestas a la pregunta que se plantea la investigadora a raíz de la 3 ed. de *Nada*, o sea, por qué la novela sigue suscitando el interés de los jóvenes, y encuentra otros atractivos en la afinidad entre la protagonista y dicho auditorio y la manera directa y espontánea de narrar.

Son estas [las imperfecciones – S. K.] que dan actualidad a esta obra juvenil a través del discurso directo de una joven, dirigido a otros jóvenes, quienes probablemente también se hayan sentido vulnerables, perdidos y solos en este mundo. Es notable la proximidad de lo que cuenta la autora a la gente joven siempre y en todos los rincones del planeta, gracias al tratamiento íntimo de temas eternos como la amistad, los estudios, las dificultades en la familia, la separación de los seres queridos. (Panteva 2010: 107-108)

El texto, redactado con motivo de la mesa redonda que en 2006 da la bienvenida de la 3 ed. de *Nada* en Bulgaria y publicado de 2010, de momento es el último en el área investigada, pero pronto no lo será, ya que están por publicarse los materiales de la mesa redonda celebrada el año pasado – 2021 – en la Universidad de Sofía para conmemorar el centenario del natalicio de C. Laforet. Esperemos que se abra el siguiente capítulo de la recepción interpretativa – ¿y por qué no, de la recepción por medio de la traducción? – de C. Laforet en Bulgaria.

En conclusión, el núcleo de la recepción – tanto por medio de la traducción, como de la interpretativa – de la obra de C. Laforet en Bulgaria es, sin duda, *Nada*. La pauta que une las distintas fuentes es el reconocimiento del valor testimonial de la novela. La recepción en sus dos modalidades es más intensa entre mediados de los años 70 y finales de los 80 del siglo XX, o sea, durante el período llamado socialista o totalitario cuando la clave del enfoque es el realismo, considerado el mayor mérito de la novela (el prefacio de R. Alvarado a la 1 ed. en 1975 y la 2 ed. en 1982, titulado «Pionera del realismo contemporáneo en la literatura española»). Tras una prolongada pausa de más de quince años la perspectiva se enriquece de una manera insólita para el lector búlgaro del pasado próximo con una visión extranjera, provocativa y basada en una lectura paralela de la obra (el



ensayo «Dos muchachas» de M. Vargas Llosa). Finalmente, la recepción interpretativa desemboca en la vertiente académica con el valioso artículo monográfico de T. Panteva «La novela *Nada*: una relectura tardía».

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado, Rafael. «Pioner na savremennia realizam v ispanskata literatura.» *Nishto*. Carmen Laforet. Plovdiv: izdatelstvo «Hristo G. Danov», 1975. 7–14. Pечатno izdanie. [Алварардо, Рафаел. «Пионер на съвременния реализъм в испанската литература.» *Нищо*. Кармен Лафорет. Пловдив: издателство «Христо Г. Данов», 1975. 7–14. Печатно издание.]
- . «Pioner na savremennia realizam v ispanskata literatura.» *Nishto*. Carmen Laforet. Plovdiv: izdatelstvo «Hristo G. Danov», 1982. 5–14. Pечатno izdanie. [«Пионер на съвременния реализъм в испанската литература.» *Нищо*. Кармен Лафорет. Пловдив: издателство «Христо Г. Данов», 1982. 5–14. Печатно издание.]
- Bez avtor. «Carmen Laforet.» *Ispanski razkazi*. Sofia: Narodna kultura, 1979. 158. Pечатno izdanie. [Без автор. «Кармен Лафорет.» *Испански разкази*. София: Народна култура, 1979. 158. Печатно издание.]
- . «Kragla masa “Predgovorat.”» *Panorama* 3 (1986): 212–222. Pечатno izdanie. [«Кръгла маса “Предговорът.”» *Панорама* 3 (1986): 212–222. Печатно издание.]
- . «Carmen Laforet.» *Vosachnata zhena. Deset ispanski razkazi*. Sofia: Narodna kultura, 1988. 345–346. Pечатno izdanie. [«Кармен Лафорет.» *Восъчната жена. Десет испански разкази*. София: Народна култура, 1988. 345–346. Печатно издание.]
- . «C. Laforet. U rodnini» *Dneven trud. Art Trud* 62 (2006): 1. Pечатno izdanie. [«К. Лафорет. У роднини» *Дневен труд. АртТруд* 62 (2006): 1. Печатно издание.]
- Even-Zohar, Itamar. *Polysystem Studies. Poetics Today* 11/1 (1990): 268 pp. Print.
- Hermans, Theo (ed.). *The Manipulation of literature: Studies in literary translation*. London & Sydney: Croom Helm, 1985. Print.
- Holmes, James, et al. (eds.) *Literature and Translation: New Perspectives in Literary Studies*. Leuven: Acco, 1978. Print.
- Kanev, Venko. «Poletno vazrazhdane.» *Vosachnata zhena. Deset ispanski razkazi*. Sofia: Narodna kultura, 1988. 7–16. Pечатno izdanie. [Кънев, Венко. «Пролетно възраждане.» *Восъчната жена. Десет испански разкази*. София: Народна култура, 1988. 7–16. Печатно издание.]
- Lefevere, André. *Traducción, reescritura y manipulación del canon literario*. Salamanca: Ediciones Colegio de España, 1997. Impreso.
- Narodna biblioteka «Sv. Sv. Kiril i Metodiy», i Sofiyski universitet «Sv. Kliment Ohridski». *Ispanoezichnata kniga v Balgaria 1882-1991*. Sofia: Narodna biblioteka «Sv. Sv. Kiril i Metodiy», 1992. Pечатno izdanie. [Народна библиотека «Св. Св.

- Кирил и Методий» и Софийски университет «Св. Климент Охридски». *Испаноезичната книга в България 1882-1991*. София: Народна библиотека «Св. Св. Кирил и Методий», 1992. Печатно издание.]
- Neikov, Todor. «Yavlenieto «Paskual Duarte.» *Semeystvoyo na Paskual Duarte*. Camilo José Cela. Sofia: Narodna kultura, 1980. 7-12. Pечатно izdanie. [Нейков, Тодор. «Явлението «Паскуал Дуарте.» *Семейството на Паскуал Дуарте*. Камило Хосе Села. София: Народна култура, 1980. 7-12. Печатно издание.]
- . «Ispanskoto literaturno prisastvie v balgarskata naatsionalna kultura.» *Prevodat i balgarskata kultura*. Sofia: Narodna kultura, 1981. 7-19. Pечатно izdanie. [«Испанското литературно присъствие в българската национална култура.» *Преводът и българската култура*. София: Народна култура, 1981. 7-19. Печатно издание.]
- Nichev, Boyan. *Osnovi na sravnitelnoto literaturoznanie*. Sofia: Nauka i izkustvo, 1986. Pечатно izdanie. [Ничев, Боян. *Основи на сравнителното литературознание*. София: Наука и изкуство, 1986. Печатно издание.]
- Nikolov, Spas. «Prevodat na hudozhestvena proza ot zapadni i neslavyanski ezitsi prez 1982 г.» *Pregled na prevodnata produktsia ot 1982*. Т 1. Sayuz na prevodachite v Balgaria. [Sofia]: [Sayuz na prevodachite v Balgaria], 1983. 43-68. Pечатно izdanie. [Николов, Спас. «Преводът на художествена проза от западни и неславянски езици през 1982 г.» *Преглед на преводната продукция от 1981*. Т 1. Съюз на преводачите в България. [София]: [Съюз на преводачите в България], 1983. 43-68. Печатно издание.]
- Panteva, Tatyana. «Romanat «Nishto»: edin kasen nov prochit.» *Ezik i literatura* 1-2 (2010): 104-110. Pечатно izdanie. [Пантева, Татяна. «Романът «Нищо»: един късен нов прочит.» *Език и литература* 1-2 (2010): 104-110. Печатно издание.]
- Toury, Gideon. *Los estudios descriptivos de la traducción y más allá*. Madrid: Cátedra, 2004. Impreso.
- Saez Tajafuerce, Begonya. «Borges: la estética y la ética del prólogo.» *Espéculo* 14 (2000): s. p. Web. 20 Ago. 2020.
- Sanz Villanueva, Santos. *Historia de la literatura española 6/2. Literatura actual*. Barcelona: Ariel, 1985. Impreso.
- Vargas Llosa, Mario. «Dos muchachas.» *El País*, 28. 11. 2004. Web. 20 Ene. 2014.
- Velchev, Petar. «Don Kihot» v Balgaria. Retseptsia i interpretatsia.» *Sravnitelno literaturoznanie* 5 (1985): 3-25. Pечатно izdanie. [Велчев, Петър. «Дон Кихот» в България. Рецепция и интерпретация.» *Сравнително литературознание* 5 (1985): 3-25. Печатно издание.]

- . «Don Kihot» v evropeyskata kritika prez XVII-XX vek.» *Sravnitelno literaturoznanie* 1 (1982): 60-80. Pечатno izdanie. [«Дон Кихот» в европейската критика през XVII-XX век.» *Сравнително литературознание* 1 (1982): 60-80. Печатно издание.]

Fecha de recepción: 2 de diciembre de 2022

Fecha de aceptación: 1 de marzo de 2023



DOI: <https://doi.org/10.18485/beoiber.2023.7.1.6>

Cristo Saavedra Sarmiento¹
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
España

ECOFEMINISMO Y BIOALFABETIZACIÓN EN LA POESÍA DE MARÍA VALERÓN ROMERO

Resumen

El presente artículo estudia cómo la perspectiva ecofeminista transforma la descripción paisajística en vehículo eficaz tanto para la bioalfabetización y la educación ambiental como para la promoción de la igualdad de género. A tal fin responde la elección de la poesía de María Valerón, pues sus textos no solo ofrecen una alternativa a los tratamientos antropocéntricos y androcéntricos del paisaje literario, sino que también hacen de la isla de Fuerteventura un lugar en el que la lucha de género se supera para alcanzar una perspectiva holística de una naturaleza en la que el ser humano, en su plural riqueza, es llamado a contribuir a la homeostasis biológica y cultural de los ecosistemas.

Palabras clave: María Valerón, ecocrítica, ecofeminismo, bioalfabetización, paisaje literario.

ECOFEMINISM AND BIO-LITERACY IN THE POETRY OF MARÍA VALERÓN ROMERO

Summary

This article studies how the ecofeminist perspective transforms landscape description into an effective vehicle both for bioliteracy and environmental education and for the promotion of gender equality. The choice of María Valerón's poetry responds to this end, since her texts not only offer an alternative to the anthropocentric and androcentric treatments of the literary landscape, but also make the island of Fuerteventura a place in which the gender struggle is overcome to achieve a holistic perspective of a nature in which the human being, in its plural richness, is called to contribute to the biological and cultural homeostasis of ecosystems.

Key words: María Valerón, ecocriticism, ecofeminism, bioliteracy, literary landscape.

¹ cristo.saavedra101@alu.ulpgc.es



1. Introducción

Es lugar común humanizar la naturaleza con rasgos femeninos y hacer de naturaleza y mujer objetos cíclicos que encarnan un principio creador similar. Esta visión — tradicional y esencialista — es aliada de un sistema capitalista y patriarcal que ve en ella un medio para subsistir y para perpetuar las prácticas que han relegado a mujer y naturaleza a la categoría de cosas y, de esta manera, justificar y facilitar su explotación. La naturaleza y la mujer son, desde tal perspectiva, un recurso productivo, propiedad del hombre y puesto a su servicio.

Dado el vínculo cultural entre lo femenino y lo natural y dada su aceptación generalizada en el imaginario colectivo, no es casual que el feminismo se haya servido de la asociación mujer-naturaleza para denunciar la posición subalterna de la primera, su postergación al ámbito familiar y privado y la marginación secular que ha sufrido en el acceso a la educación y en la toma de decisiones políticas. Tampoco es casual que las propuestas ecologistas también se hayan servido de la asociación mujer-naturaleza para denunciar la explotación industrial de los recursos naturales.

El ecofeminismo, en tanto manifestación del feminismo y del ecologismo, recurre al uso de tal asociación para poner sobre la palestra que el deterioro medioambiental del planeta se debe a la consideración de la naturaleza como algo externo al ser humano, algo que está ahí para su servicio y para ser explotado hasta la extenuación, y así lo señala Marrero Henríquez cuando indica que «en plena era del antropoceno, [...] el desarrollo de la especie humana viene repercutiendo de manera negativa en la salud de la tierra considerada en su conjunto como un inmenso ecosistema» (2012: 12).

La naturaleza, como la mujer, queda relegada a la función reproductiva, a proveer de materias primas a una humanidad liderada por la voluntad masculina y por su manera de entender el bienestar y el progreso. Así las cosas, el ecofeminismo entiende que, frente a la crisis ecológica, se hace necesario redefinir las relaciones, hasta ahora verticales, no solo entre el hombre y la mujer, sino también entre ambos y su entorno. La asociación mujer-naturaleza, una aliada servil de la mentalidad patriarcal y de sus intereses, ha de transformarse en la asociación ser humano-naturaleza en un proceso continuado de educación biológica en el que la única relación válida entre hombre y mujer y entre ambos y la naturaleza es la de reciprocidad.

2. Por qué eco, por qué feminismo y por qué María Valerón

El feminismo proviene de la comunión entre mujer y naturaleza, de modo que el feminismo es «eco» por definición y, aunque Janet Biehl haya señalado que «el ecofeminismo es tan diverso que no tiene centro» (Gates 2010: 174-175), hay que reconocer



que el papel de la mujer como representación del mundo natural es un lugar común y uno de sus temas recurrentes.

De [esta] conexión simbólica da cuenta la mirada crítica sobre una ideología que naturaliza o animaliza a las mujeres y feminiza a la naturaleza, algo que ya cuestionaron Simone de Beauvoir o Kate Millet, y que se refleja en las metáforas de “madre naturaleza”, “madre tierra”, etcétera. (Antón Fernández 2017: 48)

¿Por qué no romper entonces con los «centrismos» y fomentar un feminismo que sea multidisciplinar y transversal y que, a través de la lectura de textos literarios, contribuya a la bioalfabetización de los lectores más allá de consideraciones esencialistas de género? A tal propósito pedagógico apunta Alicia Puleo, para quien los discursos ecofeministas de carácter ontológico deben quedar en segundo plano frente a la diversidad de posibilidades discursivas ético-políticas (Romero Pérez 2011): «El ecofeminismo es diverso por proceder de distintos contextos vitales y de fuentes de inspiración feminista también variadas: anarquista, radical, socialista, espiritualista, anticolonialista...» (Puleo 2011: 21). Prueba de lo anterior es la poesía de María Valerón, quien —dentro de la literatura hecha en Fuerteventura o con el espacio majorero como protagonista— elabora una viva descripción de la isla como ente biológico. El feminismo en sus textos tiene su razón de ser en cuanto instrumento con el que combatir toda visión andocéntrica que se aleje de lecturas igualitarias: «La naturaleza había sido [...] una fuente inagotable de metáforas e imágenes, pero nunca la protagonista del relato» (Valerón Romero, 2013: 20). Desde una perspectiva ecofeminista, el análisis de *La pequeña vida* (2016) ofrece una reflexión sobre la relación entre el ser humano y su entorno, hasta ahora vertical, para ilustrar un vínculo horizontal posible entre ambos.

La elección de María Valerón Romero forma parte de un estudio más amplio donde se prioriza el paisaje literario de Fuerteventura, pues «tras el paisaje existen un lugar y unos seres que lo habitan que requieren atención y cuyo reconocimiento, lejos de ser banal para las artes y las letras, entraña profundas consecuencias éticas y estéticas» (Marrero Henríquez, 2009: 11). Por tanto, la estética de la recepción como perspectiva metodológica valora la influencia del ser humano en el medio ambiente: surge la necesidad de reinterpretar los textos y repensar con ello las acciones de quienes ocupan la geografía isleña. Se persigue una lectura que tenga presente los horizontes de expectativas contemporáneos, es decir, de crisis climática y medioambiental. Para ello, el presente artículo, si bien toma en consideración los principios de igualdad y equidad del feminismo, se aleja de cualquier formulación ecofeminista ingénita y trasciende así la cuestión de género no solo más allá del sexo, sino también más allá del vínculo cultural entre mujer y naturaleza, y hace transversal y complejo el análisis de la relación dialógica y horizontal entre la mujer y la naturaleza de la que también los hombres, seres humanos al fin, forman parte.



3. Educación ambiental y Fuerteventura poética

La literatura de María Valerón comienza su andadura con una propuesta comprometida con los problemas ambientales, como ya manifestó en su primera obra *La palabra como paracaídas* (2013), donde subraya el papel que desempeña la literatura como aliada en la defensa del medioambiente.

La poesía de María Valerón, aunque no renuncia a ninguna de las reivindicaciones básicas de la lucha medioambiental, plantea un ecofeminismo que no recurre al tono belicista que acompaña la contienda por la igualdad entre hombres y mujeres, y tampoco emplea el tono de permanente denuncia que ilustra la correlación naturaleza-mujer.

No se trata de una literatura “combativa”, sino [de] una puesta en evidencia del camino del deterioro del medio ambiente. Desde una mirada abatida, los poetas comienzan a manifestar una preocupación común por el fin del mundo que conocen. (Valerón Romero 2013: 17)

Su obra *La pequeña vida* (2016) es el ejemplo poético de una denuncia que no se construye a partir de la relación vertical entre el ser humano y el espacio que aquel ocupa y somete a su capricho.

3.1. Ni mujer ni hombre: ser ecológico

Los textos poéticos de María Valerón Romero (2016), a diferencia de sus textos periodísticos, observan la naturaleza y, en ocasiones, se dirigen a ella no para querellarse contra quienes se alejan de los principios ecofeministas, sino para fomentar una visión que refuerza las relaciones horizontales en un sistema que precisa, para su supervivencia, ser equitativo, equilibrado y sostenible:

Afirma Valerón que, en general, “la de Canarias y la [de] Fuerteventura es una historia de ecología, de lucha ecológica. El desarrollo sostenible es necesario para las Islas, tanto desde un punto de vista económico social y cultural, y eso es algo donde debe entrar la palabra. Es importante que los escritores reflexionen y se acerquen a esta conciencia, que ayuden en una lucha que tiene tantos años y que ahora está comenzando a explotar”. (Martin 2013: párr. 6)

La filosofía ecofeminista en *La pequeña vida* (2016) trasciende la lucha por la igualdad y la equidad entre géneros y, aunque se siga sustentando en los principios de justicia social que persigue el feminismo, invita a una interpretación que ubica a los lectores en el medio no como mujeres u hombres, sino como seres ecológicos, es decir, como elementos



biológicos que habitan en la naturaleza sin estar condicionados por sus rasgos sexuales biológicos o culturales de género:

Por pueblo tengo una isla entera [...]. Tengo una montaña que esconde tesoros, como un barco pirata en mitad del desierto, y cuando el sol se pone estalla en colores, y se vuelve violeta, verde, roja. Tengo acantilados blancos, de caracolas viejas, sal y arena, y tengo en cada costa una ventana que me saluda por mi nombre. (Valerón Romero 2016: 23)

3.2. Ni turista ni paisano: sentido universal de pertenencia

Afirma Katia Hueso que «El estudio de la historia ambiental nos enseña que hemos ido experimentando un alejamiento de la naturaleza. El filósofo Octavi Piulats lo llama “un extrañamiento del ser humano con respecto a lo natural”» (2021: 48-49). La Fuerteventura de María Valerón sufre este mismo extrañamiento porque se trata de una isla sometida por la industria del ocio, un ecosistema convertido en objeto de consumo, al servicio del turista y siempre a su disposición. En un lugar que se presume de paso, también sus propios residentes dejan de pertenecer al espacio en el que viven; se han desligado de él de tal manera que lo perciben ajeno, aunque la voz lírica de María Valerón insista en señalarles que «en la planta descalza se les quedaba siempre pegada una capa fina, un pegote de grumos, un desordenado trocito de la bola a la que pertenecieron, recordándoles que allí habían dejado una huella» (Valerón Romero 2016: 39).

El residente no vive en equilibrio con el hábitat, es una entidad independiente de este y lo explota sin remordimientos y sin sopesar las consecuencias de ello; incluso, como afirma Yi-Fu Tuan, «[...] a menudo el visitante es capaz de percibir en un ambiente méritos y defectos que han dejado de ser visibles para el residente» (2007: 95). Quienes habitan en la isla pueden permanecer ajenos al ecosistema sostenible compuesto por la flora y la fauna locales y, al mismo tiempo, ignorar las condiciones climáticas propias del lugar²:

Los seres humanos, como grupo o individualmente, tienden a percibir el mundo con el «Yo» en el centro. Egocentrismo y etnocentrismo parecen ser atributos humanos universales, aunque su intensidad varía considerablemente entre distintos individuos y grupos sociales. [...] Los seres humanos pierden sus atributos humanos a medida que se alejan del centro. (Valerón Romero 2013: 49-50)

² Fuerteventura presenta un clima árido, cálido y de precipitaciones escasas como consecuencia de su baja altitud; además, es la más próxima al continente africano y su geomorfología muestra mayor similitud con este que con las islas más occidentales.



Así pues, el ser humano se alza como la única especie que, de manera consciente y premeditada, considera «lo externo como un elemento pasivo y receptivo, que existe meramente para ser usado y dominado» (Rey Torrijos 2010: 157).

3.3. Ni infierno ni paraíso: una isla atlántica

Si María Valerón considera que «La naturaleza había sido [...] una fuente inagotable de metáforas e imágenes, pero nunca la protagonista del relato» (2013: 20), ¿qué hay, entonces, en el paisaje Fuerteventura, casi lunar, que tanto atrae a propios y extraños? ¿Por qué es esta una isla paradisíaca si rompe con el arquetipo del jardín del Edén? En la obra *La pequeña vida* (2016), la isla protagonista no es un objeto de consumo, sino un lugar de hipnótica belleza; sin embargo, no encontraremos en sus páginas ni un frondoso vergel ni «La Isla Paradisíaca [que] aparece frecuentemente y desde la antigüedad más remota en las narraciones de viajes reales o imaginarios [...] anhelo de búsqueda para exploradores, primero, y turistas, después» (Ramón Cardona et al. 2015: 699).

Fuerteventura, lejos de ensoñaciones homéricas, responde a las ideas de aislamiento, soledad y marginalidad: «En un principio creyó que el mundo era un espacio cerrado, como una botella vacía» (Valerón Romero 2016: 33). No obstante lo anterior, en «Encontrarse» (33–34), María Valerón se da cuenta de que los límites insulares no terminan en el perímetro de la isla, sino que se adentran en el mar y alcanzan a la isla vecina de Lanzarote. Así las cosas, Fuerteventura y Lanzarote configuran un conjunto de elementos similares que se diferencian por completo del resto de islas que ordenan el archipiélago.

Plinio el Viejo [...] es el autor que mejor describe y sitúa las *dos islas de las Hespérides* [...] en toda la Antigüedad. [...] ambas islas se identifican exclusivamente con Lanzarote y Fuerteventura. Estas dos islas fueron percibidas durante la Antigüedad como un archipiélago diferenciado del resto de las Canarias, a las que, siguiendo a Juba II, denomina Afortunadas. (Santana Santana y Arcos Pereira 2006: 91)

Lejos de ser un frondoso vergel, la isla majorera de María Valerón redefine el concepto de paraíso en unos textos en los que el desierto, el mar y la ausencia de agua dulce son componentes fundamentales. Esta nueva configuración del mito del paraíso invita no solo a estudiar la evolución de un mito desde la perspectiva de la historia literaria, sino también a hacer una lectura didáctica del espacio majorero comprometida con el medio ambiente. En este paraíso desértico, la voz poética compone un elemento más del singular paisaje, pues no pretende modificarlo, alterarlo y, mucho menos, someterlo.



De alguien escuché una vez que para Canarias la mar no era una frontera. La mar no podía ser un inmenso muro salado que aislara, dividiera, alejara a cada porción diminuta de terreno del resto de ciudades del mundo. No; para Canarias la mar es el camino que nos une a todo lo que está más allá. (Valerón Romero 2013: 39)

3.4. Fuerteventura sanadora: de la isla a la palabra

Para María Valerón, somos un «despliegue de palabras [...], acostumbrados como estamos a la acrobacia circense de bailar la cuerda floja» (2013: 36). Surge la posibilidad de la palabra sanadora como recurso para la reivindicación de lo femenino; el «texto literario [sostiene Iris Zavala] nos propone imágenes, identidades e identificaciones, mediante las cuales configuramos nuestras vidas y actitudes» (Servén Díez 2008: 10). La visión que la mujer tiene de su realidad local más inmediata se vuelve fundamental porque en ella residen los elementos y de ella emanan las palabras que propiciarán el cambio, incluso con aquellas representaciones cuyo fin no sea otro que el del mero placer estético: «el don de la voz femenina rehúye las imposiciones patriarcales y retrata lo femenino como fuerza dinámica e interdependiente con la naturaleza» (Campos López 2018: 30).

La descripción del paisaje es uno de los recursos de los que se vale María Valerón para dar testimonio de su percepción del entorno y proporcionar al lector una herramienta para, con conciencia ambiental, leer el paisaje y los textos que lo representan:

Por casa tengo una isla vieja, la más vieja de todas, que respira como devolviendo el golpe de todos los años que le tocó vivir. Puedo pasearme por lo que queda del fuego que fue un día, puedo tocar las arrugas que la marea le deja en la piel escamada y blanca, puedo acariciar los poros abiertos que un día fueron lluvia. (Valerón Romero 2016: 23-24)

La palabra se convierte en el medio para ilustrar la realidad y, como afirma Francisco Soler, para dar muestra de las «vivencias de las mujeres en su contexto, [para] escribir su historia [a] partir de la realidad que ellas viven, de los significados que atribuyen a su lucha cotidiana, de cómo ven su medio ambiente» (2016: párr. 3) o, en otros términos, para afirmar la realidad local a través de las obras escritas:

La palabra se extendió como un paracaídas. Y llegó a oídos de muchos, y muchos aportaron, a su vez, su palabra. Llegó a oídos de tantos que el paracaídas se fue abriendo, expandiéndose con palabras; tantas letras, poemas, canciones, tanta voluntad colectiva, que, entre todos, pararon la caída en picado. (Valerón Romero 2013: 37)

3.5. Ni folclórica ni global: la patria chica



El espacio isleño majorero sirve como medio para reformular el concepto de patria chica: María Valerón se aleja del folclore comercial como rasgo cultural identitario y, al mismo tiempo, evita aquellos escenarios de carácter neutro y despersonalizados, no-lugares, como pueden ser plazas, mercados, oficinas, centros comerciales y aeropuertos de cualquier isla turística:

Todas las tardes que vimos las olas escurrirse en la orilla. El escondite, la cogida y el tuli. Todas las parrandas y el timple desafinado. Aquella mala improvisación de blues con una travesera [...]. La risa de las abuelas, la risa del abuelo, conversaciones con los ojos grandes de tu madre, café con el brazo fácil de tu hermana. (Valerón Romero 2016: 31)

La patria chica de María Valerón sí incluye relaciones familiares, aspectos lingüísticos, rasgos de la tradición popular y la sapiencia de su gastronomía. El sujeto lírico concibe la isla y su contexto atlántico como su pueblo, y la despoja de todas las vestiduras artificiales con el fin de lograr una conexión auténtica y profunda con el espacio que lo rodea. Según Alicia Llarena (2007), el vínculo con el entorno queda de manifiesto cuando

[...] por todas partes asoman las huellas de esta definitiva relación entre el sujeto y su medio, y argumentos que enfatizan el carácter significativo del espacio vivido, de la localización, del enraizamiento y la pertenencia, una cuestión más profunda que la mera persuasión en el orden físico. (45)

3.6. Ni desierto ni vergel: la isla seca es fértil como el agua

En «Todo verdor» (Valerón Romero 2016: 19) —el título del texto rinde homenaje al poema homónimo de Mario Benedetti—, el motivo principal es el agua, que es el elemento del que se vale María Valerón para dar fe del carácter cíclico de la vida y que será una constante no solo en *La pequeña vida*, sino, también, en toda su obra: «yo había sido océano, después gota en el mar de nubes, luego agua de tarosá, o gota del rocío, o agua para laderas». Siempre agua que vuelve, y que es la misma, para dar comienzo a la vida: «me evaporé y caí, sembré y crecí» (20). Esta manera de identificar y ubicar el agua de las primeras horas de la mañana confirma un profundo ejercicio de observación.

El agua, en todas sus formas, es ejemplo de la capacidad que tiene la vida de adaptarse al medio y así lo manifiesta María Valerón cuando emplea la figura del iceberg que se evapora como símbolo del deterioro medioambiental de una casa, su isla, de la que, «cuando se desmenuce, en un millón de granitos de sal, tendrás que despedirte» (22).

Cuando María Valerón crea su patria chica en «Por casa, una isla entera» (23), lo hace mediante los elementos que la circunscriben, todos ellos de carácter marítimo; la isla es tal cosa por el mar que la rodea: «Por pueblo tengo una isla entera, llena de orillas, llena



de puertos. [...] y puedo tocar con mi pie cada tarde el océano más grande del mundo» (23). El líquido elemento repite el ciclo de la vida: «y puedo verme a mí misma, sumergida en el agua, naciendo y muriendo todos los días» (24). Mar, viento, orilla o espuma son las piezas que conforman, junto a la isla seca, su casa.

En «Una ciudad de mar» (25) la escritora da cuerpo al texto extrapolando características acuáticas a los elementos terrestres. El agua es una semilla que ha de dar vida a esa tierra en la que no crece nada. María Valerón reafirma su pertenencia a esa patria acuática y desértica con una nueva configuración de lo paradisiaco: «Como si en la arena de la playa alguien, un día raro, hubiera plantado una semilla azul de agua pura, que con el tiempo creciera y se expandiera en ramas de oleaje» (25). La aridez mayorera encierra vida, es un ecosistema en el que sobreviven una flora y una fauna muy concretas junto a no pocos endemismos. La escasa vegetación de la costa se extiende hasta el fondo marino y crea extensas comunidades vegetales, y en tierra firme la arena es un enclave perfecto, no solo para algunas aves nidificantes, sino también para aquellas que emigran huyendo del duro invierno.

No se trata de una playa de *souvenir*, de postal, de una arena invadida de turistas o del océano recreativo de una isla destinada a la explotación turística y a la especulación urbanística; el mar y la isla son seres benefactores que acuden en la ayuda de quienes los protegen de las agresiones de aquellos que solo ven en ellos un objeto de codicia y de explotación capitalista.

3.7. Bioalfabetización y biodiversidad

El enfoque ecocrítico pone su punto de mira en la bioalfabetización, en el proceso de aprendizaje que subraya la importancia de la biodiversidad, e insiste en la diferencia entre ecocentrismo y antropocentrismo, es decir, pretende una aproximación para instruir al individuo en el habitar, incluso en situaciones de desarraigo: «Los paisajes [y los textos] podrían presentar un valor ecocéntrico siempre y cuando sean tratados como seres biológicos» (Campos López 2018: 6). En María Valerón, la hipotiposis³ referida a ciertos regionalismos sirve como ejemplo de una lectura comprometida con los procesos que tienen lugar en la naturaleza y, por extensión, con la relación entre los habitantes y la isla que ella observa. En el contexto de los ciclos naturales, por ejemplo, esta ilustración puede incluso darse al margen de la linealidad de la historia: «Recordaré a quien se olvide que

³ Se trata de «una ilustración en la cual lo vívidamente representado es elaborado con tal detalle que parece estar presente, y presentarse a sí mismo en persona y completamente por sí mismo. Algunos sinónimos del término, tales como enargeia, evidentia, illustratio, y demonstratio, enfatizan aun (sic) más la habilidad de la hipotiposis para presentar un asunto como si realmente fuera contemplado por los ojos.» (Gasché 2010: 213-214)



las estaciones son un eufemismo; en el invierno de este lado del mundo, la otra mitad del planeta celebra que crecen las flores» (Valerón Romero 2016: 19).

La bioalfabetización cuestiona la relación mujer-naturaleza en tanto que mujer y naturaleza representan el espacio de producción y explotación masculinas; hechos que señalan que no todas las mujeres muestran una actitud protectora y maternal hacia la naturaleza, que no todos los hombres encajan en el estereotipo de lo masculino y que tanto hombres como mujeres se mueven en una estructura explotadora de recursos de la que ambos participan. En efecto, la sociedad de consumo no excluye a las mujeres, sino que las incorpora plenamente en los planes promocionales y de mercado de los productos que se ponen a la venta y María Valerón, en su «Ensayo sobre la rabia» (21), apunta que esa ira necesita ser conocida, que hay que «abrazarla, abrirla, escucharla, como a un bebé que llora. Vigilar todas sus esquinas. Atender su hambre, su frío y sus ganas».

Al mismo tiempo, la bioalfabetización pone de manifiesto el hecho de que muchos movimientos de relevancia social a favor del cuidado medioambiental están encabezados por mujeres cuyas iniciativas propician el cambio en las estructuras sociales de sus comunidades: luchas similares a las que se dieron ante las sequías sufridas en Cabo Verde durante los años 70 o la reforestación hondureña tras el huracán Fifi-Orlene de 1974 se repiten en Jamaica, Sudán, Corea, Kenia o Indonesia. Llama la atención que estas mujeres procedan, por lo común, del medio rural, y que sea femenino el marchamo de la actividad de regeneración del sector primario agrícola. En esta línea publica María Valerón su obra *La palabra como paracaídas* (2013), donde se hace eco de las voces de quienes, en 2001, participaron en las manifestaciones en contra de las «perforaciones petrolíferas junto a las costas de Lanzarote y Fuerteventura» (39) y las convierte en un vehículo didáctico en favor del medioambiente.

No se puede entender la lucha feminista sin la defensa del medio ambiente, pues los efectos del sistema capitalista y patriarcal se producen más allá del ámbito doméstico y, en consecuencia, concienciar al ser humano sobre su rol en el ecosistema significará feminizar su identificación con lo masculino:

Es la cultura y no la naturaleza la que configura los roles de hombres y mujeres, que son variables a lo largo de la Historia pese al determinismo biológico con que se atribuye un destino exclusivamente doméstico al género femenino. [...] de esa pretensión de reestructuración permanente parten las distintas corrientes críticas feministas, que procuran poner el acento en la consideración de la mujer como sujeto. (Servén Díez 2008: 10)

La relación entre la mujer y la naturaleza se presenta como un proceso natural que se justifica no ya con argumentos esencialistas, sino con un ecofeminismo crítico o ilustrado (Díaz Estévez 2019). Esta proximidad —a pesar de que está determinada por circunstancias históricas y luchas de poder con las que se pretende justificar la correspondencia— busca la reconciliación del ser humano con su entorno: «Por un pueblo



tengo, intactos, mar, viento, orilla y espuma. Por hogar tengo una anciana que expande, cansada, su cuerpo sobre el abismo» (Valerón Romero 2016: 24).

Desde un ecofeminismo entendido como herramienta bioalfabetizadora, huelga insistir en que no solo lo humano —una vez superada la lucha por la igualdad de género— merece ser tenido en consideración, sino que los elementos no-humanos son demandantes de las mismas reivindicaciones de igualdad y equilibrio. En consecuencia, el discurso ecofeminista de María Valerón en *La pequeña vida* (2016) invita a reflejar la paridad de lo humano y no-humano de manera categórica: «Aprendió a no buscarse en el espejo. Decidió no venderse» (Valerón Romero, 2016, p. 33). Sus textos ponen en valor los elementos de un paisaje tras el paisaje y evidencian que, aunque el marco de las reivindicaciones ecofeministas es global, las posturas a favor de comenzar desde lo particular parecen pronosticar mejores resultados: «todos los barcos tienen lanas. Si no las conoces búscalas, son esos pequeños hilos espías que susurran de dónde viene el viento. / Si quieres ir lejos escúchalas: ellas saben dónde girar la vela» (32). Desde lo cotidiano, los objetivos se antojan asequibles y los resultados inmediatos.

4. Resultados

4.1. Oír la isla

Lejos de cualquier protesta, de denuncias o litigios, María Valerón nos revela lo que dice la isla: «Antes de quedarme sorda, que me llamen caracolas, y gaviotas, y olas, y sirenas. Antes de quedarme sorda que me llame mi océano» (2016: 38). Interpretar la manera en la que la naturaleza actúa requiere un esfuerzo de compenetración capaz de crear un vínculo identitario entre el observador y lo observado que, en el caso de la isla, invita a la autora a abrirse al confinamiento. El hecho de que *La pequeña vida* exprese este proceso de identificación *abierto al confinamiento* es síntoma inequívoco de un ecofeminismo que evita acercarse a la naturaleza como un simple recurso mercantil (Campos López 2018: 16).

4.2. El mito trascendido

La isla de María Valerón no representa el paisaje edénico del que se valen los operadores turísticos para ofertar sus productos vacacionales; sus textos son los de una persona que no se somete a la visión mercantilista del *locus amoenus* y huye del «paraíso que se compra en una agencia de viajes y que, ya en destino, desempeñará el papel de escenario más bien intrascendente» (Marrero Henríquez 2012: 16).



El agente ecológico de su voz poética supone un contrapunto frente al «turista [que] no se dirige a la naturaleza inmediata, cercana, sino a la naturaleza exótica de África [...], un mundo natural domesticado» (Fernández Guerrero 2010: 252).

4.3. Sexo y géneros trascendidos

El paisaje literario en *La pequeña vida* (2016) pone en valor la calidad de la relación entre María Valerón y la naturaleza: «Yo, nadie, digo que los amantes de los jardines cuidamos el pasto» (19). Esta relación supera la visión exclusivamente femenina que subraya las muestras de afecto, los cuidados y el símil donde mujer y naturaleza son los elementos que proporcionan alimento y establece otra relación de diálogo, recíproca, sin que ello suponga humanizar la naturaleza. El ecofeminismo de sus textos supera los «dualismos jerarquizados» (Velasco Sesma 2016: 197) de hombre-mujer y humano-naturaleza y propone «revaloriza[r] la parte considerada inferior» (197).

El respeto, la empatía o la alteridad estimulan y promueven relaciones cordiales y amables que reconocen y aprecian las diferencias entre lo humano y lo no-humano, diferencias desde las que redirigir la mirada hacia lo ajeno; se evita así perpetuar acciones de dominación y explotación y se consigue un acercamiento hacia posturas eco-sostenibles.

4.4. La isla trascendida

Por un lado, el mar o el océano, como parte de la isla, no incomunican a la escritora; al contrario, la conectan con el resto del mundo y protegen el lugar donde ella habita. Para María Valerón, el concepto de casa implica también el Atlántico que la rodea:

Por pueblo tengo una ola redonda de espuma, que brilla y se devora a sí misma. Tengo el sol de las siete de la tarde, y tengo todas las luces de la ciudad reflejándose en la última capa de mar de la arena. (2016: 23)

Por otro lado, el propio cielo de Fuerteventura, en combinación con el mar antes mencionado, es otro medio de comunicación con los espacios que quedan lejos de los márgenes de la isla: «Me gusta escuchar historias sobre las estrellas, me gusta saber que siempre van a estar ahí y me gusta pensar que los piratas podemos usarlas para atravesar desiertos, marejadas y acantilados» (Valerón Romero 2016: 26–27).

Por último, la naturaleza de la isla también brinda a María Valerón un escenario desde donde cruzar las fronteras físicas del espacio y llegar a otras de carácter metafísico: «La piel siempre será un disfraz [otra frontera] de lo que somos» (Valerón Romero 2016: 31). Las reflexiones, una vez superadas las barreras geográficas, justifican la libertad para el ser humano, a quien ella representa, y el espacio en el que este ha de vivir.



5. Conclusiones

El ecofeminismo es un movimiento que no permite posturas estáticas o invariables. Así las cosas, he resuelto que el esteticismo – la hipotiposis, si se prefiere – permite también un diálogo paritario centrado en el valor comunitario de los seres-humanos y los seres no-humanos; es por ello por lo que una descripción viva y vigorosa de la naturaleza no necesariamente excluye una lectura ecocrítica.

Por otro lado, los textos de María Valerón proponen una lectura con la cual hacer un ejercicio de bioalfabetización y concienciar a los seres humanos sobre su relación con los ecosistemas; de este modo se puede ver si realmente, y en relación con el entorno de Fuerteventura, hay algún tipo de nexo que confirme el vínculo entre la naturaleza, la ética del cuidar y la mujer, y se prueba, lejos de una perspectiva subordinada al género, que existe una sólida sensibilidad hacia el medio y que esta sensibilidad no necesariamente implica denuncia, aun cuando la huella del ser humano es tan evidente en este momento de crisis ecológica.

El espacio literario de Fuerteventura – la isla y el océano que la circunscribe – es un elemento singular que se aproxima a su estado real natural cuando es descrito con franqueza mediante una conexión espiritual que refleja esa relación de maridaje más allá del yo lírico. Queda expuesta, así, la fragilidad de la concepción clásica del paraíso y se refuerza la visión de lo bello subjetivo, incluso en un escenario de aparente marginalidad y constantemente orillado.

Dentro de este espacio insular, el mar – y, por extensión, el océano – no es el patio de recreo del foráneo, sino un ser viviente, dentro de una naturaleza no-humana, que desdibuja un paisaje, en apariencia, yermo. El agua, en todas sus formas, no expresa una necesidad vital, tan solo es una suerte de compañera por la que estar agradecidos.

Por último, en este proceso de bioalfabetización, cabe destacar que dentro de la literatura ecofeminista cualquier texto es posible, siempre y cuando haya una clara conciencia de ese espacio que permanece y nos supera; no cabe la idea de una naturaleza heredada, pues eso supondría cosificarla, evitándole ser un sujeto más del entramado ecológico. Sin embargo, antes de llegar a considerar la naturaleza como parte del ser humano y a este como parte de la naturaleza, el camino a desbrozar es tal vez feminizar lo masculino y hacer que el ser humano se haga naturaleza biológica sin marcadores sexuales vinculados a una lógica de opresión y servicio. Se trata más de implementar una mentalidad de colaboración ecosistémica que de dominación y uso. Pero, tal vez, el primer paso sea feminizar la percepción y hacer que la masculinidad de la percepción se haga



femenina hasta el punto de que lo masculino y lo femenino confluyan en una percepción uniformada, ecológica *sensu stricto*.

Por el momento, no obstante, valga con hacer de la feminización de la lectura del paisaje literario un elemento para la bioalfabetización.

BIBLIOGRAFÍA

- Antón Fernández, Eva. «Claves ecofeministas para el análisis literario.» *GénEros. Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género* 21 (2017): 45-74. Web. 12 Abr. 2021.
- Campos López, Ronald. «De lagos y lagunas en la ecopoesía hispánica contemporánea.» *Revista Estudios. Especial: Naturaleza amena y naturaleza agreste en las letras hispánicas* (2018): 1-59. Web. 22 Mar. 2021.
- Díaz Estévez, Andrea. «Ecofeminismo: poniendo el cuidado en el centro.» *Ene* 13.4 (2019): 3-19. Web. 2 Mar. 2023.
- Fernández Guerrero, Olaya. «Cuerpo, espacio y libertad en el ecofeminismo.» *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* 27.3 (2010): 243-256. Web. 12 Abr. 2021.
- Gasché, Rodolphe. «Hipotiposis.» Trad. Nicolás Trujillo Osorio. *Revista de Humanidades* 22 (2010): 207-228. Web. 22 Mar. 2021.
- Gates, Barbara. «Una raíz del ecofeminismo: écoféminisme.» Trad. Margarita Carretero González. *Ecocríticas. Literatura y medio ambiente*. Carmen Flys Junquera, José Manuel Marrero Henríquez y Julia Barella Vigal (eds.). Madrid: Iberoamericana, 2010. 167-176. Impreso.
- Hueso, Katia. *Educación en la naturaleza*. Barcelona: Plataforma Editorial, 2021. Impreso.
- Llarena, Alicia. *Espacio, identidad y literatura en Hispanoamérica*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa Editorial, 2007. Impreso.
- Marrero Henríquez, José Manuel. «Sobre lecturas del paisaje.» *Lecturas del paisaje*. José Manuel Marrero Henríquez (Coord.). España: Servicios de publicaciones y difusión científica de la ULPGC, 2009. 9-16. Impreso.
- . «Turistas en el edén: La evolución literaria del paraíso.» *Revista de Literatura* 74.147 (2012): 12-30. Web. 4 May. 2021.
- Martin, Sebastian. «XXIV Feria del Libro de Fuerteventura: La joven periodista María Valerón publica el libro de la feria, 'La palabra como paracaídas'.» *Fuerteventura Digital*, 26 de abril 2013. Web. Ene. 2021.
- Puleo, Alicia. *Ecofeminismo: Para otro mundo posible*. Madrid: Cátedra, 2011. Impreso.
- Ramón Cardona, José, et al. «El mito del paraíso perdido en la definición del destino turístico.» *Estudios y Perspectivas en Turismo* 24.3 (2015): 697-717. Web. 3 May. 2021.
- Rey Torrijos, Esther. «¿Por qué ellas y por qué ahora? La mujer y el medio natural: orígenes y evolución del ecofeminismo.» *Ecocríticas. Literatura y medio ambiente*.

- Carmen Flys Junquera, José Manuel Marrero Henríquez y Julia Barella Vigal (eds.). Madrid: Iberoamericana, 2010. 135–166. Impreso.
- Romero Pérez, Rosalía. «Filosofía, feminismo y democracia en España.» *Investigaciones Feministas* 2 (2011): 339–353. Web. 14 Abr. 2021.
- Santana Santana, Antonio, y Trinidad Arcos Pereira. «Las dos islas Hespérides atlánticas (Lanzarote y Fuerteventura, Islas Canarias, España) durante la Antigüedad: del mito a la realidad.» *Gerión* 24.1 (2006): 85-110. Web. 23 Mar. 2021
- Servén Díez, María del Carmen. «Canon literario, educación y escritura femenina.» *OCNOS* 4 (2008): 7-20. Web. 16 Abr. 2021
- Soler, Francisco. «Mujer y naturaleza.» *La Opinión de Málaga*, 9 de marzo 2016. Web. 16 Abr. 2021
- Tuan, Yi-Fu. *Topofilia*. Trad. Flor Durán de Zapata. Barcelona: Editorial Melusina, 2007. Impreso.
- Valerón Romero, María. *La palabra como paracaídas*. XXIV Feria del Libro de Fuerteventura. Fuerteventura, España: Cabildo de Fuerteventura. Consejería de Cultura y Patrimonio Histórico. Centro Bibliotecario Insular, 2013. Impreso.
- . *La pequeña vida*. Canarias en letras. Las Palmas de Gran Canaria: FUNDACIÓN MAPFRE Guanarteme, 2016. Impreso.
- Velasco Sesma, Angélica. «Ética del cuidado para la superación del androcentrismo: hacia una ética y una política ecofeministas.» *Revista CTS* 11.31 (2016): 195-216. Web. 16 Abr. 2021

Fecha de recepción: 21 de agosto de 2022
Fecha de aceptación: 15 de febrero de 2023



BEOIBERÍSTICA

Vol. VII / Número 1 / 2023

DOI: <https://doi.org/10.18485/beoiber.2023.7.1.7>

Leira Araújo-Nieto¹
Universidad de Granada
España

¿UN CANTO O UN GRITO?
EL DIÁLOGO INTERIOR DE LA VOZ POÉTICA EN
CANCIONES DESDE EL FIN DEL MUNDO,
DE YULIANA ORTIZ RUANO

Resumen

El presente trabajo pretende evidenciar la utilización del monólogo interior y del diálogo de las distintas voces representadas por el sujeto lírico en *Canciones desde el fin del mundo* (2021), de la poeta ecuatoriana Yuliana Ortiz Ruano (Esmeraldas, 1992). El objetivo de ello es identificar cómo Ortiz, habituada a trabajar temáticas como la condición negra, la marginalidad, y la poesía como refugio, utiliza estos recursos para edificar un mundo simbólico y sonoro. A su vez, nos proponemos analizar cómo la voz poética, a través de distintos mecanismos literarios, es capaz de convertir cada poema en vestigio de los conflictos raciales, ideológicos y culturales a los que se enfrenta la autora.

Este texto es un ejemplo de cómo el problema de la identidad de las poetas hispanoamericanas atraviesa la construcción poética, nunca completamente desligada las nociones de raza y género. El principal apoyo teórico para este artículo ha sido el trabajo de Eduardo Aznar Anglés en *El monólogo interior* (1996) y *Poema y Diálogo* (1993), de Hans-Georg Gadamer. A su vez, *El sujeto boscoso: tipologías subjetivas de la poesía española contemporánea entre el espejo y la notredad* (1978-2015), de Vicente Luis Mora, ha sido esencial para el análisis del yo lírico y su reflejo textual.

A través de los poemas de Yuliana Ortiz, descubrimos un grito de guerra cuyo fin es la denuncia de los distintos abusos perpetuados hacia el cuerpo de la mujer negra. En consecuencia, el acercamiento del yo lírico parte de la poesía semántica, la cual utiliza la ambigüedad del discurso para ensanchar el contenido simbólico de los significantes vinculados a lo humano, lo animal y lo sonoro.

Palabras clave: Ecuador, Feminismo negro, Decolonialismo, Poesía, Marginalidad.

¹ leira@ugr.es



**A CHANT OR A WAR CRY?
THE INTERNAL DIALOGUE OF THE LYRICAL VOICE IN
CANCIONES DESDE EL FIN DEL MUNDO,
BY YULIANA ORTIZ RUANO**

Summary

This article aims to reveal the use of the dialogue between the different voices performed by the lyrical subject in *Canciones desde el fin del mundo* (2021), by the Ecuadorian poet Yuliana Ortiz Ruano (Esmeraldas, 1992). We intend to identify how Ortiz, habituated to write about topics such as Black Womanhood, Marginality and Poetry viewed as a shelter, disposes of these literary devices in order to build her own sound and symbolic universe. In addition, we seek to analyze how the lyrical voice, through different literary mechanisms, can turn each poem into a remainder of the racial, ideological, and cultural conflicts that the author experiences in real life.

This poetry book is an example of how social identity conflicts within the Hispanic American Poets' work breaks through the poetic construction, which is never completely detached from the topics of genre and race. The theoretical framework for this paper is based on *El monólogo interior* (1996), by Eduardo Aznar, and Hans-Georg Gadamer's *Poema y Diálogo* (1993). In addition, *El sujeto boscoso: tipologías subjetivas de la poesía española contemporánea entre el espejo y la notredad* (1978-2015), by Vicente Luis Mora, has been a crucial work regarding the study of the lyrical speaker.

Our findings led to the conclusion that the chants within Yuliana Ortiz's book are transformed into war cries in order to expose the abuse towards black female bodies. To this end, we link the lyrical voice's approach to semantic poetry, which uses ambiguity to amplify the symbolic content of the signifiers, whereas they are related to human, animal or sound elements.

Key words: Ecuador, Black Feminism, Decolonial, Poetry, Marginality.

1. Introducción

En este artículo nos proponemos analizar el diálogo de las voces que representa el sujeto lírico del poemario *Canciones desde el fin del mundo* (2021) de Yuliana Ortiz (Esmeraldas, Ecuador, 1992). Este texto vio la luz en España de la mano de Libero Editorial, permitiendo la internacionalización de una autora que lleva media década diseccionando su mundo interno para hablar de la cultura afrodescendiente, la marginalidad, y de la poesía como refugio y memoria. A través de distintos «cantos», la voz lírica de Ortiz lucha por la construcción de su identidad en cuanto la voz se reconoce como mujer, negra y poeta.

Prolífica y aparentemente ubicua gracias a las múltiples ediciones de sus poemarios, incluidos *Sovoz* (2016) y *Cuaderno del imposible retorno a Pangea* (2021)², Ortiz es a

² *Cuaderno del imposible retorno a Pangea* ha sido editado por la editorial chilena Ediciones del Cardo en 2021 y por Amauta&Yaguar en Buenos Aires en 2022. *Canciones desde el fin del mundo* también fue previamente publicado por Amauta&Yaguar en 2018 y por Kikuyo Editorial en Quito en 2020; sin embargo, la edición

su vez cofundadora del colectivo cultural *Afroarte* y ha sido miembro de distintos grupos de investigación académica relacionados a la cultura afro en Latinoamérica y el Caribe. Con respecto al tiraje de su obra –así como la decisión de editar en España su último poemario– Ortiz ha afirmado que publicar en otras regiones es un gesto intencional, pues la difusión de su trabajo a nivel nacional se ha visto afectada por no pertenecer al sector «blancomestizo» de su país de origen:

Ecuador es un país de castas, y los espacios literarios no distan de esa lógica. Las editoriales tienen una preferencia de publicaciones de personas blancomestizas y mi escritura ha encontrado nicho en otros lugares, tal vez por la ausencia del preconceito de cómo se debe escribir siendo afro [...] Me interesa que las editoriales puedan darse el tiempo de mover lo que escribo, ya que en Ecuador, tener un cuerpo negro es ser leído con condescendencia, por ello, una editorial debe saber cómo lidiar con esas maneras. Por suerte, las dos editoriales que han acogido mi obra en Ecuador tienen bastante claro el panorama y han sido experiencias gratificantes. (Ortiz 2022)

El sistema de castas al que alude Ortiz hace referencia directa al hecho de que, si bien «en la provincia de Esmeraldas, se estima que 60% de la población es negra» (Guevara et al. 1998: 123), la exclusión de la comunidad afroecuatoriana es notable tanto en dicha provincia como en el resto del país. Este fenómeno social se ve altamente influenciado por un marcado regionalismo ecuatoriano, justificado a su vez por la separación geográfica.

La presencia de las cadenas montañosas andinas en un espacio tan pequeño ha sido permanentemente responsabilizada del poco sentido de unidad «nacional» entre los ecuatorianos, que albergan acentuados sentimientos regionalistas manejados a conveniencia por grupos de poder antagónicos. La historia, sin embargo, demuestra que más que por la fragmentación geográfica, el regionalismo es consecuencia del tipo de economía radial impuesto por el sistema colonial que había dividido la antigua Real Audiencia de Quito en tres centros neurálgicos, con diferentes contextos socioeconómicos y, consecuentemente, diferentes intereses. Los centros urbanos centralizadores de estas tres regiones fueron desde el principio: Quito, Guayaquil y Cuenca. (Traverso 1998: 95)

La realidad social evidencia que, incluso tras el Primer Grito de Independencia Americana en 1810, la influencia de la mirada europea nunca abandonó el territorio ecuatoriano pues permanecía arraigada en el inconsciente colectivo, reproduciendo el sistema de castas de la colonia.

publicada por Libero Editorial en Madrid durante 2021 fue la elegida para este artículo por ser la más reciente y de mayor difusión a nivel internacional.



A más de la evidente idealización y apología de lo europeo se da también la alusión peyorativa a las raíces indígenas, que, como ya sabemos, no era novedad entre las representaciones sociales de la elite criolla. De hecho, la inferioridad de la «raza» indígena había sido desde la Colonia, el mejor argumento para justificar su esclavitud, explotación y eventual exterminio. (Traverso 1998: 62)

A pesar de ello, las nociones de interracialidad y mestizaje se han ido «borrando» de la historia nacional e hispanoamericana. Este contexto sociohistórico es crucial para acercarnos al texto de Ortiz ya que lo colonial o «la codificación de las diferencias entre conquistadores y conquistados en la idea de raza, es decir, de una supuesta diferente estructura biológica que ubicaba a los unos en situación natural de inferioridad respecto de los otros» (Quijano 2019: 260) ha permeado la estructura social de la autora. Por esta razón, es necesario revisar su escritura a través de una mirada *decolonial*, es decir, una mirada que reconoce que:

[E]l capitalismo global contemporáneo resignifica, en un formato posmoderno, las exclusiones provocadas por las jerarquías epistémicas, espirituales, raciales/étnicas y de género/sexualidad desplegadas por la modernidad. De este modo, las estructuras de larga duración formadas durante los siglos XVI y XVII continúan jugando un rol importante en el presente (Castro-Gómez y Grosfoguel 2007: 14)

Si bien la construcción de la identidad es un conflicto perenne en la poesía latinoamericana, al ser Ortiz parte del colectivo afro, su empuje creativo está continuamente atravesado por el activismo decolonial. A pesar de ello, su poesía traspasa el aspecto teórico y es en ella donde residen las claves de su persona social y literaria:

Toda existencia negra es decolonial, no hace falta que sea visible o literal. Caminar en una calle del mundo, llevando un cuerpo negro es decolonial. La *polis* no estaba pensada para que hiciéramos con ella, sino para que sirviéramos. Sin embargo pienso que la palabra decolonial aún es una correspondencia obvia dada por el norte global. Mi escritura es palenquera, raizal, cimarrona, inútil e imperceptible. (Ortiz 2022)

En esta escritura «palenquera»³, el diálogo interior recrea los conflictos raciales, ideológicos y culturales en distintas estrofas coreadas o entonadas por distintas voces. De esta manera, Ortiz utiliza la creación poética para diseccionar el miedo y transformarlo.

El objetivo de este trabajo es evidenciar cómo Yuliana Ortiz Ruano utiliza los distintos recursos del monólogo interior en la escritura poética para dialogar con los actores sociales de su mundo lírico. A su vez, nos proponemos revelar cómo las nociones de raza y género atraviesan este poemario, convirtiendo cada canto en un llamado, articulando simbólicamente un entramado que revela las inquietudes de la figura

³ Ortiz se refiere a los palenques o asentamientos de resistencia y organización de los esclavos rebeldes.

femenina en la realidad latinoamericana. Para identificar los distintos elementos líricos dentro del poemario, hemos realizado este análisis a través de la propuesta teórica de Eduardo Aznar Anglés en *El monólogo interior* (1996) y de Hans-Georg Gadamer en *Poema y Diálogo* (1993). En cuanto a la elección de la voz poética de Ruano, también ha sido clave la incorporación de los conceptos analizados por Vicente Luis Mora en *El sujeto boscoso: tipologías subjetivas de la poesía española contemporánea entre el espejo y la notredad* (1978-2015), pues a pesar de ser Ruano una poeta latinoamericana, dentro de su escritura hay puntos en común con las estrategias líricas del panorama español.

2. El monólogo interior y el canto a la muerte

Al adentrarnos en los cantos de Yuliana Ortiz, nos convertimos en testigos de un mundo que se presenta resquebrajado. En su diálogo interior, es decir, el de la voz consigo misma, evidenciamos un sujeto lírico que transita de lo individual hacia lo colectivo de manera progresiva, con algunas digresiones y apóstrofes hacia distintos interlocutores, especialmente, hacia su padre.

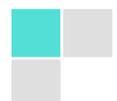
E. Aznar (1996: 47) considera que «tanto el poema en prosa como en verso pueden ser considerados como precedentes del monólogo interior»; bajo esta mirada, los cantos a diseccionar no solo preceden, sino que incitan a la voz poética a transitar del monólogo al diálogo, usando distintos recursos retóricos y tópicos. El *Ubi Sunt*⁴, tópico ligado al conflicto existencial, la melancolía y el dolor, empieza a manifestarse en el «Canto IV», donde, en primera persona, se comienza a describir la alienación del entorno:

Con el corazón
envuelto en una manta:
al pie de un hombre
le ha crecido boca.

Me quedo
en medio de la trifulca
escuchando el canto.

El hombre
tiene el rostro apático
pero sus pies están gimiendo.

⁴ Tópico que se popularizó en el medioevo y que proviene del *Libro de Baruc*, escrito en el siglo II a.C. Significa: ¿Dónde están? o ¿Qué fue de...?



La gente
no puede oírlo
yo
puedo oírlo.

Mi corazón en la manta
late al ritmo del músculo hueco,
tengo miedo de que explote. (Ortiz 2021: 22)

La quietud de la escena coloca al lector en una situación de observador pasivo, quien a su vez es testigo de la indiferencia del hombre y del gentío, pues nadie parece inmutarse ante el diálogo que se establece entre el pie del hombre desconocido y la voz lírica. A partir de ese encuentro, podemos advertir una queja hacia el individualismo, reforzado por un tono solitario, el cual se acentuará a lo largo del texto.

En el plano simbólico, la violencia que se ejerce en el poema es visible únicamente para quien la recibe, reflejando la impotencia ante la parte de un cuerpo que la oprime y empuja. Sinécdoque de cuerpo, este pie, podría simbolizar la fuerza del hombre en sociedad y cómo a través de una acción aparentemente minúscula, es capaz de infligir dolor.

El corazón marca un compás que es realmente una alarma, el aviso del estallido de una bomba. Sumado a ello, la voz y, en general, el sentido auditivo, aparecen como elementos centrales en el poema. De hecho, se nos sitúa en medio de una trifulca, una discusión de varias voces. El canto, imposible de escucharse en medio de tantos otros gritos, susurros y vociferaciones, empieza aquí su recorrido textual y sonoro, pero ¿cuál es el entramado simbólico que une estas locuciones?

Quizá se trate de una suerte de invitación colectiva, de arenga establecida desde las primeras páginas. La voz parece invitarnos a cantar, a encontrar nuestro propio tono para unirnos a ella. H. Gadamer (1993: 145) podría aclarar este nexo de una manera poética:

La palabra «texto» designa, en sentido propio, un tejido, un todo inseparable compuesto de meras hebras sueltas. De la misma manera en el poema, de muchas palabras y sonidos resulta una unidad que se distingue precisamente por la unidad del tono [...] hay que encontrar el tono del poema y transportarlo correctamente al oído. A decir verdad, ese tono debe estar ya en el oído de todos, para que quien lo recita pueda, en cierto modo, limitarse a decirlo en voz alta lo que todos oyen interiormente. Pues eso es un poema: el estribillo del alma. En el estribillo todos cantan en coro.

En esta misma línea, podemos observar que es el mismo yo lírico quien decide anunciar un deseo de colectividad. Este tipo de hablante es lo que Vicente Luis Mora (2016: 86-87) identifica como «yo sociológico»:



[E]ste *yo sociológico* tiene puntos de contacto con el *yo fluido* [...] con la variante de que la contemplación sobre el mismo no se opera desde la primera persona del singular, sino desde una tercera del singular que cobija la primera del plural. Su función performativa no es muy diferente de la que introdujo en su momento el monólogo dramático anglosajón, con la salvedad de que, en este caso, el sujeto del monólogo no sería una persona en concreta, sino un conjunto indistinto de personas relacionadas por algún mínimo común denominador de orden sociológico.

Bajo esta luz, en el tono confesional de la voz subyace la pertenencia o conciencia de pertenencia a un grupo específico. Esta hipótesis se confirma cuando, en el «Canto V», se realiza una suerte de confesión utilizando la primera persona del plural en lugar de la primera persona del singular:

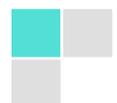
Tenemos miedo.
El miedo es un dragón de Komodo
con doscientas lenguas.

Ya no tiene sentido huir,
escondo la manta en mi mochila
y avanzo
junto al deshaucio de mis coterráneos.

Con el corazón envuelto en una manta:
la tierra que dejamos atrás
es un rin gong.
Su sonido ensordece. (Ortiz 2021: 23)

Nuevamente, somos testigos de la quietud del ambiente, mas en este caso, es la anticipación de un peligro inminente. En efecto, el tiempo verbal presente sitúa todos los eventos en un futuro, añadiendo suspenso a lo que se narra entre los versos. La primera línea se convierte entonces en una declaración en la cual el miedo es metaforizado utilizando un dragón, figura mítica relacionada a lo monstruoso y al inicio de las batallas. Acorde a J. Cirlot (1992: 175) podemos hallar en los dragones:

[U]na suerte de confabulación de elementos distintos tomados de animales especialmente agresivos y peligrosos, serpientes, cocodrilos, leones y también animales prehistóricos [...] El dragón es, en consecuencia, «lo animal» por excelencia mostrando ya por ello un aspecto inicial de su sentido simbólico, en relación con la idea sumeria del animal como «adversario», en el mismo concepto que luego se atribuyó al diablo.



Consecuentemente, el miedo será combatido por este «yo» colectivo. Ortiz elige un dragón de Komodo para su lucha, acercando el mito a la realidad del animal indonesio y expandiendo las fronteras geográficas de su texto, pues el poema continúa con la transformación de la tierra que abandona en un *rin gong* o cuenco tibetano. A través de este exilio, el sonido vuelve a presentarse a través de la sinestesia, ahora ensordeciendo y lastimando a quien lo escucha. Un *rin gong* usualmente envuelve con su eco, pero en el poema de Ortiz se trastoca su efecto, construyendo un oxímoron en el verso de remate.

El elemento corazón, en su segunda aparición, se convertirá nuevamente en un símbolo de todo lo que espreciado para el yo lírico, quien parece protegerlo de las amenazas del mundo exterior. Por un lado, el corazón resumiría la corporeidad de la voz, ya que «en el esquema vertical del cuerpo humano tres son los puntos principales: el cerebro, el corazón y el sexo. Pero el central es el segundo y por esa misma situación adquiere el privilegio de concentrar en cierto modo la idea de los otros dos» (Cirlot 1992: 145). En ese sentido, la voz del poemario estaría protegiéndose íntegramente a partir de dicha parte del cuerpo, convirtiendo su corazón en un escudo.

Por otro lado, «la importancia del amor en la mística doctrina de la unidad explica que aquél se funda también con el sentido simbólico del corazón, ya que amar sólo es sentir una fuerza que impulsa en un sentido determinado hacia un centro dado» (Cirlot 1992: 145); bajo esta luz, el corazón no sería lo que se protege, sino lo que impulsa las distintas acciones de la voz, brindando seguridad y confort.

Ambas vías son posibles ya que el mundo de Ortiz es un mundo de mutaciones, en el cual la voz lírica puede variar en número a voluntad mientras el sonido prolifera a nivel semántico a través de cada poema. Como muestra de ello, en el «Canto XI» percibimos un sonido que, siendo capaz de destruir, sosiega:

De los huesos de mi padre
construyo un yidaki
para calmar esta masa de humanos aterrados.

El sonido parece penetrar entre sus cabellos,
calma a los niños y a los ancianos,

-La música por siempre será el sosiego
de la miseria -me digo [...] (Ortiz 2021: 33)

En este poema, la voz poética nos hace partícipes de sus modos de resistencia y de los diálogos internos para sortear la tragedia; cuando se responde a sí misma, perpetúa la necesidad de comunicación y otorga ritmo a ese ir y venir de su flujo de conciencia. Esta dinámica brinda nuevas informaciones al lector/oyente, ya que «el intercambio



palabra/réplica es lo que constituye principalmente un diálogo. Propio de él es el carácter irreplicable de la pregunta que se formula, de la respuesta que se da» (Gadamer 1993: 146).

Los huesos, restos de lo que quedan del padre como partes identificatorias, son profanados o, más bien, reutilizados para el combate. El hueso, como «símbolo de la vida reducida al estado de germen» (Cirlot 1992: 244), es un vínculo con el origen y, al mismo tiempo, el material para las obras órficas de la voz porque: «la literatura y el arte antiguos presentan a Orfeo como un cantor legendario, cuya prodigiosa música era capaz de amansar fieras, calmar tempestades e incluso superar el canto de las sirenas en poder de seducción» (Molina 2005: 1). En consecuencia, los huesos del padre se emplean para la construcción de un instrumento de viento, el *yidaki*⁵, en el cual solo se precisa del soplo del aire para emitir un sonido grave capaz de escucharse a grandes distancias.

Si antes sostenían un cuerpo, ahora en estos huesos reside el poder para calmar o agitar al gentío que lidera la voz poética, una masa de cuerpos que escuchamos pero que no podemos ver; son ellos quienes se apropian del sonido para defenderse. La muerte, atada a la la noción de lo débil, se añade al conflicto cuando confiesa:

[...] Los débiles edificamos orquestas
 como placebos para la tierra
 que inevitablemente nos traga.
 Nos engullen los volcanes
 y nosotras no dejamos de entonar melodías
 a manera de venganza. (Ortiz 2021: 34)

La elección del yo femenino plural en «nosotras» es fundamental para ver cómo el yo lírico trasciende primero de su individualidad hacia la colectividad y de lo genérico neutro hacia lo femenino plural. Esta sensación de pertenencia y arraigo no es despreciativa con respecto a su núcleo social, sino que lo reivindica ya que «nuestro yo sociológico ya no sólo se determina, como antaño, frente al entorno urbano o rural próximo, sino que hoy se gestiona (al menos en parte) por elección [...]» (Mora 2016: 87). La reiteración de la debilidad, como cuando en el «Canto VIII» se declara: «Padre,/ solo los débiles sobrevivimos» (Ortiz 2021: 27) convierte esta frase en mantra. ¿Pero qué es la debilidad? ¿Dónde radica?

En relación con los diversos textos en torno a la debilidad asociada a la naturaleza femenina, y, en especial, a la mujer que escribe, uno de los aportes principales acerca de este tema en Hispanoamérica, lo dio Josefina Ludmer en 1985 en el ensayo «Las tretas del débil». En él, Ludmer analiza cómo desde la escritura, las autoras han articulado estrategias para lidiar con el patriarcado, por ello afirma: «el dar la palabra y el identificarse

⁵ Instrumento musical de viento, también conocido como *didgeridoo*.



con el otro para constituir una alianza implican una exigencia simultánea: el débil debe aceptar el proyecto del superior» (Ludmer 1985: 51). Estas «tretas» de Ludmer parecen hallar nuevas formas sensitivas en la poesía de Yuliana Ortiz, donde la voz «edifica» desde el plural femenino una orquesta para alcanzar, directamente, a su interlocutor mientras sus melodías son utilizadas por los débiles para hacerse oír, a pesar de la tierra que traga o de los volcanes y la continua amenaza de una erupción.

El patriarcado es representado por un padre que Ortiz trae a la palestra de modo ambivalente: por un lado, podría ser un padre biológico pero, por el modo en el cual construye las estrofas, a modo de rezo, también podría referirse a Dios. Una vez representada esta jerarquía vertical, bien sea filial o deífica, en el «Canto X», la voz procede a señalarlo como el principal ejecutor de violencia hacia la mujer, diciendo:

[...] Padre,
¿por qué te has comido esas vaginas adolescentes?

Padre no me responde
tiene los ojos incoloros,
incluso la tierra le cree.

Padre,
¿por qué te has comido esas vaginas adolescentes?

Cuando te abandonan hay dos caminos.
Solo los débiles sobrevivimos, padre.
Yo ya no tengo miedo. (Ortiz 2021: 32)

Cada pregunta retórica esconde, esencialmente, una acusación. La repetición y la elección de los pareados y tercetos otorgan una musicalidad cercana a la del rezo. La voz lírica hace digresiones para ilustrar la reacción de su dialogante, quien no responde, revelando un diálogo imaginario y por ello, entregándose al formato de interacción judeocristiano, en el cual no se espera una respuesta verbal tras un rezo, sino una acción o milagro.

Como indica E. Aznar (1996: 135): «en el caso del diálogo imaginario, el locutor interior se expresa –puede, si quiere hacerlo– en el registro adecuado al lugar social en el que se desenvuelve su conversación ficticia». De esta manera, la autora adecúa el registro para fortalecer esa imprecisión sobre la identidad de su interlocutor.



3. Un canto de guerra

A continuación, quizá llevada por el tono confesional, el yo lírico procede a autobiografiarse, narrando la vivencia femenina en primera persona. En «Canto XXV», leemos:

Qué se necesita para engendrar hijas tristes? / Me pregunto mientras rasco las costras de la pared donde tengo dibujado un árbol pérfido / de donde cuelgan como manzanas de carne los rostros de mis parientes / ¿Qué se necesita para engendrar hijas tristes? / Me pregunto y el árbol asiente / como si sus ramas intentaran darme un abrazo / el abrazo de la muerte / se sufría en la vieja casa familiar / las mujeres dormíamos con un ojo abierto / con nuestras hermanas adheridas a nuestros cuerpos / para evitar que los primos nos tocaran / mientras escuchábamos cómo los tíos desvirgaban a las empleadas adolescentes en la cocina [...] ¿y todavía nos preguntan por qué la rabia [...] (Ortiz 2021: 55-56)

Mientras J. Cirlot (1992: 77) considera que: «el árbol representa, en el sentido más amplio, la vida del cosmos, su densidad, crecimiento, proliferación, generación y regeneración», Ortiz invierte el significado de este elemento natural para otorgarle un sentido «pérfido», convirtiéndolo en un árbol familiar compuesto de hombres de distintas generaciones que violentan a todas las mujeres de su entorno. Un abrazo reconforta, pero a su vez, inmoviliza; por ello, el abrazo de la muerte funciona como una metáfora potente porque aún el cariño, la fraternidad y la confianza en la cercanía del peligro.

No es fortuito que los sujetos masculinos, primos y tíos, siempre vayan escritos en plural, pues de esta manera se da un sentido de grupo, recreando la sensación femenina de vulnerabilidad y soledad frente a él. Al colectivizar, la voz habla de una familia que podría representar a muchas otras familias en las cuales, como en la suya, las figuras masculinas en lugar de proteger, lastiman.

Este poema, bastante largo originalmente, establece un contrapunto con la propia biografía de la autora, esta es reelaborada en el texto cuando, en medio de las preguntas retóricas, evidencia datos de nacionalidad y acercamientos al mundo privado de Ortiz Ruano, como cuando se lee:

¿Qué se necesita para engendrar hijas tristes? / Se necesita nacer en el centro del mundo / no tan al centro / al norte mejor / se necesita llevar un apellido con R / [...] ¿Qué se necesita para engendrar hijas tristes? / Me pregunto / y lo que veo es el rostro de las mujeres que fui / reposando amordazadas / en la mesa de noche a un costado de mi cama. (Ortiz 2021: 56)

El sistema de pregunta/respuesta continúa enriqueciendo el ritmo del poema en prosa y envalentona a la voz para revelarse en su totalidad. Con respecto al sentido

autobiográfico, cabe recalcar que no podemos limitarnos al desciframiento poético a través de semblanzas, sino más bien, estos datos pueden ayudarnos a tejer los elementos simbólicos que la autora nos entrega.

La exactitud de la comprensión autobiográfica no es en sí mayor que una distanciada y más abstracta. La riqueza de detalles que obtiene el lector de comunicaciones biográficas o exegéticas particulares no aumenta de por sí la precisión del poema [...] La precisión de la comprensión del poema que logra el lector ideal exclusivamente a partir del poema mismo y de los conocimientos que posee sería, sin duda alguna, el patrón auténtico. Sólo si la comprensión, enriquecida por los datos autobiográficos, alcanza plenamente esa precisión, pueden coincidir ambos planos de la comprensión. (Gadamer 1993: 105)

En consecuencia, se parte de la biografía pero que no convierte el poema en un mero registro vital. Ruano coloca al lector frente a al proceso de construcción de su «espejo» poético ya que «los modos literarios de construcción de la identidad son muy diversos, van desde la autobiografía hasta la elaboración ficcional de la experiencia, pasando por la autoficción» (Mora 2016: 100) y, en este caso, resulta tangible a lo largo del poemario el cuestionamiento de la identidad femenina; especialmente, cuando el yo lírico se reconoce en su multiplicidad, y en el ultraje de todas las mujeres que la rodean y constituyen.

En «Glory Box», por ejemplo, se escribe: «Sólo quiero ser una mujer pero soy cientos de ellas» (Ortiz 2021: 68). Este aspecto del yo múltiple es fundamental para comprender la identidad abarcadora de la voz de Ortiz, pues dentro de la región latinoamericana la diferencia social, la marginalización de los sujetos y la reivindicación de la pluriculturalidad han rearticulado la idea de lo femenino para dar espacio a distintas vías y lecturas de qué es ser mujer en dicho espacio geográfico. Como indica N. Richard (1996: 742):

Lo femenino no es, entonces, el dato -precrítico- de una identidad ya resuelta, sino algo a modelar y producir: una elaboración múltiple y heterogénea que incluye el género en una combinación variable de significantes otros para entrelazar diferentes modos de subjetividad y diferentes contextos de actuación. Esta concepción interactiva de la diferencia-mujer es sin duda la que mejor sirve a la reflexión del feminismo latinoamericano ya que permite pluralizar el análisis de las muchas gramáticas de la violencia, de la imposición y de la segregación, de la colonización y de la dominación, que se intersectan en la experiencia de la subalternidad. (Richard 1996: 742)

Sin embargo, el cuerpo al que hace referencia Ruano es un cuerpo negro y lleva además consigo la carga histórica y social que la precede. Quizá por ello, la autora afirma que, en realidad: «A las mujeres negras no nos tratan con delizadeza femenina ni mucho menos con condescendencia. Mi escritura está llena de espacios densos y duros,



dinámicas que he vivido en un cuerpo negro en Ecuador. Ese es el cuerpo que escribe, por eso mi cercanía con lo animal» (Ortiz 2022).

El medio de esta lucha del yo lírico y la capacidad dialogante de la misma, en «Canto XVIII» la voz poética hace una declaración de principios cuando declara:

[...] Canto
como quien degüella una vaca,
con sangre salpicada en mi rostro,
sollozos de las mujeres que fui
colgadas como guirnaldas musculosas del cielo
de mi país abandonado
en el que a pesar de ser la única habitante
sobrevivo como expatriada
mientras la bombilla apila bajo mis ojos
los fragmentos de la noche. (Ortiz 2021: 48)

El símil de los primeros versos se establece con elementos que simbolizan ultraje. Este *canto* o grito de guerra presenta las mujeres que fue, ahora mutiladas, en un territorio abandonado. La patria y la erradicación se unen al poema anterior cuando habla de su lugar natal, ubicado en el centro del mundo (Ecuador), al norte (Esmeraldas), situando la periferia simbólica de un espacio que permanece en el plano real.

Si bien «la construcción de las identidades es inicialmente la ‘afirmación’ de un conjunto de condiciones o características de un grupo social frente a otro u otros» (Pachano 2003: 38), la voz incluye las nociones de nacionalidad y género para dar forma, timbre y tono a su canto. Víctima y victimaria, ella se reconoce cada vez más humana, otorgándonos ahora su rostro iluminado desde abajo, graficando el terror y endureciendo sus facciones ahora manchadas por la sangre, otro elemento simbólico que se entrelaza con los huesos y masas humanas mencionadas anteriormente.

Finalmente, atravesada por la religión y la violencia, esta voz poética expresa la necesidad de hallar ese «yo» que se pierde en la ausencia de referentes. Quizá movilizada por ello, en el canto XXVII ella confiesa: «Quiero creer en un dios/ a mi imagen y semejanza/ que camine conmigo por callejones oscuros/ y beba en la misma mesa/ de los poetas que lo maldicen» (Ortiz 2021: 59). El deseo expresado, casi una optación retórica, ratifica la inexistencia de esa figura que se anhela imitar.

En esta sección, tras haberse reconocido como mujer, poeta y marginal, la voz termina de pintar el cuadro de su identidad, en el cual se incorporan las visiones de expatriada y superviviente en un mundo que se derrumba ante sus ojos. La mirada plástica de la poeta nos brinda pistas para poder tejer su entramado simbólico y poder ilustrar mejor estas señas de identidad. Siguiendo el hilo narrativo, los hechos nos

muestran una voz que se revela mujer y que describe las vejaciones hacia sus pares, marcando un camino de exilio.

4. Conclusiones

En *Canciones desde el fin del mundo* se aprecia la edificación de un mundo simbólico, narrado y poetizado desde un tono distintivo, reiterativo y que marca el ritmo con la repetición de metáforas y elementos vinculados a lo sonoro, ilustrando un pandemonio latinoamericano. Con respecto al hermetismo de la atmósfera, de la cual formamos parte únicamente como espectadores, creo relevante añadir esta visión acerca de la modernidad poética, aplicable a la posmodernidad de Ortiz Ruano:

[V]ivimos en la época de la poesía semántica. Ya no vivimos en un mundo en que una leyenda común, un mito, la historia sagrada o una tradición surgida de la memoria colectiva rodee nuestro horizonte con imágenes que podamos reconocer en las palabras. Con el carácter común de los contenidos, a los que sólo bastaba con aludir, también se ha alejado del poema el lenguaje de la retórica con sus conocidas fórmulas y ornatos. Lo que queda son unidades semánticas, que, dada su naturaleza, no tienden a unirse, sino más bien a alejarse unas de otras, dispersas en una pluralidad de sentidos. (Gadamer 1993: 147-148)

Esta poesía semántica no se aleja del todo de los referentes occidentales, sino que se nutre de ellos para renombrarlos y visitar los lugares comunes con una finalidad distinta: aquí se denuncia, se evidencia como en una crónica la realidad de la marginalidad genérica, sexual, racial e identitaria. El uso del lenguaje poético, de hecho, permite la multiplicidad de lecturas, las cuales girarán en torno a la búsqueda del sentido ante la desolación. Como indica H. Gadamer (1993: 148): «El poema une a todos en su sentido. También el diálogo es el intento de encontrar, entre interlocutores divergentes, algo común en el discurso y en su réplica [...]».

La escritura de Yuliana Ortiz, a través de distintos mecanismos literarios, es capaz de convertir cada rezo en reclamo, cada canto, en grito. Lo que podría llamarse monólogo interior, en esta autora es un diálogo porque se establecen distintas voces a las cuales se interpela, de manera pasiva y activa en tiempo presente. Los hombres de su familia, su padre, Dios, aparecen y, desde una quietud aparente, la violentan y ultrajan.

En cuanto a su interacción con las mujeres, la voz opta, es verdad, por el recurso del soliloquio ya que:

El soliloquio, en su calidad de monólogo –«mono-logos»; de un habla «solus»– supone, no obstante, una enunciación orientada dialógicamente –como toda enunciación– hacia un tu no explícito, no activo, el cual, a su vez, señala hacia un ente que comparte absolutamente

el contexto con el locutor, puesto que, en realidad, ambos representan al mismo sujeto hablante. (Aznar 1996: 1)

Podemos concluir que el recorrido lírico va de la soledad hacia el abandono, y del reconocimiento identitario al vínculo colectivo. Los elementos vinculados a lo material son humanos (sangre, huesos, músculos, ojos, pies, vaginas, rostros) y animales (dragón, vaca), disponiendo de la naturaleza para narrar los acontecimientos que desencadenan el fin del mundo conocido por la voz. Los símbolos asociados a lo divino-órfico (canto, ritmo, sonido, *rin gong*, *yidaki*, orquesta, melodía), se entrelazan para recrear la movilización de la palabra y al destierro. Este tema es crucial para la autora, quien afirma: «El destierro es la razón por la que escribo, un destierro que es más antiguo que yo y que mis padres y abuelos. Lo patrio es siempre líquido y lo líquido siempre cambia, se mueve y transforma todo a su paso» (Ortiz 2022).

Las mujeres de Ortiz, que aparentemente no llevan nombre, se revelan todas como versiones de sí misma y hablan del deseo de colectividad de ese cuerpo que a través de hermanas y primas, denuncian la violencia perpetrada hacia ellas. Este mecanismo literario es una forma de enunciación femenina ya que las poetisas «abordan la parte más sensitiva de lo mental: la subjetividad, el sentimiento de pertenencia, la presencia del otro/ otra: ideas como medio para contar otras cosas o para contarse» (Mora 2016: 262).

El canto de la autora nunca es una súplica, sino un grito de guerra que llama a mostrarse desde lo íntimo para hablar de su realidad, compartida por mujeres que, como ella, escriben y cantan desde un exilio marcado por su género, raza y condición familiar.

BIBLIOGRAFÍA

- Aznar, Eduardo. *El monólogo interior: un análisis textual y pragmático del lenguaje interior en la literatura*. Barcelona: EUB, 1996. Impreso.
- Castro-Gómez, Santiago, y Ramón Grosfoguel, eds. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del colonialismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007. Impreso.
- Cirlot, Juan. *Diccionario de los símbolos*. Barcelona: Labor, 1992. Impreso.
- Gadamer, Hans-Georg. *Poema y Diálogo*. Barcelona: Gedisa Editorial, 1999. Impreso.
- Guevara, Ángel, et al. «Hemoglobinopatías en comunidades de raza negra de los ríos Cayapas y Onzoles, cantón Eloy Alfaro, provincia de Esmeraldas, Ecuador.» *Revista Biomédica* 18.2 (1998): 122–128. Web. 10 Jun. 2022.

- Ludmer, Josefina. «Tretas del débil». *La sartén por el mango. Encuentro de escritoras latinoamericanas*. Eds. Patricia Elena González y Eliana Ortega. Río Piedras, Puerto Rico: Ediciones El Huracán, 1985. 47-54. Impreso.
- Molina, Francisco. «Música de Orfeo y música de los órficos». Ponencia. Palma de Mallorca, 2005. *Repositorio de la Universidad Complutense de Madrid*. Web. 10 Jun. 2022.
- Mora, Vicente Luis. *El sujeto boscoso: tipologías subjetivas de la poesía española contemporánea entre el espejo y la notredad (1978-2015)*. Madrid: Iberoamericana-Vervuert, 2016. Impreso.
- Novoa, Rocío. «De Esclavizados a comuneros en la cuenca aurífera del río Santiago-río Cayas (Esmeraldas). Etnicidad negra en Ecuador Siglos XVIII-XIX». Tesis doctoral. Universidad Andina Simón Bolívar, 2010. *Repositorio de la Universidad Andina Simón Bolívar*. Web. 10 Jun. 2022.
- Ortiz, Yuliana. *Canciones desde el fin del mundo*. Madrid: Libero Editorial, 2021. Impreso.
- . «Re: Preguntas y canciones.» Mensaje personal de la autora. 12 Jun. 2022. Correo electrónico.
- Pachano, Simón. «Ciudadanía e identidad». *Antología Ciudad e identidad*. Ed. Simón Pachano. Quito: FLACSO, sede Ecuador, 2003. 13-67. Impreso.
- Quijano, Aníbal. «Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina.» *Espacio Abierto* 28.1 (2019): 255-301. *Redalyc*. Web. 10 Jun. 2022.
- Richard, Nelly. «Feminismo, experiencia y representación.» *Revista Iberoamericana* 62.176-177 (1996): 733-744. Web. 10 Jun. 2022.
- Traverso, Martha. *La identidad nacional en el Ecuador. Un acercamiento psicosocial a la construcción nacional*. Quito: Ediciones Abya-Yala, 1998. Impreso.

Fecha de recepción: 22 de septiembre de 2022

Fecha de aceptación: 18 de enero de 2023



DIDÁCTICA

DOI: <https://doi.org/10.18485/beoiber.2023.7.1.8>

Ana Jovanović¹
Universidad de Belgrado
Serbia

Ivana Georgijev²
Universidad de Novi Sad
Serbia

ESPAÑOL EN SERBIA: ANÁLISIS DEMOLINGÜÍSTICO DE LA PRESENCIA DEL ESPAÑOL EN EL SISTEMA EDUCATIVO FORMAL DE SERBIA

Resumen

Como parte del proyecto *El español en Europa*, en el periodo 2020-2022 se ha realizado una investigación cuyo objetivo es el análisis demolingüístico de la lengua española en Serbia. En un intento de identificar a todos los usuarios del idioma español, uno de los ámbitos de la investigación se ha referido al sistema educativo que justamente representa el foco de nuestro análisis. Exploramos la presencia del español en el sistema educativo serbio en los tres niveles de la educación formal – primario, secundario y universitario. A base de los datos cuantitativos longitudinales que se refieren al número de los estudiantes del español en los tres niveles de la educación formal, consideramos la presencia del español en comparación con otras lenguas extranjeras presentes en nuestro sistema educativo. De ahí intentamos ofrecer explicación por las fluctuaciones observadas en la presencia del español tomando en cuenta el contexto educativo y sociocultural.

Palabras clave: análisis demolingüístico, español, educación formal, Serbia, aprendizaje de ELE, GALE.

SPANISH IN SERBIA: DEMOLINGUISTIC ANALYSIS OF THE PRESENCE OF SPANISH IN THE FORMAL EDUCATIONAL SYSTEM OF SERBIA

Summary

As a part of *Spanish in Europe* project, an investigation was carried out in the period 2020-2022 with the objective to complete the demolinguiistic analysis of the Spanish language in Serbia. In an attempt to

¹ ana.s.jovanovic@fil.bg.ac.rs

² ivana.georgijev@ff.uns.ac.rs



identify all users of the Spanish language, one of the areas of research refers to the educational system, which is the focus of our analysis. We explore the presence of Spanish language in the Serbian educational system at the three levels of formal education – primary, secondary and university education. Based on the longitudinal quantitative data that refer to the number of students of Spanish in the three levels of formal education, we consider the presence of Spanish in comparison with other foreign languages of our educational system. From there, we offer an explanation for the fluctuations observed in the presence of Spanish, taking into account the educational and sociocultural context.

Key words: demolinguistic analysis, Spanish language, formal education, Serbia, ELE.

Introducción

Con motivo de la celebración de 50 años de los estudios hispánicos en el contexto serbio, hemos decidido realizar un análisis retrospectivo de la presencia del español en el sistema de educación formal de Serbia. Una coincidencia oportuna viene de nuestra participación en el proyecto internacional *El español en Europa*: se trata de un análisis demolingüístico realizado en el espacio europeo y coordinado por el Instituto Cervantes, Universidad de Heidelberg y Universidad de Zúrich (v. Loureda et al. 2020). Guiados por Jelena Filipović y Barbara Pihler Ciglič, nuestro equipo que cuenta con más de 20 hispanistas del espacio de la Europa Meridional, se ha dedicado a la recopilación de datos dentro de los límites de nuestros países con el fin de facilitar la creación de un mapa actualizado de la presencia del español en esta parte de Europa. La información sobre el número de estudiantes de español –provenientes de los tres niveles de la educación formal– forma una parte importante de esta imagen demolingüística.³

El análisis presente contribuye a una consideración más detallada de los usuarios potenciales de español en Serbia y se enfoca en los datos sobre el grupo de aprendices del español como lengua extranjera (GALE) en el sistema formal serbio y, más precisamente, en la educación primaria, secundaria y universitaria. A base de los datos cuantitativos longitudinales que se refieren al número de estudiantes de español en los tres niveles de la educación formal, consideramos la presencia del español en comparación con otras lenguas extranjeras de nuestro sistema educativo (donde sea posible). Los resultados describen la posición del español como lengua extranjera en la educación formal serbia, revelan los desafíos con los que se enfrenta en cuanto a los diferentes niveles educativos y esbozan posibles campos de su reforzamiento dentro del panorama de la política lingüística de educación en Serbia.

³ Véase Pihler Ciglič y Filipović (2022) para un análisis actualizado de la presencia del español en los Balcanes. Este estudio parte de la metodología desarrollada por el proyecto *El español en Europa*, cuyo propósito primordial es determinar el Grupo de Usuarios Potenciales (GUP) de español que está formado por tres grupos de usuarios: el Grupo de Dominio Nativo (GDN), el Grupo de Competencia Limitada (GCN) y el Grupo de Aprendices de la Lengua Extranjera (GALE).

Educación primaria

La educación formal de Serbia tradicionalmente promueve el desarrollo del plurilingüismo entre los alumnos de las escuelas primarias y secundarias, ya que, además del serbio (y lengua minoritaria en el caso de alumnos y alumnas con otras lenguas maternas), se insiste en el aprendizaje de dos lenguas extranjeras (v. Filipović, Vučo & Đurić 2007). No sorprende, entonces, que el sistema educativo que proveía oportunidades para el aprendizaje temprano de lenguas extranjeras todavía en las décadas de 1970 y 1980 se le consideraba vanguardia europea (Filipović, Vučo & Đurić 2006: 113). Partiendo de esta tradición positiva, la Ley General de la Educación Primaria y Secundaria, promulgada en 2003, proclama que la primera lengua extranjera se introduce en el primer grado de la primaria (edad 7) y la segunda cuatro años más tarde, en el quinto (edad 11) (Filipović y Đurić 2021: 76). Es este año cuando el español y el italiano, dos lenguas romances que tradicionalmente no formaban parte del currículo escolar, fueron introducidas gracias a las iniciativas de los individuos que fueron capaces de convencer a las autoridades en la justificación de su enseñanza (Đurić 2022). Desde ese momento, son seis lenguas extranjeras que se ofrecen en la educación primaria y secundaria de Serbia: alemán, español, inglés, italiano, francés y ruso. La legislación existente provee un estatus igual a las seis lenguas, así que cada una se puede aprender a partir del primero o del quinto grado. Además de la Ley General que no diferencia entre las seis lenguas, el tratamiento igual está adicionalmente apoyado con la publicación de los programas de enseñanza y aprendizaje para los grados 1 a 8 de la primaria, así como con la acreditación de los manuales de enseñanza para cada una de las seis lenguas. Sin embargo, la realidad escolar demuestra una imagen significativamente diferente como se expone a continuación.

La distribución del aprendizaje de la primera lengua extranjera durante el periodo de 2012/2013 a 2020/2021 se puede observar en la Tabla 1⁴. Del número total de los alumnos y alumnas que aprenden primera lengua extranjera en uno de los grados de la educación primaria, notamos que el inglés representa una mayoría impresionante, mientras el francés, el alemán y el ruso figuran con un porcentaje muy bajo (en total menor de 3%). El español y el italiano, por su parte, no se ofrecen en ninguna escuela primaria como primera lengua extranjera.

⁴ Para esta investigación, se han consultado los datos de la Oficina Nacional de Estadística (ONE) que ofrece información para los años académicos a partir del 2012/2013 en el caso de la educación primaria. Las informaciones de la ONE no permiten diferenciar entre diferentes tipos de escuelas (públicas o privadas) o contextos (escuelas en zonas urbanas o rurales).



Año académico	Inglés	Francés	Alemán	Ruso	Italiano	Español	Total
2020/21	495.817	6.722	4.370	2.025	0	0	508.934
2019/20	501.388	6.712	5.533	1.866	1	0	515.500
2018/19	509.433	7.706	4.875	2.499	1	0	524.514
2017/18	520.687	8.152	4.840	2.822	0	0	536.501
2016/17	526.382	8.037	5.522	2.904	0	0	542.845
2015/16	530.321	8.967	6.057	3.955	1	0	549.301
2014/15	536.778	8.969	6.246	3.543	0	0	555.536
2013/14	536.779	9.533	8.192	5.418	2	0	559.924
2012/13	550.246	4.227	5.653	3.487	0	0	563.613

Tabla 1. Primera lengua extranjera en la educación primaria (Fuente: ONE)

La Tabla 2 ofrece información sobre el número de alumnos y alumnas según segunda lengua extranjera que se introduce en el segundo ciclo de la enseñanza primaria.⁵ Como es lógico, el inglés está presente con un número limitado de aprendices (3,1%); son prácticamente los alumnos y alumnas cuya primera lengua extranjera no es inglés. Las demás lenguas extranjeras demuestran una participación muy desequilibrada que, en el año académico 2020/2021, iba a favor del alemán que representó la mitad de los aprendices (50,04%), seguido por el francés (24,21%), el ruso (17,63%), el italiano (3,51%) y el español (1,88%). Una inspección longitudinal del número de aprendices corrobora un panorama desalentador en cuanto al desarrollo del multilingüismo escolar, puesto que el número de alumnos y alumnas de todas las segundas lenguas extranjeras ha disminuido durante los últimos ocho años que forman parte de nuestro análisis. Esta disminución se puede atribuir, en parte, al menor número de alumnos que refleja una tendencia en la natalidad a nivel nacional. Sin embargo, el alemán no ha sufrido tales movimientos demográficos puesto que el número de alumnos y alumnas que aprenden alemán como su segunda lengua extranjera ha crecido continuamente durante el periodo observado.

⁵ Los datos de la ONE demuestran que en ciertos contextos educativos la segunda lengua extranjera se introduce ya durante el primer ciclo de la educación primaria. Según la explicación oficial de la ONE (comunicación personal, 14/07/2022), normalmente se trata de las escuelas primarias privadas o iniciativas esporádicas realizadas por parte de diferentes cuerpos independientes. Así resulta que en el año escolar 2016/2017 hubo 72 personas que aprendieron español como segunda lengua extranjera en el primer ciclo de la primaria. Este número disminuyó a 14 alumnos y alumnas en 2017/2018, a solo 6 individuos en 2018/2019, ninguno en 2019/2020 y a 28 personas en 2020/21.

Consecuentemente, el multilingüismo escolar, proclamado por parte de las autoridades educativas, se asemeja cada vez más al bilingüismo encarnado en el aprendizaje del inglés y del alemán.

Año académico	Alemán	Francés	Ruso	Italiano	Inglés	Español	Total
2020/21	127.497	61.696	44.930	8.956	6.918	4.782	254.779
2019/20	127.092	64.518	45.621	9.901	8.074	4.584	259.790
2018/19	126.421	68.306	47.577	11.608	7.648	5.113	266.673
2017/18	129.074	70.366	49.398	11.930	8.801	5.363	274.932
2016/17	126.456	76.307	51.849	12.794	10.322	5.750	283.478
2015/16	122.869	77.819	52.245	13.175	11.121	5.887	283.116
2014/15	118.198	80.826	54.662	14.852	10.246	6.117	284.901
2013/14	113.086	80.470	54.463	14.336	12.648	6.142	281.145
2012/13	110.617	86.855	57.008	14.015	7.017	5.976	281.488

Tabla 2. Segunda lengua extranjera en la educación primaria (Fuente: ONE)

A pesar de la infraestructura que, desde el macro nivel, ofrece los recursos necesarios para la promoción del multilingüismo en nuestro sistema escolar, la distribución de las lenguas extranjeras demuestra falta de visión y planificación que de hecho garantizaría el mantenimiento o, incluso, promoción del plurilingüismo. Aunque todas las lenguas comparten el mismo estatus en nuestro sistema escolar, la posibilidad de escoger cierto idioma se ve limitado por diferentes factores a nivel escolar. Prácticamente todas las escuelas ofrecen solo un idioma como primera lengua extranjera que, como acabamos de ver, es el inglés en el 97% de casos. A la hora de escoger su segunda lengua extranjera, el alumnado puede seleccionar *una* entre las lenguas ofrecidas por la escuela; a veces se trata de una oferta entre dos, tres o incluso cuatro lenguas, pero no es una excepción que tan solo se ofrece una segunda lengua extranjera. Estas limitaciones están inmediatamente condicionadas por el profesorado empleado en la escuela en cuestión y la imposibilidad de contratar nuevos profesionales dadas las finanzas estatales.

La posición del inglés es particularmente privilegiada en el sistema educativo serbio puesto que todos los alumnos y alumnas aprenden inglés durante su educación

primaria, hecho que no sorprende dada la percepción del inglés como idioma de comunicación global (House 2003). Por otro lado, la función de los otros idiomas extranjeros en el currículo escolar es menos evidente a los ojos de los padres y público general. La falta de una visión clara del papel de la educación lingüística se puede observar también en las decisiones oficiales esporádicas con las que se lastima el lugar de las lenguas extranjeras a largo plazo. Así, por ejemplo, en 2017 la Ley General de Educación (Službeni glasnik 2017–2021) cambia el estatus de la segunda lengua extranjera convirtiéndola en el programa electivo que, como se declaró en un primer momento, no llevaría calificación numérica. No queda ninguna duda que esta decisión, si se hubiera impuesto en el sistema educativo actual, habría llevado al menosprecio de la asignatura y su consecuente negligencia por parte de los aprendices y sus padres. Gracias a la iniciativa de la Asociación de Lenguas y Literaturas Extranjeras de Serbia y perseverancia de unos pocos individuos dedicados, se revocó la decisión relativa al modo de calificación. Sin embargo, la segunda lengua extranjera sigue con el estatus del programa electivo que sobrelleva menor prestigio en nuestro sistema escolar.

El problema particular, sin embargo, proviene de la falta de un sistema claramente definido en cuanto a la elección de la segunda lengua extranjera. Mientras que las lenguas con mayor presencia (como es el alemán) sufren la falta de profesorado calificado por demasiada demanda, otras lenguas no logran conseguir una mayor presencia. El caso del español es sobre todo alarmante dado que menos del 2% de los aprendices de la educación primaria tiene la posibilidad de aprender esta lengua mundial a pesar del profesorado licenciado disponible en el mercado laboral. Este porcentaje se debe al hecho de que Serbia no ha tenido intensas relaciones socioculturales con España que, por parte de la población serbia general, a menudo se identifica con el mundo hispano. Además, la presencia del español en nuestro sistema escolar es de una fecha reciente por lo que se podría conjeturar que con el tiempo el interés por el aprendizaje del español crecerá. Sin embargo, los datos estadísticos no apoyan esta tesis, ya que podemos observar una reducción continua en el número de aprendices durante los últimos siete años.

En un estudio realizado en la región de Belgrado y Serbia Central, Jovanović y Sánchez Radulović (2013) indican que no falta interés por aprender el español. De hecho, su análisis revela las actitudes positivas hacia la lengua española y las culturas hispanas, sobre todo en cuanto al factor de la integratividad, que Dörnyei y Csizér (2002: 453) definen como el deseo de apropiarse ciertas características y atributos específicos culturales. Sin embargo, el valor extrínseco atribuido al español, igual que a todas las lenguas extranjeras salvo el inglés y el alemán, es significativamente menor, lo que sugiere que los padres no perciben su utilidad para la vida futura de sus hijos (Jovanović y Sánchez Radulović 2013: 382). De ahí que, a la hora de decidir sobre la lengua extranjera que se va a introducir en el quinto grado, la gran mayoría da preferencia al alemán, aunque esta no sería la primera opción de sus hijos. El hecho de que no existen procedimientos claros y unificadores al nivel estatal que determinarían la selección del segundo idioma extranjero abre camino a

una serie de interpretaciones variadas, a veces incluso tendenciosas, con las que se perjudica el mantenimiento del multilingüismo escolar.

Educación secundaria

La enseñanza de las lenguas extranjeras en la educación secundaria es la consecuencia lógica del nivel educativo anterior. Para asegurar la continuidad en el aprendizaje de los idiomas, la Ley General de la Educación Secundaria (Službeni glasnik 2013–2021), Artículo 39, enuncia que, en su educación secundaria, el alumno continúa con el aprendizaje de las lenguas extranjeras que ha aprendido durante la educación primaria en el caso de que el currículo escolar determina el aprendizaje de dos lenguas extranjeras, o escoge una de las lenguas cuando el currículo escolar provee el aprendizaje de una lengua extranjera. Aunque de este modo se pierde cierta flexibilidad en la selección de los idiomas y en la creación del plan curricular individualizado, esta proposición refleja una conciencia clara sobre la importancia de la continuidad en el aprendizaje de las lenguas. Dicho de otro modo, si se propone que los alumnos y alumnas logren un nivel de competencia B1.2/B2 al final de la educación secundaria, necesitan contar con el número suficiente de horas de aprendizaje⁶ que solamente se puede garantizar con este tipo de continuidad.

El sistema de la educación secundaria de Serbia reconoce diferentes tipos de escuelas: liceos, liceos especializados, escuelas de artes, escuelas de formación profesional y escuelas secundarias para los alumnos con necesidades especiales. Además de esta clasificación, dentro del mismo tipo de escuela existen varios programas con diferente presencia de las lenguas extranjeras. Ciertos programas así proveen el aprendizaje de dos idiomas extranjeros, mientras que en otros se enseña solo uno. Finalmente, el número de clases al nivel semanal va a diferir según los programas, desde una hasta cinco clases semanales. De acuerdo con los objetivos de este artículo, aquí nos centramos en la exploración del número de alumnos y alumnas que aprenden una o dos lenguas extranjeras⁷ sin entrar en un análisis del currículo escolar. Una investigación de carácter cualitativo, sin embargo, que se centraría en la evaluación de los objetivos y contenidos curriculares según diferentes perfiles permitiría una evaluación detallada del papel y de la presencia de lenguas extranjeras en nuestro sistema escolar.

⁶ V. Cambridge Assessment English, www.cambridgeenglish.org/cefr; Alliance Française de CEBU, www.alliancefr.ph; Goethe Institut, Deutschprüfungen – Unsere Prüfungen – Goethe-Institut.

⁷ Los datos de la Oficina Nacional de Estadística actualmente cubren el periodo desde el año académico 2009/2010 hasta 2020/2021 de la educación secundaria; la información sobre la presencia de las lenguas extranjeras según diferentes perfiles no está disponible.



Si en el año académico 2020/2021 hubo un total de 246.454 de aprendices en todos los grados de la educación secundaria (v. Tabla 3), el número de alumnos y alumnas que aprendieron una segunda lengua extranjera fue 84.170 (v. Tabla 4), lo que indica que de hecho solo una tercera parte (34,15%) aprendió dos lenguas extranjeras. Igual que en la educación primaria, prácticamente todos los alumnos y alumnas aprenden inglés, sea como primera o segunda lengua extranjera, mientras solo un tercio de aprendices está expuesto a la enseñanza de otra lengua extranjera. Está claro que esta tendencia no va a favor del multilingüismo escolar.

Año académico	Inglés	Alemán	Ruso	Francés	Italiano	Español	Total
2020/21	234.668	5.062	3.149	2.666	446	111	246.454
2019/20	234.649	5.283	4.292	2.841	333	94	247.795
2018/19	236.945	5.572	3.129	2.885	365	93	249.272
2017/18	233.534	5.039	3.149	2.998	382	160	245.537
2016/17	232.760	5.328	3.333	3.711	459	159	246.015
2015/16	236.587	5.361	4.682	3.576	466	147	251.081
2014/15	242.371	5.560	4.852	3.717	537	127	257.480
2013/14	249.411	5.404	6.202	4.236	603	107	266.246
2012/13	254.894	6.463	8.272	5.643	311	106	275.946
2011/12	251.583	7.040	10.959	6.855	318	106	277.273
2010/11	248.542	8.050	13.029	8.664	361	112	279.016
2009/10	243.678	8.967	15.742	9.454	681	180	279.357

Tabla 3. Primera lengua extranjera en la educación secundaria (Fuente: ONE)

Como podemos observar en la Tabla 4, la distribución de las lenguas extranjeras queda desequilibrada, con el alemán en la posición privilegiada con 45,5% del número total de aprendices de segunda lengua extranjera. El español queda en el último lugar con tan solo 1,36% de alumnos y alumnas de las escuelas secundarias. Sin embargo, su presencia se mantiene constante a diferencia del francés y el ruso que marcan una reducción continua en el número de alumnos y alumnas durante la última década. Asimismo, merece mencionar que el italiano ha tenido un aumento durante el periodo observado que, si no portentoso, ha sido constante. Desde luego, si el italiano que comparte el destino del español en la vida escolar serbia logra mejorar su posición, quizá sea posible adaptar ciertas estrategias exitosas del italiano a la hora de promocionar el estatus del idioma español en nuestro sistema escolar. La introducción de los programas bilingües sería una medida valiosa, sobre todo si se tiene en cuenta que el español es la



única lengua extranjera del sistema escolar serbio en la que no se ofrece este modelo de enseñanza.

Año académico	Alemán	Francés	Ruso	Italiano	Inglés	Español	Total
2020/21	38.304	22.732	12.239	5.104	3.766	1.142	84.170
2019/20	37.375	23.955	12.331	5.458	2.981	1.294	84.070
2018/19	37.459	24.913	12.388	5.345	3.796	1.296	85.531
2017/18	34.072	24.565	12.590	5.272	3.659	1.421	82.191
2016/17	33.737	25.970	13.035	5.376	4.541	1.335	84.653
2015/16	33.407	26.527	13.449	5.353	4.226	1.329	85.076
2014/15	33.029	28.067	13.437	5.264	3.830	1.297	85.325
2013/14	32.438	28.641	14.170	4.515	5.526	1.346	87.671
2012/13	30.652	29.560	14.236	4.669	6.243	1.139	87.394
2011/12	29.465	29.381	15.124	3.851	8.327	1.377	88.342
2010/11	28.630	30.054	15.522	3.711	9.927	1.286	89.214
2009/10	26.907	29.110	14.884	3.386	8.732	1.083	84.901

Tabla 4. Segunda lengua extranjera en la educación secundaria (Fuente: ONE)

Al final de la discusión referente a la educación secundaria todavía hace falta mencionar los liceos filológicos. El Liceo Filológico, el instituto especializado para estudiantes dotados, es el primer centro de la educación formal preuniversitaria que ofrece posibilidad de aprender español (Filipović, Vučo & Đurić 2007: 233). A partir del año académico 1991/1992, Liceo Filológico provee la enseñanza del español con culturas hispanas de acuerdo con el currículo adaptado a las necesidades de este grupo específico de alumnas y alumnos. Además del Liceo Filológico, el español se ofrece como primera lengua extranjera en grupos especializados de diez institutos serbios⁸. Es justamente el

⁸ En el año 2021/2022, los centros de la educación secundaria que proveen aprendizaje y enseñanza del español a los aprendices dotados para ciencias filológicas son Instituto «Svetozar Marković» de Jagodina, Instituto de Valjevo, Instituto de Šabac, Instituto en Kraljevo, Instituto en Kruševac, Liceo de Sremski Karlovci, Liceo Filológico de Belgrado, Primer Liceo de Niš «Stevan Sremac», Instituto para alumnos dotados «Dože Kostolanji» en Subotica, Segundo Liceo Filológico de Kragujevac y el Instituto de Smederevo. (Fuente: Ministerio de Educación, Ciencia y Desarrollo Tecnológico - Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja)

número de aprendices de español en la Tabla 3 donde podemos observar la reducción de la presencia del idioma español.

Educación universitaria

En esta tercera parte del trabajo exploramos la presencia del español en el sistema educativo serbio a nivel universitario. Para obtener datos usamos los registros oficiales de las facultades o universidades que estaban disponibles a la hora de recopilar datos cuantitativos longitudinales que se refieren al número de los estudiantes del español en el último nivel de la educación formal.⁹

Cuando hablamos de los inicios de la enseñanza del español en la educación universitaria (v. Georgijev y Vranić Petković 2020: 64-67, Pejović 2013: 52, Soldatić 2010), el español por primera vez se introdujo en la Facultad de Filosofía de Belgrado en 1951 mientras que la Facultad de Filosofía de Kosovska Mitrovica fue el último en ofrecer las clases del español, pero solo dos cursos académicos seguidos (v. Tabla 5).

Facultad, Universidad	Año
Facultad de Filosofía, Universidad de Belgrado	1951
Facultad de Filología, Universidad de Belgrado	1962
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Novi Sad	1997
Facultad de Filología y Artes, Universidad de Kragujevac	1999
Facultad de Filosofía, Universidad de Priština (sede en Kosovska Mitrovica)	2018

Tabla 5. Inicios de la enseñanza del español en la educación universitaria en Serbia

En la actualidad, la posibilidad de graduarse en Filología Hispánica existe en dos cátedras (departamentos) de español en Serbia: en el Departamento de Estudios Ibéricos en la Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado y en el Departamento de Hispanística en la Facultad de Filología y Artes de la Universidad de Kragujevac. En el Departamento de Estudios Románicos en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Novi Sad el español se estudia junto con el francés (los estudiantes obtienen una doble titulación). Sin embargo, cabe destacar que en el año 2022 en la misma facultad se acreditó por primera vez el programa de Estudios Iberoamericanos, por lo cual esta

⁹ Los datos sobre la educación universitaria, recopilados como parte del proyecto *El español en Europa*, fueron recogidos parcialmente dado que todavía no existe un registro que reúna los datos de todos los centros universitarios. Por tanto, la información se tuvo que conseguir directamente de los centros educativos cuya disposición varía.

facultad se une a las primeras dos, siendo la tercera institución acreditada para ofrecer estudios de grado de Filología Hispánica.

Como lengua extranjera que no forma parte de los estudios filológicos (sino como lengua optativa), el español se ofrece en los siguientes centros universitarios: en la Facultad de Filosofía y la Facultad de Geografía (Universidad de Belgrado), así como en la Facultad de Ciencias Naturales (Universidad de Novi Sad). En la Facultad de Filosofía (Universidad de Priština reasentado en Kosovska Mitrovica) se ofreció la posibilidad de elegir el idioma español como lengua optativa solo en los años académicos 2018/2019 y 2019/2020. A pesar de ofrecer el perfil filológico, la Universidad de Niš no cuenta con los cursos de la lengua española.

El español se ofrece o se ha ofrecido como lengua extranjera en un número limitado de universidades privadas: Universidad Singidunum, Universidad Megatrend y Universidad Alfa.

El Gráfico 1, que hace referencia a la Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado, muestra los números absolutos de estudiantes que se matriculan en el primer año de español y estudiantes que estudian español como lengua optativa en el primer año de estudios. La línea azul nos muestra que el número de alumnos matriculados en español es cercano a los 100 cada año (varía entre 90 y 100 alumnos) y que ha sido constante en los últimos 10 años. En cuanto a la asignatura optativa, vemos que entre 2010 y 2015 hubo un aumento en el número de estudiantes, de 2015 a 2017 tenemos un cierto descenso y luego una estabilización (algo más de 200 alumnos al año). Como nos informan los encargados de la asignatura, la disminución se debe a la reducción del número de grupos causada por falta de docentes, y no a la falta de interés de los estudiantes (Georgijev y Vranić Petković 2020: 68).



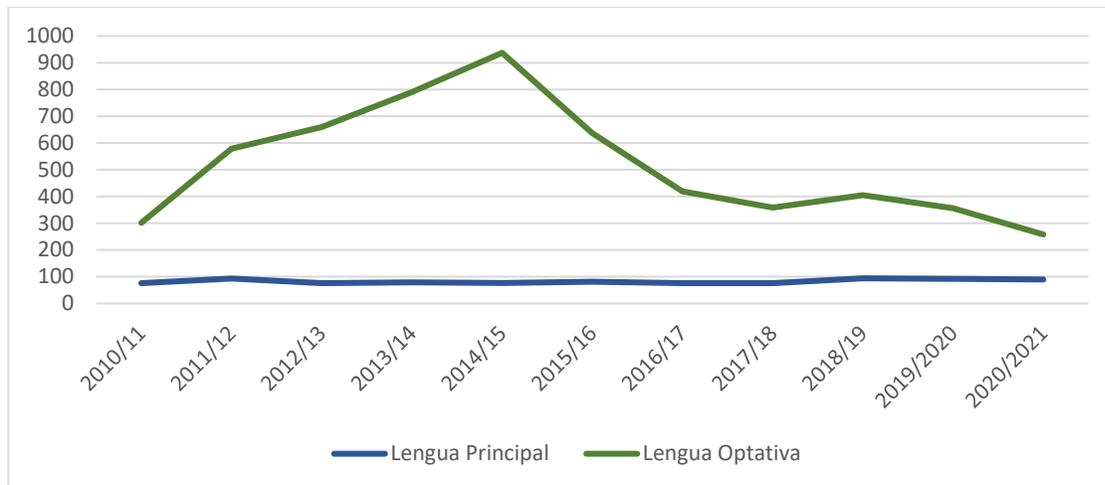


Gráfico 1.

Español como lengua principal y optativa en la Facultad de Filología de Belgrado (números absolutos)

El Gráfico 2 muestra la proporción relativa de estudiantes: se trata del porcentaje de estudiantes que se matriculan en español en la Facultad de Filología de Belgrado en relación con todos los grupos de estudio. La participación o porcentaje relativo está entre el 8 y el 10% anual (un poco menos del 10% en 2010, entre 2011 y 2017 alrededor del 8%, mientras observamos un cierto aumento en el número de estudiantes durante los años 2018, 2019 y 2020 cuando la participación relativa de estudiantes de lengua española supera el 10% del número total de estudiantes matriculados en la Facultad de Filología de Belgrado). La participación relativa de los estudiantes que cursan español como lengua optativa desciende de forma similar al primer gráfico.

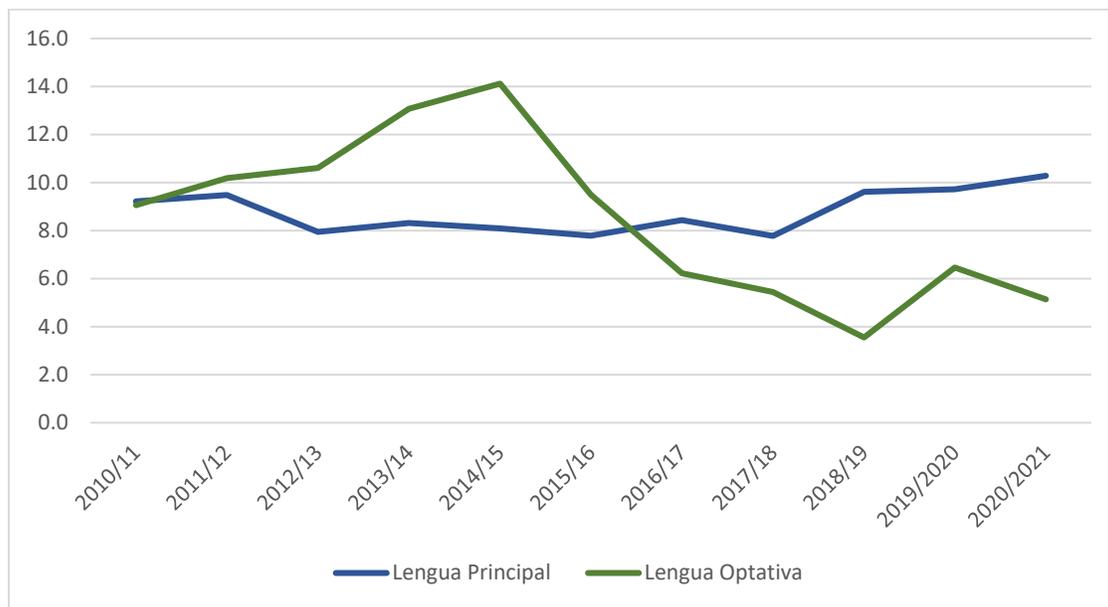


Gráfico 2. Español como lengua principal y optativa en la Facultad de Filología de Belgrado (proporción relativa)

En lo que respecta a la Universidad de Kragujevac, tenemos datos sobre el español como idioma principal y también como curso electivo en solo 4 años. En el Gráfico 3 se puede observar que el número absoluto de estudiantes de español es de alrededor de 30 durante cada año con oscilaciones muy pequeñas y vemos una especie de disminución en el número absoluto de estudiantes entre 2017 y 2021 cuando se trata de español como curso electivo. Sin embargo, cuando miramos la participación relativa (v. Gráfico 4) en la Facultad de Filología y Artes de Kragujevac, entre los estudiantes de filologías extranjeras de toda la facultad, los que estudian español forman entre el 15 y el 20%. Incluso si nos fijamos en la participación relativa de los estudiantes que eligen el español como lengua optativa, vemos que ese número va en aumento.

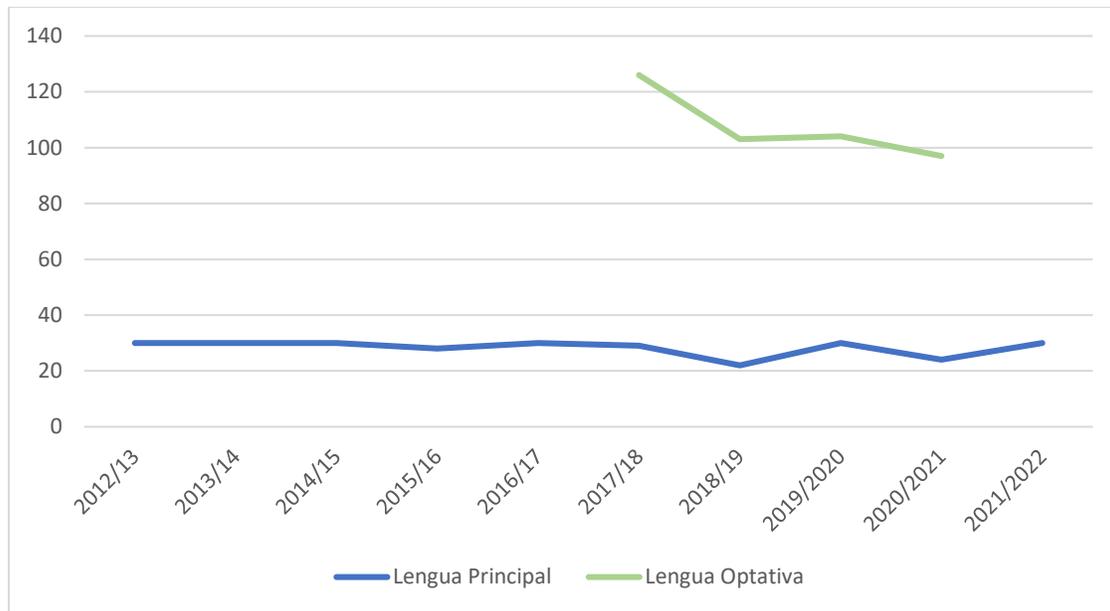


Gráfico 3. Español como lengua principal y optativa en la Facultad de Filología y Artes de Kragujevac (números absolutos)

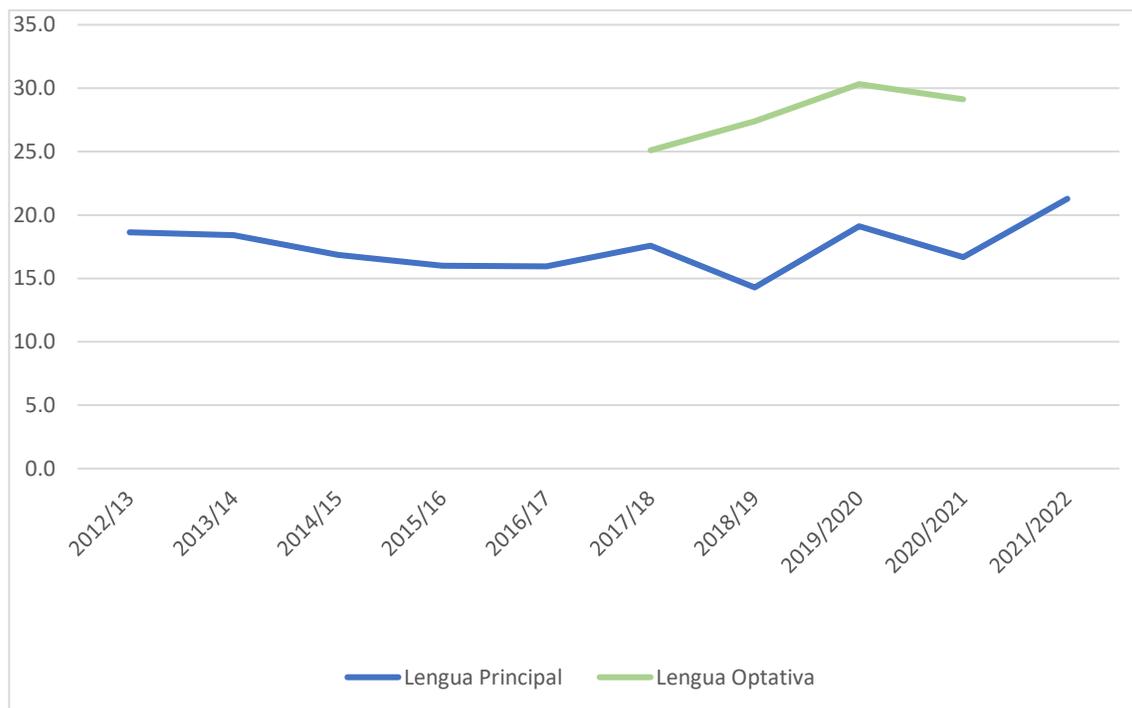


Gráfico 4. Español como lengua principal y optativa en la Facultad de Filología y Artes de Kragujevac (proporción relativa)



En la Facultad de Filosofía y Letras de Novi Sad, donde el español se estudia junto con el francés (por lo que tenemos una situación diferente a las dos facultades anteriores), tenemos oscilaciones marcadas en los últimos 10 años: el número de estudiantes está entre 17 y 29. En cuanto a la asignatura optativa, vemos que entre 2014/2015 y 2015/2016 hubo un aumento en el número de estudiantes, de 2015/2016 a 2016/2017 tenemos un cierto descenso y luego una estabilización (en general entre 100 y 150 alumnos al año) (v. Gráfico 5).

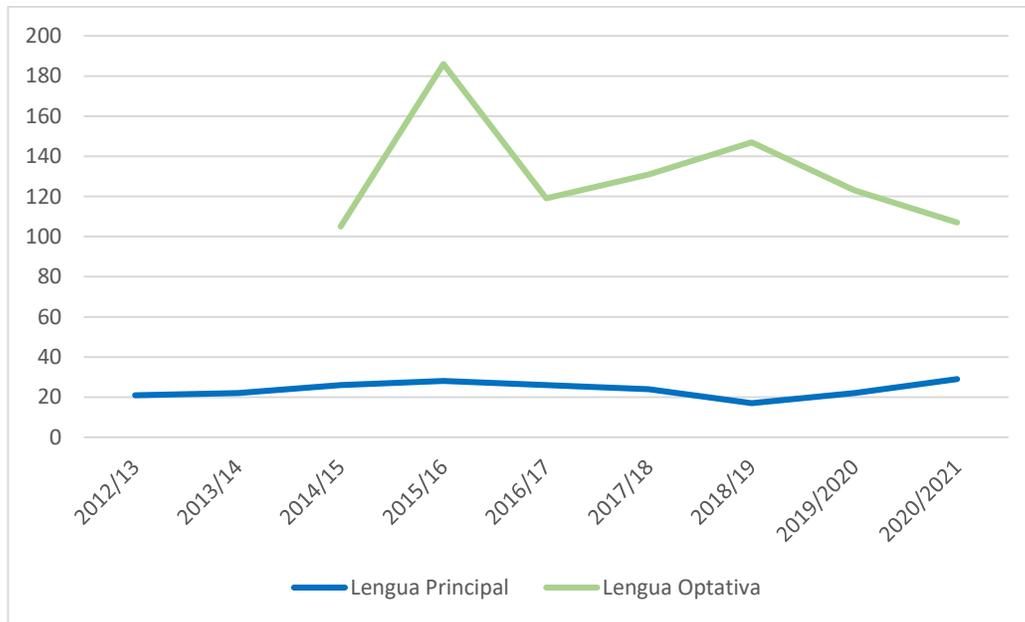


Gráfico 5. Español como lengua principal en la Facultad de Filosofía y Letras de Novi Sad (números absolutos)

El Gráfico 6 muestra que la participación relativa de los estudiantes de español como lengua principal en la Facultad de Filosofía y Letras de Novi Sad está alrededor del 2% en los últimos nueve años académicos. La participación relativa de los estudiantes que cursan español como lengua optativa (en comparación con el número total de estudiantes) refleja de forma similar la situación vista en el primer gráfico: en los últimos 7 años estuvo casi siempre entre el 10 y el 12%, con la excepción del año académico 2015/2016 cuando subió al 17%. Como en el caso de Belgrado, los encargados de la asignatura de Novi Sad indican que en 2015/2016 hubo un aumento en el número de estudiantes gracias al mayor número de docentes disponibles en ese momento.

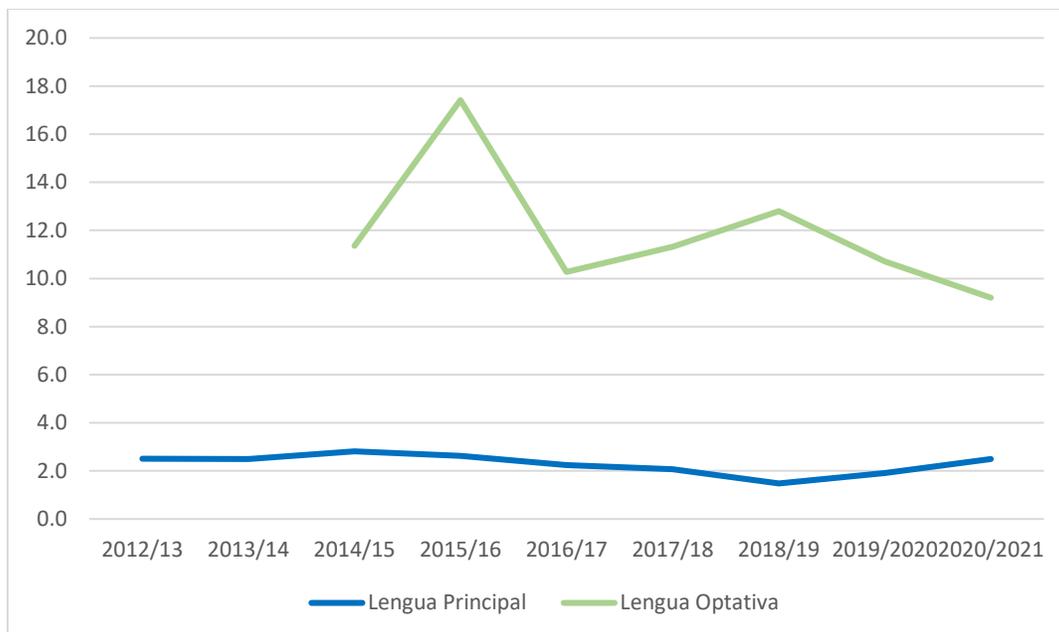


Gráfico 6. Español como lengua principal y optativa en la Facultad de Filosofía y Letras de Novi Sad (proporción relativa)

En el Gráfico 7 vemos la proporción relativa de estudiantes que estudian español como primera lengua en tres centros universitarios durante el período observado: el mayor número de estudiantes de español se encuentra en Belgrado (entre el 50 y el 60 %), seguido de Kragujevac (del 20 al 30 %), mientras que el resto está en Novi Sad (del 15 al 20%). Tomando en cuenta que en el año 2022 en la Facultad de Filosofía y Letras de Novi Sad se acreditaron por primera vez los estudios de grado de Filología Hispánica, podemos suponer que los datos referentes a los estudiantes de Novi Sad que estudian español como primera lengua cambiarán hasta cierto punto en el futuro. Unas investigaciones adicionales podrían indicar si los datos presentados en este trabajo están relacionados con la disponibilidad de recursos necesarios para enseñar el español en las tres ciudades.

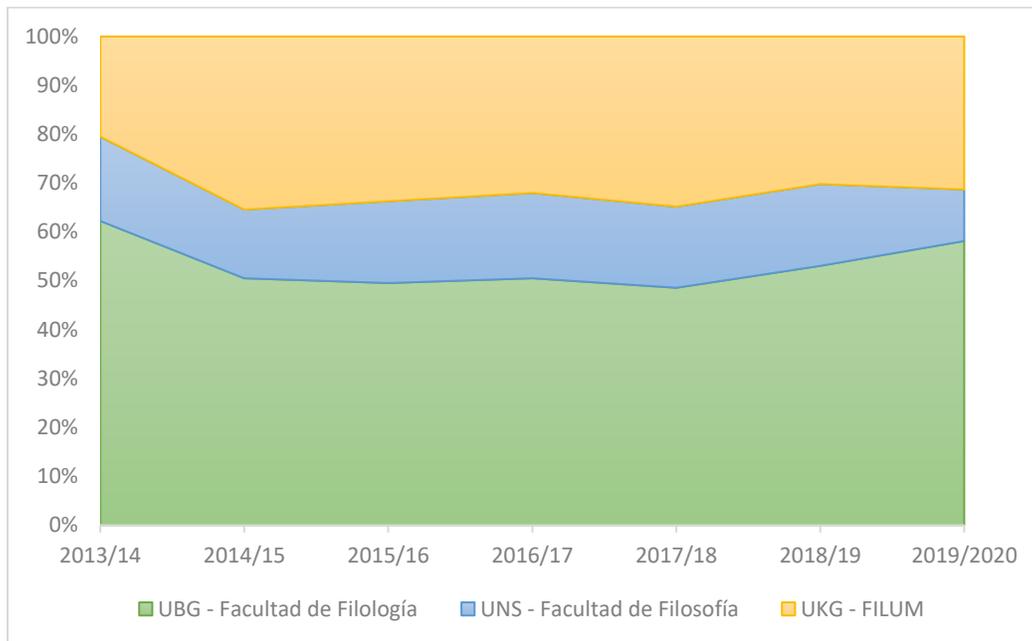


Gráfico 7. Español como lengua principal en Belgrado, Kragujevac y Novi Sad (proporción relativa)

En cuanto al español como lengua optativa en las facultades no filológicas tanto públicas como privadas, el Gráfico 8 muestra los números absolutos de estudiantes que se deciden por el español. Se recopilaron datos de las siguientes facultades: Universidad de Belgrado (Facultad de Filosofía y Facultad de Geografía), Universidad de Novi Sad (Facultad de Ciencias Naturales), Universidad de Kosovska Mitrovica (Facultad de Filosofía). Cabe destacar que el español se estudia en tres universidades más, las tres privadas (Universidad Singidunum, Universidad Megatrend y Universidad Alfa) que no nos han facilitado datos referentes a los estudiantes de español como lengua optativa. Por consiguiente, se puede decir con cierta seguridad que los números en total son más altos que los números observados en el Gráfico 8.

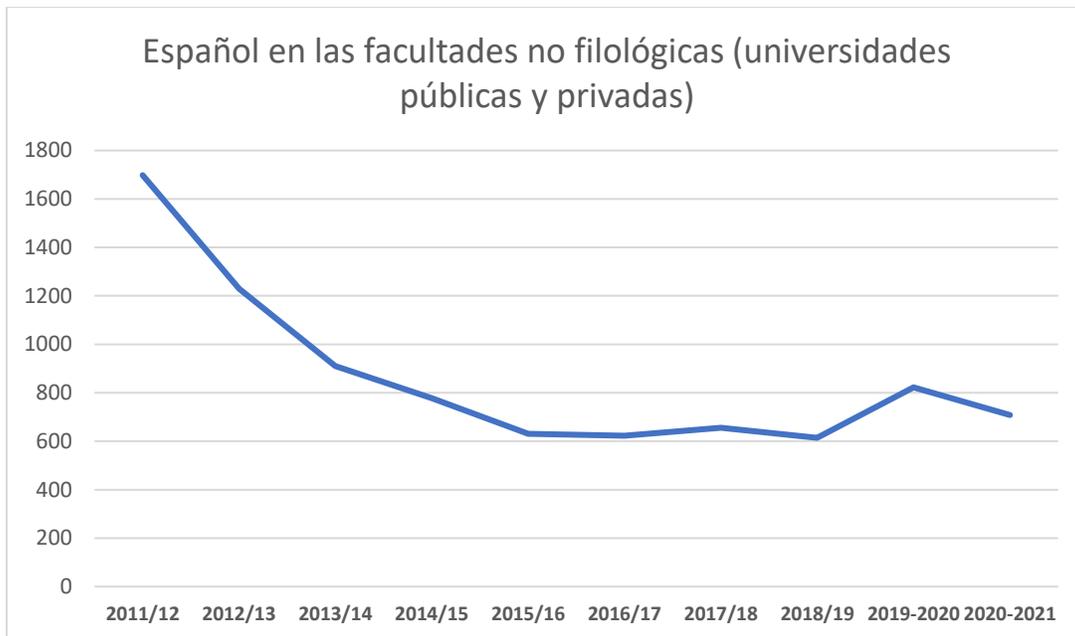


Gráfico 8. Español como lengua optativa en las facultades no filológicas públicas y privadas (números absolutos)

Observaciones finales

Este trabajo ha tenido como objetivo final investigar el número de aprendices del idioma español en el sistema formal serbio, tanto en la educación primaria y secundaria como en la educación universitaria. Hemos considerado, por tanto, la presencia del español y su posición dentro del sistema educativo usando como referencia los datos cuantitativos longitudinales que se refieren al número de los estudiantes del español en los tres niveles de la educación formal. No cabe duda de que este idioma está presente oficialmente en los tres niveles de educación formal en Serbia. Sin embargo, la situación actual muestra que la posición del español dentro de la distribución de las lenguas extranjeras no es nada ideal, sobre todo en cuanto a la educación preuniversitaria. Los números obtenidos se podrían justificar por unos factores extralingüísticos (como, por ejemplo, un menor número de alumnos en general que refleja una reducción de la tasa de natalidad a nivel nacional). Como se ha podido ver a base de las investigaciones previamente realizadas, no falta interés para aprender el español (Jovanović & Sánchez Radulović 2013), sino que a veces se trata del hecho que no se percibe su utilidad para la vida futura de los estudiantes. Por otro lado, los desafíos logísticos a veces parecen ser tan grandes que los responsables de la enseñanza del español no son capaces o no están suficientemente motivados para proveer circunstancias más favorables tales como contratar nuevo profesorado, proporcionar aulas, horarios favorables, etc.



Esta situación demuestra que, a pesar de la política lingüística que declarativamente promueve los valores del multilingüismo y plurilingüismo en el sistema educativo serbio, un recorrido por la historia de aprendizaje de lenguas extranjeras en Serbia refleja tensiones más o menos pronunciadas entre las estrategias educativas creadas a un macro nivel y necesidades específicas de los alumnos, profesores de lenguas y lingüistas (v. Filipović & Đurić 2021, Đurić 2016), que revelan la falta de una visión compartida en cuanto a la educación lingüística. Como se ha presentado, si bien los seis idiomas extranjeros tienen el mismo estatus en el plan de estudios nacional, la gran mayoría de los estudiantes aprenden inglés como su primera lengua extranjera, lo que limita la diversidad del panorama lingüístico educativo. Entre las cinco lenguas restantes, el alemán tiene una posición privilegiada que sobre todo proviene de la percepción de su valor instrumental (Jovanović & Sánchez Radulović 2013). En el caso de las tres lenguas romances (el español, el francés y el italiano), así como el ruso, son principalmente otros factores que garantizan su perseverancia en el sistema educativo preuniversitario. Uno de ellos se debe buscar en la tradición educativa, sobre todo en el caso del francés y del ruso (v. Đurić 2016), otros posiblemente en las actitudes positivas hacia las culturas que estos idiomas representan. De todos modos, es imprescindible demostrar –ante un público amplio– la relevancia y utilidad de cada una de estas lenguas para la formación de alumnos y alumnas y su futura actividad profesional. El caso del español es particularmente relevante en este respecto, siendo una lengua mundial y la tercera lengua en un cómputo global de hablantes.¹⁰

En cuanto a los aspectos formales y administrativos, sería necesario elaborar un sistema de introducción o sustitución de las lenguas extranjeras en la educación primaria, así como ofrecer soluciones para la introducción de otras lenguas que respondan a las nuevas necesidades locales, regionales, socioculturales o demandas geoeconómicas. Se podría defender que la introducción del inglés a partir del quinto grado de la educación primaria (en vez del primero) sería una medida a favor del plurilingüismo: la omnipresencia del inglés en los medios de comunicación garantizaría la exposición suficiente a este idioma extranjero necesaria para lograr el nivel previsto de competencia comunicativa. Al mismo tiempo, la introducción de otras lenguas en el primer ciclo de la educación primaria permitiría el aprovechamiento de la edad temprana para su adquisición. No obstante, estas propuestas todavía no han tenido buena recepción por parte de los cuerpos oficiales, que posiblemente sienten cierta vacilación ante las anticipadas reacciones públicas. Unos instrumentos para la evaluación de la opinión pública y análisis de las necesidades locales en relación con las lenguas extranjeras posiblemente facilitarían la

¹⁰ Es tercera lengua mundial (dominio nativo + competencia limitada + estudiantes de español), después del inglés y del chino mandarín (Instituto Cervantes 2018: 5).



flexibilidad y adaptabilidad de la política lingüística de educación de acuerdo a los cambios educativos, socioculturales y geoeconómicos.

Sin embargo, opinamos que el mayor reto de la educación lingüística preuniversitaria todavía proviene de la falta de una visión clara del papel del aprendizaje de lenguas extranjeras en nuestro sistema educativo formal. Mientras los avances teóricos demuestran la importancia de la competencia plurilingüe para el desarrollo continuo y participación activa en la sociedad democrática (Council of Europe 2018, 2020), la administración escolar sigue percibiendo las lenguas extranjeras tan solo como una asignatura más dentro del currículo. El potencial de las lenguas para la implementación de los modelos educativos interdisciplinarios todavía queda fuera del campo de interés del Ministerio de Educación, a pesar de varias iniciativas esporádicas realizadas por los profesionales en la educación lingüística (v. Filipović & Djurić 2021, Jovanović 2023). Para garantizar la sostenibilidad de estas iniciativas desde abajo y un desarrollo holístico y permanente de la educación lingüística, es fundamental el apoyo de los cuerpos oficiales nacionales e internacionales, así como de las asociaciones profesionales. De ahí que, junto con las investigaciones continuas en el campo de la política y planificación lingüística, lingüística aplicada y glotodidáctica, la labor en la divulgación de los resultados científicos tiene una importancia fundamental en la promoción del aprendizaje de las lenguas extranjeras y desarrollo de la educación en general.

BIBLIOGRAFÍA

- Council of Europe. *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*. Strasbourg: Council of Europe, 2018. Web. 17 Apr. 2023.
- . *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Programme, Education Policy Division, 2020. Web. 17 Apr. 2023.
- Đurić, Ljiljana. *Strani jezici u obrazovnoj politici Srbije*. Beograd: Filološki fakultet, 2016. Štampano.
- Đurić, Ljiljana. «Papel de la profesión en la formación de las políticas de lenguas en educación: el ejemplo de la integración del español y de la enseñanza temprana de lenguas en el sistema educativo serbio.» Ponencia plenaria en la conferencia internacional *Desarrollo de las Competencias de los Profesores para la Enseñanza Temprana de ELE en la Era Digital*. Facultad de Filología, Universidad de Belgrado, 23 de septiembre de 2022.
- Dörnyei, Zoltán, & Kata Csizér. «Some dynamics of language attitudes and motivations: Results from a longitudinal nationwide survey». *Applied Linguistics* 23 (2002): 421–462. Print.



- Filipović, Jelena, & Ljiljana Đurić. «Early childhood foreign language learning and teaching in Serbia: A critical overview of language education policy and planning in varying historical contexts». *Early language learning policy in the 21st century: An international perspective*. Subhan Zein & Maria R. Coady (eds.). Cham: Springer, 2021. 61-84. Print.
- Filipović, Jelena, Julijana Vučo & Ljiljana Đurić. «Rano učenje stranih jezika u Srbiji». *Inovacije u nastavi* 19.2 (2006): 113-124. Štampano.
- . «Critical review of language education policies in compulsory primary and secondary education in Serbia». *Current Issues in Language Planning* 8.2 (2007): 222-242. Web. 20 Aug. 2022.
- Georgijev, Ivana, y Ivana Vranić Petković. «La enseñanza universitaria de la lengua española en Serbia: tendencias actuales y perspectivas». *Godišnjak Filozofskog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu* XLV-3 (2020): 61-75. Impreso.
- House, Juliane. «English as a lingua franca: A threat to multilingualism». *Journal of Sociolinguistics* 7.4 (2003): 556-578. Web. 20 Aug. 2022.
- Instituto Cervantes. *El español: Una lengua viva. Informe 2021*, 2021. Web. 20 Aug. 2022.
- Jovanović, Ana. «A service-learning program for multilingual education at an early age: Tandem teaching experiences». *Handbook of Research on Training Teachers for Bilingual Education in Primary Schools*. José Luis Estrada Chichón & Francisco Zayas Martínez (eds.). Hershey, PA: IGI Global, 2023. 186-207. Web. 15 Apr. 2023.
- Jovanović, Ana, y Natalia Sánchez Radulović. «El español en Serbia: estado de la cuestión». *Colindancias* 4 (2013): 373-392. Web. 20 Aug. 2022.
- Loureda, Óscar, et al. *El español en Europa. Demolingüística del español en Alemania*. Madrid: Instituto Cervantes; Heidelberg: Universidad de Heidelberg; Zurich: Universidad de Zúrich, 2020. Web. 20 Aug. 2022.
- Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. «Specijalizovana odeljenja za učenike sa posebnim sposobnostima za filološke nauke.» Web. 20 Aug. 2022.
- Pejović, Anđelka. «Alcances y perspectivas del español en Serbia». *Acta hispánica XVIII*. Tibor Berta & Zsuzsanna Csikós (eds.). Szeged: Universidad de Szeged, Departamento de Estudios Hispánicos, 2013. 49-60. Impreso.
- Pihler Ciglič, Barbara, y Jelena Filipović. «El español en los Balcanes: Bosnia y Herzegovina, Croacia, Eslovenia, Macedonia del Norte, Montenegro y Serbia.» *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes, 2022. 267-293. Web. 17 Abr. 2023.
- Službeni glasnik. *Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju*. Pravno informacioni sistem Republike Srbije, 2013-2021. Službeni glasnik 55/13, 101/17, 27/18 - dr. zakon, 6/20, 52/21. Web. 20 Aug. 2022.

- . *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*. Pravno informacijski sistem Republike Srbije, 2017-2021. Službeni glasnik 88/17, 27/18 – dr. zakoni, 10/19, 6/20, 129/21. Web. 20 Aug. 2022.
- Soldatić, Dalibor. «Las literaturas hispánicas en Serbia.» *Colindancias* 1 (2010): 21–28. Web. 20 Aug. 2022.

Fecha de recepción: 31 de agosto de 2022

Fecha de aceptación: 10 de abril de 2023



Vita Veselko¹
Universidad de Ljubljana
Eslovenia

Barbara Pihler Ciglič²
Universidad de Ljubljana
Eslovenia

An Vande Castele³
Vrije Universiteit Brussel
Bélgica

COMPETENCIA PRAGMÁTICA EN EL DISCURSO ORAL DE ELE: UN ESTUDIO DE LA DISLOCACIÓN COMO ESTRATEGIA DISCURSIVA

Resumen

En todo acto comunicativo, el hablante ha de adecuar su contribución informativa al interlocutor, teniendo en cuenta sobre todo su intención comunicativa, la información pragmática que cree haber reconocido en el interlocutor y el cálculo de los correspondientes factores contextuales. La consiguiente estructuración de la información mediante recursos lingüísticos pone de manifiesto tanto su dominio del código lingüístico como su competencia pragmática, por lo que constituye un ámbito que todo aprendiz de cualquier LE debería dominar si quiere que su comunicación resulte adecuada, fluida y natural. Pese a ello, la estructura informativa es un tema que recibe poca atención en la enseñanza y el aprendizaje de ELE, lo que se manifiesta en su relativa ausencia de los materiales didácticos.

El propósito del presente estudio es analizar el uso discursivo que hacen los estudiantes de ELE de distintas lenguas maternas en su discurso oral de un recurso de estructuración informativa en particular, la dislocación, que se inscribe en el mecanismo más amplio de tematización o topicalización. Solo observando qué estrategias discursivas reconocen los estudiantes en la dislocación, se podrá emprender un camino hacia un tratamiento didáctico más sistemático y eficaz del tema en clase. Por eso, el artículo describe brevemente en qué consiste la dislocación, examina qué lugar ocupa con la estructura informativa actualmente en ELE

¹ vita.veselko@ff.uni-lj.si

² barbara.pihlerciglic@ff.uni-lj.si

³ an.vande.castele@vub.be



y, sobre todo, analiza cómo aprovechan los estudiantes de ELE con distintas lenguas maternas el rendimiento discursivo de este mecanismo en su discurso oral.

El estudio se enmarca en el proyecto *PRACOMUL* (*Pragmatic competence from a multilingual perspective*), cuyo propósito es construir una comunidad de aprendizaje colaborativa a partir de una plataforma interactiva (www.pracomul.si) que posibilita encuentros virtuales orales entre los aprendientes de ELE de diferentes lenguas maternas y estimula el desarrollo de la competencia pragmática.

Palabras clave: competencia pragmática, ELE, estructura informativa, dislocación, estrategia discursiva.

PRAGMATIC COMPETENCE IN ORAL DISCOURSE IN SFL: A STUDY OF DISLOCATION AS A DISCOURSE STRATEGY

Summary

In every communicative act, the speaker has to adapt their informative contribution to the interlocutor, all while taking in consideration their communicative purpose, the pragmatic information they think to have recognised in the interlocutor and the sum of the contextual factors. The resulting structuring of information using linguistic resources shows their proficiency in the linguistic code and their pragmatic competence, and therefore constitutes a field that every FL learner must master if they wish their communication to be adequate, fluent and natural. Regardless, the information structure is a subject that receives little attention in the SFL teaching and learning, which is evident in its relative absence in didactic materials.

The aim of the present study is to analyse the discursive use that the SFL students with different mother tongues give in their oral discourse to a particular method of information structuring, the dislocation, which forms part of a broader mechanism of thematization or topicalization. Only by observing what discourse strategies the students recognise in the dislocation, it will be possible to undertake a path towards a more systematic and efficient approach to the subject in class. Therefore, the article briefly describes what dislocation is, examines what place it currently occupies with information structure in SFL and, most of all, analyses how the SFL students with different mother tongues exploit the discourse possibilities of this mechanism in their oral discourse.

The study is part of the project *PRACOMUL* (*Pragmatic competence from a multilingual perspective*) which aims to create a collaborative learning community based on an interactive platform (www.pracomul.si) that enables virtual oral encounters between SFL learners with different mother tongues and stimulates the development of the pragmatic competence.

Key words: pragmatic competence, SFL, information structure, dislocation, discourse strategy.

1. Introducción

En la estructuración de cualquier discurso intervienen necesariamente la competencia lingüística y la competencia pragmática. Pero si la adquisición de la primera tiende a constituir el propósito central del proceso de enseñanza y aprendizaje de cualquier lengua extranjera, la de la segunda suele quedar relegada a un segundo plano. Pese a su indiscutible importancia en cualquier acto comunicativo, el desarrollo de la competencia



pragmática no solo se pospone reservándose para los niveles más altos, sino que con frecuencia ni siquiera se aborda, y si llega a impulsarse, tiende a enfocarse desde una perspectiva más bien teórica o estática que poco puede aportar a la conciencia metapragmática. Con el fin de contribuir a que los aprendientes desarrollen la competencia pragmática, y que lo hagan en un espacio interactivo e intercultural, se ha establecido una colaboración estratégica entre cuatro universidades que se enmarca en el proyecto *PRACOMUL (Pragmatic Competence from a Multilingual Perspective)*⁴. Su objetivo principal es construir una comunidad destinada al aprendizaje colaborativo que permita a sus usuarios incorporarse a un entorno virtual internacional. Y para ello se ha creado una plataforma interactiva que posibilita encuentros virtuales orales entre los aprendientes de ELE de diferentes lenguas maternas. Partiendo del corpus oral de ELE resultante, se ofrecerán más tarde módulos de enseñanza originales a los que podrán acceder tanto estudiantes como profesores para aprender y/o enseñar pragmática.

Aunque el corpus aún está en construcción, los primeros análisis muestran que será una fuente valiosa para el estudio del discurso oral de ELE precisamente por basarse en conversaciones cuanto más espontáneas entre aprendientes de ELE con distintas lenguas maternas, y contar, además, con la participación de hablantes nativos a modo de grupo de control. El material recogido se presta así al tratamiento y la investigación de cualquier fenómeno lingüístico o pragmático –así como otros de índole social o intercultural–, pues permite observar y analizar todo aspecto de su producción oral. De entre ellos destacan seguramente las diferentes estrategias discursivas, cuyo análisis resulta esencial para sistematizar su tratamiento en clase e impulsar el desarrollo de la competencia pragmática en todas sus vertientes, discursiva, funcional y organizativa.

En el presente estudio se pretende analizar cómo emplean los estudiantes de ELE determinados recursos de estructuración informativa, en particular la dislocación. De esta manera, se busca sentar las bases para un tratamiento didáctico más sistemático de la estructura informativa en ELE, ya que observando qué uso se da a estas tácticas en un discurso espontáneo se podrá empezar a suplir las correspondientes carencias en los manuales de ELE y a atender satisfactoriamente las necesidades discursivas de los aprendientes. En un primer paso hacia esta sistematización del tratamiento de la estructura informativa en ELE, se ha analizado la primera tanda de intercambios grabados, treinta y dos conversaciones en total, así como las correspondientes transcripciones, hechas por los mismos estudiantes, para determinar con qué valores discursivos usan los aprendientes el procedimiento de dislocación en su expresión oral en español. Antes de exponer los

⁴ El proyecto europeo KA2 *PRACOMUL, Pragmatic competence from a multilingual perspective*, 2020-1-BE02-KA203-074742, en el que colaboran la Vrije Universiteit Brussel, la Universidad de Ljubljana, la Universidad de Sevilla, la Università degli Studi di Palermo, es cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea.



resultados de la investigación, se atienden brevemente la estructura informativa y los rasgos distintivos de la dislocación y se examina qué tratamiento recibe actualmente la estructuración informativa en ELE.

2. Dislocación como mecanismo de tematización o topicalización

Con el término «estructura informativa» se hace referencia a la estructuración de la información en el acto comunicativo con la que el hablante trata de adaptar su contribución a la información pragmática que cree reconocer en su interlocutor y a su propia intención comunicativa mediante diversos recursos lingüísticos (Fuentes Rodríguez 2021: 419). Basándose en su hipótesis sobre la información pragmática del interlocutor, así como en el resultado del cálculo que hace de los factores contextuales, el hablante estructura cada enunciado en tema y rema, es decir, en información que supone compartida o conocida e información que considera nueva (Escandell Vidal 2018: 21, 34; Gutiérrez Ordóñez 2014: 21). Tal estructuración se explicita mediante diferentes mecanismos lingüísticos, que en español se manifiestan sobre todo a nivel prosódico y sintáctico (Fernández Lorences 2010: 135; Leonetti, Escandell-Vidal 2021: 18). De esta manera, el hablante imprime sus huellas al enunciado, modalizando su discurso, y estas mismas huellas sirven al interlocutor de guías en la interpretación de su intención comunicativa y con ello en el correspondiente procesamiento de la información (Calsamiglia Blancafort, Tusón Valls 2007: 165; Otaola Olano 2006: 45).

Uno de los procedimientos clave que el hablante puede usar para codificar la función informativa de tema, e impregnar así el discurso de estas huellas y guías, es la dislocación, un procedimiento de estructuración informativa que se inscribe en el mecanismo más amplio de tematización o topicalización (Bosque, Gutiérrez-Rexach 2009: 684). Este busca facilitar la asimilación de la información, ya que relacionar la información nueva con la que ya se posee potencia su relevancia y disminuye el coste de procesamiento (Reyes 2017: 56). Así, tematizando, se pretende partir de un elemento presentado como temático para que enmarque, ancle u oriente la interpretación del resto del enunciado (Gómez González 2001: 185; Leonetti, Escandell-Vidal 2021: 69). Si en el orden de palabras canónico SVO es el sujeto preverbal el elemento más inherentemente temático, el propósito de la tematización es alterarlo de manera que otro constituyente pase a interpretarse como tal⁵ (Fernández Lorences 2010: 106). Y es precisamente en situar «un

⁵ El hecho de que la tematización se efectúe mediante alteraciones del orden de palabras pone de manifiesto que en español es este «el fenómeno más directamente dependiente de la estructura informativa oracional» (Reyes 1985: 578), pues cada ordenación «trata cada constituyente oracional de forma diferente desde el punto de vista comunicativo» (Escandell Vidal 2018: 21). La importancia cognitiva del orden informativo básico tema > rema es tal que tiende a preservarse «aun a expensas del patrón sintáctico sujeto-predicado» (Reyes 1985: 578).

constituyente con valor de tema al inicio de la oración» (Villalba 2019: 48) lo que consiste el procedimiento de dislocación⁶ (1):

- (1) A María la besó ayer Eduardo.
Ayer Eduardo besó a María.

Si bien en español es sumamente más frecuente situar al constituyente dislocado al inicio de la oración, efectuando la llamada dislocación a la izquierda, que más se adecua al patrón cognitivo óptimo, la dislocación también cuenta con una variante que invierte «el orden relativo entre dislocado y oración» (Leonetti, Escandell-Vidal 2021: 68) colocando al dislocado en posición final, y que recibe el nombre de dislocación a la derecha (Villalba 2019: 48, 49) (2):

- (2) Eduardo la besó ayer, a María.
Eduardo besó a María, ayer.

Se efectúe al inicio o al final de la oración, tal desplazamiento de un constituyente, que puede pertenecer a cualquier categoría gramatical y desempeñar cualquier función sintáctica, y que mantiene sus correspondientes marcas funcionales, genera un elemento relacionado que funciona como su correlato oracional. Este puede manifestarse en forma de concordancia verbal, un pronombre personal átono o uno nulo (Bosque, Gutiérrez-Rexach 2009: 686–687; Villalba 2019: 48, 51).

A nivel de enunciado, con la dislocación a la izquierda se busca abrir la oración con aquel elemento temático que determine su interpretación, y con ello adecuarse al patrón informativo básico y cognitivamente más rentable para facilitar el procesamiento del enunciado, mientras que a la dislocación a la derecha se le atribuye prototípicamente la función de especificar un referente o una circunstancia de lo denotado en el enunciado (Brown, Yule 1988: 133; Dik 1997: 401; Reyes 1985: 580). A nivel discursivo, la dislocación, en particular la que se efectúa a la izquierda, tiende a describirse a través del prisma generalizador de la tematización. Esta contribuye a la cohesión y la coherencia: «with both *backward-looking* and *forward-looking* discourse relevance» (Gómez González 2001: 185) de la posición temática, relaciona el enunciado con el entorno discursivo, enlaza la información nueva a la ya conocida y, una vez asimilada, la integra en el tema discursivo

⁶ Aparte de la dislocación, autores como Bosque y Gutiérrez-Rexach (2009: 684, 685) o Zubizarreta (1999: 4220–4221) reconocen otro gran procedimiento de tematización, el tema vinculante, en el que el constituyente tematizado, siempre de carácter nominal, no lleva marcas funcionales, se sitúa exclusivamente en posición inicial, y puede relacionarse con correlatos más variados e ir precedido de una expresión tematizadora, como en (*En cuanto a*) *María, Eduardo la besó ayer*.



(Fernández Lorences 2010: 298). Además, pudiendo bien introducir cambios temáticos bien asegurar su continuidad, orienta el hilo discursivo y, al buscar mantener cierto equilibrio entre la estabilidad y el avance discursivo, se encarga de dosificar la información (Fernández Lorences 2010: 323; Núñez, del Teso 1996: 120). Pero conforme a la manera más concreta en la que interviene en la estructuración del discurso, así como al fin que persigue con ello, la dislocación se materializa en forma de verdaderas estrategias discursivas, cuyos usos y valores en el discurso oral de los aprendientes de ELE se tratará de describir en este estudio. Antes, sin embargo, creemos necesario examinar qué lugar ocupa este mecanismo en la enseñanza y el aprendizaje de ELE.

3. Tratamiento de la dislocación en ELE

Como fenómeno de interfaz entre la gramática y la pragmática, la estructura informativa requiere y evidencia competencia tanto lingüística como pragmática. Exteriorizándose principalmente mediante recursos prosódicos y sintácticos, precisa de cierto dominio del sistema lingüístico, pero solo puede darse un uso adecuado a estos mecanismos si se es capaz de atender los factores del intercambio comunicativo y discernir qué patrones requiere el entorno discursivo. Su doble naturaleza se manifiesta también en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (o *PCIC*), documento que traza el aprendizaje de español como L2 siguiendo el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (o *MCER*), y en el que los recursos de estructuración informativa, incluida la dislocación, se tratan principalmente en dos secciones, la de Gramática y la de Tácticas y estrategias pragmáticas, aunque también se referencian de cierta manera en las de Pronunciación y de Ortografía.

Tratándose de un fenómeno tan estrechamente relacionado con la competencia pragmática, y en ocasiones lingüísticamente elaborado, en el *PCIC* (2006) se prevé que los recursos de estructuración informativa se aborden en los niveles de referencia más bien superiores (Jiménez-Fernández 2021: 8). Aunque no se diferencia entre los diferentes mecanismos de tematización, las manifestaciones de la dislocación empiezan a introducirse en el nivel A2 con casos como *A mí me encanta bailar*, y se desarrollan posteriormente sobre todo en los niveles B1, B2 y C1⁷. En cuanto táctica y estrategia pragmática, la dislocación a la izquierda se inscribe en el repertorio de recursos relacionados con la construcción y la interpretación del discurso y se trata a modo de desplazamiento en el orden de los elementos oracionales, mientras que su tratamiento como estructura

⁷ En el nivel C2 se mencionan otros procedimientos clasificados como casos de tematización contrastiva, como *Esa nómina quisiera yo*, pero en gran parte de la bibliografía especializada estructuras así se analizan como casos de anteposición focal, y con ello de focalización, por lo que no se han tomado en cuenta en este estudio.

gramatical abarca principalmente el pronombre, el adverbio y el sintagma verbal con sus complementos (PCIC, 2006). La dislocación a la derecha no se atiende en ningún momento, quizá por su reducida frecuencia de uso, porque «muchos hispanohablantes consideran forzadas estas oraciones, o bien las perciben como calcos de otras lenguas» (RAE 2009: 2975), o por su menor rentabilidad comunicativa. Por su parte, en su última versión, el MCER⁸ (2021: 153–157) no hace referencia explícita ni a la estructura informativa ni a sus mecanismos, aunque se inscriben en su competencia pragmática las capacidades de adaptar el uso de la lengua a la situación comunicativa, de reformular información con motivos de énfasis, de elegir un enunciado adecuado de entre diferentes funciones discursivas o de desarrollar un texto cohesivo y coherente, que podrían entenderse en cierta medida también como alusiones a la estructuración de la información, y con ello a la dislocación.

Pero pese a su relevancia comunicativa, la estructura informativa tiene poca presencia efectiva en ELE. Así lo observan también Alonso Belmonte (2002: 13), Martín Peris (2006: 1081) o Pons Rodríguez (2004: 683), quien destaca no solo «la carencia de páginas dentro de los manuales de ELE dedicadas al orden de los constituyentes, tanto desde una perspectiva sintáctica –el orden de palabras– como desde una ladera discursiva y textual –la organización informativa», sino también que este hecho ha sido poco señalado, lo que evidencia la escasa atención que se presta al tema. Si bien el orden de palabras es «uno de los rasgos de la lengua que más difíciles de aprender les resultan a los alumnos de ELE» (Martín Peris 2006: 1080), la estructura informativa no se trata sistemáticamente en los manuales o recibe como mucho un tratamiento fragmentario. Por ejemplo, aunque es común abordar la duplicación o doblado de complementos directos e indirectos antepuestos, es decir, dislocados, no suele explicarse ni cuándo ni por qué ni para qué se produce tal anteposición. Hechos así muestran que el tratamiento de fenómenos condicionados por la estructuración de la información es, si es que es, predominantemente gramatical y pragmáticamente deficitario, de ahí que no sorprenda que sus recursos, incluida la dislocación, pasen relativamente desapercibidos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE.

Sin embargo, sería importante insistir en su relevancia en el proceso comunicativo, pues dominando las tácticas y las estrategias discursivas a las que dan lugar sus patrones, el aprendiente pasa de saber hablar una lengua a saber y poder comunicarse en ella. De esta manera, en lugar de formarse «sus propias reglas de andar por casa» (Martín Peris

⁸ En la edición original del MCER, la versión inglesa (2001: 123) sí alude en la descripción de la competencia discursiva a nociones propias de la estructura informativa, como *topic/focus* o *given/new*, mientras que la versión española (2002: 120) se limita a hacer referencias más descriptivas al conocimiento y la capacidad de controlar la ordenación de las oraciones en función de «los temas y las perspectivas» o de «que las oraciones estén ya dadas o que sean nuevas», obviando en cierta medida este ámbito.



2006: 1080), desarrollaría su conciencia metapragmática, es decir, la conciencia de cómo se usa la lengua, que le da «la capacidad de elección de una formulación específica en cada momento de la comunicación» (Portolés 2007: 37). Pese a que la ausencia ni de la dislocación ni de otros mecanismos con motivación informativa no suele afectar sustancialmente ni la producción ni la comprensión del discurso ni da lugar a errores gramaticales, sí evidencia un dominio incompleto de la lengua, deteriora la adecuación discursiva y produce un tono extranjerizante (Martín Peris 2006: 1080, 1081). Es por eso por lo que también en este ámbito se habría de comenzar a impulsar cuanto más temprano y de manera cuanto más efectiva el desarrollo tanto de la competencia pragmática como de la conciencia metapragmática.

A ello se ha de sumar que el dominio de la estructura informativa puede entrañar importantes dificultades, y no solo porque precisa de un hablante que ya haya asimilado las claves del acto comunicativo en español e interiorizado el sistema gramatical, sino también porque la lengua española cuenta con abundantes medios lingüísticos, de entre los que destaca precisamente el orden de palabras, que se caracteriza por ser relativamente flexible, y porque tanto los recursos como las correspondientes estrategias muestran importante variación interlingüística (Jiménez-Fernández 2021: 10). Por tanto, si se pretende que el aprendiente sea capaz de adecuarse a una situación comunicativa y comunicarse de manera fluida y natural, ha de atenderse necesariamente también los mecanismos de estructuración informativa, hacerlo en todas sus facetas y concienciar sobre su relevancia. De esta manera, se pasaría de un uso intuitivo, o basado en los patrones propios de la lengua materna o de otra LE, a uno consciente y eficaz que pudiera librarse de interferencias de otras lenguas. Además, aunque en la práctica la enseñanza y el aprendizaje de ELE ni siquiera atienden este fenómeno, una vez efectiva su introducción en el aula, su dominio podría incluso servir de parámetro de evaluación de las competencias de los aprendientes de cualquier lengua extranjera. Pero para ello habría que atender explícitamente las estrategias discursivas concretas a las que da lugar y determinar en qué nivel se suponen asimiladas, algo que aún no se ha hecho en la bibliografía pertinente.

4. Dislocación como estrategia discursiva en el discurso oral de ELE

A continuación, se analizan manifestaciones concretas de la dislocación tal como fueron recogidas en la primera tanda de diálogos grabados en el marco del proyecto *PRACOMUL*, y las correspondientes transcripciones, treinta y dos en total. En esta primera fase participaron 63 estudiantes de grado y de máster, 37 eslovenos, veintidós italianos, cuatro españoles y un belga –algunos más de una vez–, de un nivel estimado entre B1 y B2, en lo que concierne a los no nativos. Los diálogos, de entre diez y veinticinco minutos de duración, se grabaron en diciembre de 2021 y en enero de 2022, y los estudiantes



podían elegir entre tres áreas temáticas: (a) el impacto de la pandemia en la vida de los jóvenes, (b) el impacto de las nuevas tecnologías en la memoria a largo plazo, y (c) el respeto y la diversidad cultural y la igualdad de género en la Europa del siglo XXI. El propósito principal del estudio consiste en observar con qué valores discursivos emplean los aprendientes este procedimiento de tematización, ya que observando cómo lo hacen, aunque sea de una manera puramente intuitiva, se podrá dar un primer paso hacia un tratamiento más pragmático, más sistemático y más eficaz de este recurso.

4.1. Dislocación a la izquierda

Igual que en español en general, la dislocación a la izquierda es el procedimiento más empleado entre los estudiantes que participaron en la primera tanda, lo que mostraría que es una herramienta de tematización bien asimilada a nivel intermedio o avanzado. De entre las muestras recogidas, se podría reconocer varios patrones distintos de dislocación a la izquierda, con sendos valores discursivos. A continuación, se resumen y comentan brevemente algunos de los usos más presentes, partiendo de los ejemplos más representativos.

A nivel de enunciado, destaca el que se considera el uso básico de la dislocación: al actualizar «la cuestión de interés inmediato» (Fant 1984: 82) para que esta se actualice a su vez con información nueva, la dislocación buscaría facilitar el procesamiento de la información. Dislocando, se abre el enunciado con un elemento que se supone temático y se establece como punto de orientación o como marco que pretende anclar la información nueva y facilitar su asimilación. Así, los dislocados se adelantan «a modo de titulares que presentan y anuncian la idea que se pretende desarrollar» (Briz Gómez 2009: 77). Todo ello para asegurarse de que la información proporcionada se integre adecuadamente en el universo pragmático del interlocutor, indicándole al inicio del acto de enunciación dónde integrarla y cómo relacionarla con la información ya asimilada. Este punto de orientación o marco puede recibir diferentes interpretaciones de acuerdo con la función y el contenido del constituyente dislocado.

El punto de orientación o marco que con más frecuencia se establece en el corpus es de naturaleza circunstancial. Dislocando complementos circunstanciales, los estudiantes se encargan de ambientar el contenido del enunciado estableciendo las coordenadas circunstanciales de acuerdo con las que se ha de interpretar, en especial las espaciales (3) o las temporales (4):



- (3) [ESL_51]⁹: [...] **Durante la pandemia**, yo he tenido unos momentos mas positivos que otros. [...]
- (4) [ESL_55]: [...] Y creo que **en nuestra facultad** los profesores no deberían de juzgar a nadie así que creo que está muy bien, todo planeado.

De esta manera, el contenido proposicional de cada enunciado se supedita a sendos parámetros circunstanciales, ya que estos elementos restringen el dominio en que puede considerarse válido y verdadero (Gutiérrez Ordóñez 2014: 40; Leonetti, Escandell-Vidal 2021: 69-70). Así, el hecho de tener unos momentos más positivos que otros y la obligación de los profesores de no juzgar a ningún estudiante se han de atener a las fronteras impuestas por el período de la pandemia y por la facultad en cuestión respectivamente.

El establecimiento de puntos de orientación o marcos temporales presenta importante trascendencia discursiva: situándose al inicio de la oración, los complementos circunstanciales de tiempo indican el orden de sucesión de los hechos y hacen avanzar la acción (Fernández Lorences 2010: 293; Kovacci Conicet 1999: 739):

- (5) [ESL_62]: [...] no sé a mí me afectó muchísimo y para mí fue bastante duro. **Al, al principio** no tanto porque, no sé, me metí en las cosas de [de] la universidad para no pensar tanto / en tanto en todo lo que sucedía a nuestro alrededor, amm / pero, no sé, ya **después**, no sé, **al cabo de medio año y tal**, pff, ya vi, que / que no podía seguir así, no, emm, no sé se vinieron semanas muy muy duras al nivel psicológico, amm, no sé, que no tenía ganas de nada, que al despertar simplemente no me apetecía ponerme delante de la computadora y seguir las clases, em, no sé qué, no sé, fue difícil, ya **después, cuando otra vez tuvimos que estudiar para los exámenes y tal**, no sé, como tenía un objetivo, en plan tienes que hacer los exámenes y me puse a estudia, a estudiar, pero, no sé, buh, no sé, a mí me da mucha pena, eeh, que haya sido así porque, amm, no sé, es que siento que desperdicié [desperdicié] un año de mi vida y simplemente
[ITA_62]: Es la verdad
[ESL_62]: Me agobia mucho. [...]

Como cada uno de estos elementos sitúa otro hecho en la línea temporal, se construye un verdadero encadenamiento o secuenciación de eventos sucesivos que resulta

⁹ En la marcación de los hablantes se ha elegido el siguiente sistema: se indican primero la lengua materna del estudiante (ESL = esloveno, ITA = italiano, NEERL = neerlandés) y después se añade el número de identificación que el sistema ha asignado automáticamente al diálogo y la transcripción. En el estudio se recogen las transcripciones tal como fueron elaboradas por los mismos estudiantes (se citan sin corregir), que en determinados casos se completan con modificaciones basadas en la grabación. Estas se enmarcan siempre entre corchetes.

relevante en la construcción del hilo narrativo, cuyo desarrollo impulsa, y con ello en la organización cohesiva y coherente del discurso.

Cuando se dislocan complementos argumentales del verbo, con carácter esencialmente nominal, se determina un punto de orientación o marco de naturaleza referencial, ya que indica al referente al que ha de aplicarse la predicación. Tal elección discursiva se adecua a la noción de respectividad, que autores como Fernández Lorences (2010: 55), Leonetti y Escandell-Vidal (2021: 62) o Zubizarreta (1999: 4218) eligen como criterio de partición informativa, pues el hablante primero anuncia aquello de lo que pretende hablar y después dice algo sobre ello. En el corpus destacan de entre los complementos argumentales dislocados los complementos directo (6) e indirecto (7):

- (6) [ITA_40B]: [...]: ¿Y tú sientes que tus relaciones se vieron afectadas por la aparición de COVID-19?

[ITA_40A]: Mmh... no se... Como que, mmh... Yo tenía un novio pero durante el covid no tuvimos problemas y amistades... Un poco extrañaba las amistades que había hecho en la facultad porque estudiábamos [estudiaba] juntos [con mis compañeros], salíamos [salir] juntos, y **todo eso** seguramente lo extrañaba pero que se afectaron en [como] modo permanente no. [...]

- (7) [ITA_45]: Y e fue um fue muy raro, no estábamos acostumbrados a estas cosas. Nos costó mucho y **a alguna gente, los más ancianos**, le cuesta mucho también ahora llevar mascarilla, a entender muchas cosas, hacer la vacuna y todo esto.

Así, los estudiantes señalan al interlocutor a qué referente se restringe el contenido del enunciado y con qué referente de su universo pragmático ha de relacionar la información. Siguiendo la metáfora del archivo o fichero, con la que se ilustra con frecuencia esta noción, al enunciar una entidad o referente, indican primero qué ficha se ha de coger y después qué información predicativa se le ha de añadir (Leonetti, Escandell-Vidal 2021: 69). En (6), se muestra además que usan la dislocación también a modo de táctica de remate de una idea, ya que les permite resumir y reafirmar lo que acaban de enunciar.

Los estudiantes de ELE aprovechan con cierta frecuencia el hecho de que la dislocación a la izquierda sea un procedimiento recursivo –como señalan Bosque y Gutiérrez-Rexach (2009: 688) o Villalba (2019: 52)–, y dislocan varios constituyentes a la vez. Con «diversos elementos que actúan como enmarcadores de la proposición desde puntos de vista también diferentes» (Rodríguez Ramalle 2005: 544), restringen aún más el ámbito en que ha de interpretarse el enunciado, proveen al interlocutor de guías temáticas circunstanciales y/o referenciales más precisas facilitándoles el proceso de asimilación e integración de la información proporcionada, y aseguran una mayor y más clara y exacta orientación del hilo informativo. Generalmente, en estos temas o tópicos dislocados múltiples,



que no suelen ser más de dos, tienden a combinar bien dos complementos circunstanciales, uno temporal y otro locativo (8), de manera que inician sus enunciados fijando las coordenadas espaciotemporales del hecho descrito, bien un complemento circunstancial con uno argumental, encargándose de precisar tanto determinados parámetros circunstanciales como el ámbito referencial del enunciado (9):

- (8) [ITA_51]: [...] El hecho de no salir porque, por ejemplo, no sé allí donde estas tu pero **aquí** [por ejemplo] **el sábado** [usamos] solemos salir por la noche con los amigos y el hecho de que de repente no pude hacerlo me costó mucho [claramente], pero nada, ha pasado y ahora si que se puede salir por la noche y entonces ha mejorado un poco la situación.
- (9) [ITA_58]: [...] Entonces no se podía trabajar, no se podía ir a la escuela, no, no se podía hacer nada. Y bueno, esto me ha dado mucha ansiedad también porque no se sabe en el futuro, ¿no?, como se va a volver esta situación. Entonces, también por nuestro trabajo ¿no?, no, no se sabe si tenemos que enseñar online, si podemos, podemos [no sé] volver a la escuela y bueno, esto me ha dado muchísima ansiedad de verdad y esperaba que con las vacunas ¿no?, que todas las personas se iban a vacunar, pero no fue así, no ha sido así, porque **aquí, sobre todo en Italia, a las personas** no les [le] importa mucho irse... bueno a vacunar ... bueno, ir a vacunarse perdón. [...]

La dislocación a la izquierda adquiere con frecuencia valores contrastivos, dando lugar a los llamados temas o tópicos contrastivos o paralelos, cuya función consiste en introducir «un elemento del que se predica alguna información que contrasta con la que se atribuye a otro» (RAE 2009: 2983). Tal lectura puede darse tanto frente a otro elemento dislocado¹⁰ como implícitamente en relación con el contexto discursivo o comunicativo (RAE 2009: 2984; Leonetti, Escandell-Vidal 2021: 89). Además, cuando es explícito, el contraste puede establecerse entre elementos de un mismo enunciado o trascender al nivel discursivo. En el corpus analizado, se materializan todas estas posibilidades de instanciación, algunas con más frecuencia que otras, y con diferentes fines discursivos. Siendo el tema más tratado el de la pandemia, el contraste que más comúnmente se establece explícitamente es uno de naturaleza temporal, en particular entre un antes y un ahora (10):

¹⁰ Para la Real Academia (2009: 2984), solo parece ser realmente contrastivo el segundo miembro tematizado o topicalizado, mientras que en este estudio se considera que ambos elementos colaboran activamente en esta interpretación, por lo que los dos se tratan y se marcan como contrastivos.

- (10)[ESL_39]: [...] **Antes** era también lógico ir a la universidad y **ahora** piensas [pienso]: [ah] que daría por no ser tener clases por según [Zoom] para que no, no tengo que levantar de mi cama...

En este caso, el contraste se establece ya a nivel de enunciado, en el que el paralelismo estructural entre ambas dislocaciones también parece favorecer tal interpretación. Asimismo, teniendo en cuenta que, en la gran mayoría de los casos, los estudiantes venían de países distintos, se establecen comparaciones entre nociones locativas, de manera que también se tematiza dislocando complementos circunstanciales de lugar, que tienden a hacer referencia a la ubicación de los interlocutores, para codificar tales lecturas contrastivas (11):

- (11)[ITA_39]: [...] **Aquí en Italia** nosotros [**Aquí** nosotros **en Italia**] hacemos tres años de “Grado” y luego se hacen como dos años de “Máster” ... Bueno, no es máster, se llama “Magistrale”, no sé **ahí en Lubiana** cómo funciona...
[ESL_39]: Es lo mismo
[ITA_39]: Ah ok, perfecto, porque **en España** es distinto, por eso te pregunto... [...]

En (11), el contraste explícito se extiende ya a nivel discursivo, y parece ser la dislocación aquello que lo favorece. Estos dislocados que inducen lecturas contrastivas parecen funcionar como anclas para que el contraste se dé también entre los respectivos remas o núcleos informativos: su valor discursivo básico parece consistir precisamente en introducir elementos a los que el interlocutor pueda añadir información remática asimismo contrastiva, y en remas esta lectura se potenciaría aún más en comparación con la porción temática de la oración.

Sin embargo, el hecho de que tanto el contenido temático como importantes elementos del contexto comunicativo más amplio fueran compartidos posibilitó que la lectura contrastiva se diera sobre todo a partir de un único constituyente dislocado. Así lo sugieren también Leonetti y Escandell-Vidal (2021: 89), quienes consideran que el uso de la dislocación a la izquierda «favorece la inferencia de que las alternativas al tópico destacado son relevantes para la interpretación», aunque no se contraponga a otro dislocado, y que el esfuerzo requerido por el proceso inferencial que induce la dislocación se ve recompensado precisamente por la interpretación de contraste. Así, hablar del impacto de la pandemia conlleva necesariamente un contraste temporal claro que opone la situación actual a un tiempo anterior (12), y el que los participantes supieran que el interlocutor venía de otro país cualquier referencia al origen o la ubicación podía inducir lecturas contrastivas (13):



- (12) [ESL_51]: Okay, por lo menos esto. **Ahora** todo, en general, me parece un poco más libre de nuevo.
- (13) [ITA_45]: [...] Bueno el Gobierno no, no pasa mascarillas, el el precio de las mascarillas esta [está a] dos con 50.
[ESL_45]: ¿Por una mascarilla?
[ITA_45]: Sí, por una mascarilla FFP2 es tres con cincuenta ee dos con cincuenta y mucha gente no puede, ahora están más restricciones, tenemos que llevar la mascarilla todo el tiempo y mucha gente no, no puede. No tiene el dinero para pagar todas estas mascarillas que la usas dos veces, tres veces y la tienes que quitar.
[ESL_45]: Sí, sí. **Aquí** los las los precios de las mascarillas no son tan altas, pero sí para una mascarilla de FFP2 das uno con cincuenta o dos. Pero...

De ahí que abunden dislocaciones de referencias bien al momento del habla, que se expresan con más frecuencia mediante el adverbio demostrativo de tiempo *ahora*, oponiéndose a un antes implícito, bien a la ubicación del hablante, generalmente expresa con el adverbio demostrativo de lugar *aquí* o con un sintagma preposicional «en + país», o hasta con ambos segmentos combinados en el que el segundo precisa la referencia locativa del primero. Así, en (12) se induce una inferencia contrastiva que pretende dar a entender que antes no era así, y en (13) el contraste surge implícitamente a partir de la distinta ubicación de los interlocutores.

Tratándose de un discurso oral dialogal, una interpretación contrastiva similar resulta particularmente relevante cuando se dislocan constituyentes en forma de pronombres personales tónicos, en especial los referentes a la primera persona. Si en plural los estudiantes contraponen de nuevo las distintas naciones de origen correspondientes, así como sendas costumbres o situaciones particulares, en singular parecen instaurarse como temas a sí mismos, restringiendo así el contenido del enunciado o del turno a un referente en particular, ellos mismos. Tal contraste permite tanto delinear claramente sendas experiencias como enfrentar sendas opiniones:

- (14) [ESL_79]: [...] **A mí** me parece que la crisis me ha quitado dos años de vida en el sentido de no poder trabajar, no poder tomar unas decisiones en mi vida tanto profesional y... como personal y ha quitado unas oportunidades para el desarrollo personal y yo siento ese impacto hoy cada día y...
- (15) [ESL_76B]: [...] Ummm ¿y cómo crees que no solo con la educación pero todo eso [-] afecto a nuestra generación, a los estudiantes?
[ESL_76A]: No sé. **A mí** me ... convenía, ¿se dice así, no? ... [...]

Es más, el contraste que se establece dislocando elementos referentes a los interlocutores parece dar lugar a otro uso discursivo de la dislocación: al situarse con frecuencia al inicio del turno, contribuye a trazar la secuencia sucesiva de turnos de

palabra, adquiriendo un rol sumamente relevante en la estructuración del discurso dialogal. Tal contraposición de los interlocutores convierte el intercambio de turnos en un verdadero un pimpón referencial:

- (16)[ITA_58]: Bueno, **para mí**, estos dos años han sido muy difíciles, ya que yo sufro de ansiedad y bueno, tuve ¿no?, bueno, he tenido que hacer los exámenes online ... bueno, en línea. Entonces para mí ha sido muy difícil, ya que yo no, no soy acostumbrada a hablar con las personas, bueno, en línea a través de un ordenador y sí, para mí ha sido muy difícil, también mi graduación fue online. Y bueno, no me ha gustado porque claro, todas las personas se gradúan en directo ¿no? en vivo. Entonces, bueno, también a muchísimos otros jóvenes la pandemia los ha impactado de manera muy mala, ya que muchos sufren de depresión, o sea, la depresión, ansiedad y bueno, toda esa situación ha empeorado lo que, lo que sentían antes ¿no? ¿Y a tí la pandemia, cómo te ha afectado?
- [ESL_58]: Pues **a mí** creo que la vida social fue lo que eché de menos, ¿no? Pues claro, porque no pude ver a mis [mi] amigos, mis amigos. También, pues, tuve que volver a casa porque yo estudio en Ljubljana y durante la semana vivía en Ljubljana, pero tuve que volver a casa. Y es que también los dos padres, mi madre y padre son profesores Así que pues trabajamos todo, todo el tiempo y tuve de [-] clases todo el tiempo y más trabajo y pues también, como has dicho tú ¿no?, la ansiedad fue lo que sentí por primera vez en mi vida durante, durante esa época. Y pues, no sé, sentía como que el tiempo era parado,

De esta manera, se establece al inicio del turno aquel referente con el que de una u otra manera se ha de relacionar el contenido del turno entero.

Además, mediante la dislocación los estudiantes de ELE no solo estructuran el discurso en turnos, sino que también marcan el paso de un turno de palabra a otro. Con ello, parecen formar verdaderos bloques informativos asignando de cierta manera cada uno a un subtema discursivo. Por ejemplo, hablando del impacto de la pandemia, convierten sendas experiencias personales en segmentos discursivos supeditados al tema discursivo principal. Por tanto, en la secuencia en (16) la dislocación a la izquierda no sirve únicamente para estructurar el diálogo en turnos dando lugar a cierta lectura contrastiva entre sendas vivencias, sino que el hecho de que el contenido de cada turno se supedite al referente en cuestión permite dividir el tema discursivo de la pandemia en subtemas de acuerdo con los participantes del discurso. Así, esta estrategia permite trazar una línea clara tanto entre diferentes turnos como entre distintos bloques informativos que, sin embargo, siguen formando parte de una misma secuencia comunicativa con un mismo tema discursivo. En ello coincide también Downing (1997: 155, 158), quien señala



que la dislocación de estos elementos pronominales reorienta el hilo hacia uno de los participantes del intercambio e indica que este pretende realizar una contribución relevante al tema discursivo, con la que destaca la función colaborativa e interactiva del mecanismo.

Algunos de los pocos temas o tópicos que establecen el punto de vista o la perspectiva desde la que se ha de enfocar el enunciado también parecen recibir un uso discursivo parecido. Aparte de delimitar el ámbito de validez del enunciado, introducen asimismo un subtema o un aspecto de un subtema discursivo que se integra en uno más amplio: en (17), el subtema discursivo es la predicción del futuro desarrollo de la pandemia, pero con este enunciado se pasa a tratar uno de sus aspectos, integrándolo en una cadena temática más amplia:

(17)[ESL_86]: [...] Pero también, ¿no?, creo que las cosas se están mejorando, ¿no?, normalizando, sobre todo, ¿no?, porque creo que en esos que es esto, uff..., un año y medio, dos, casi dos años, no en tres meses va a ser dos años, que ya nos acostumbramos un poquito, ¿no?, a esta vida. Y creo que, **de un puntón, punto de vista, no, sanitario**, creo que eso también va a resultar, ¿no? o sea, sí en un mejoramiento general, ¿no? podemos decir en, en la higiene, ...

En un uso de la dislocación que permite abordar diferentes aspectos del tema discursivo y anclar a cada uno determinada información podría reconocerse el esquema de progresión temática con temas derivados de Daneš (1974: 119). Ciñéndose a un campo temático, cada enunciado, cada turno o cada secuencia de enunciados o turnos aborda uno de sus aspectos integrándolo en el tema discursivo de base, y posibilitando que cada interlocutor añada su contribución. Cabe suponer que es la dislocación la que en estos casos permite primero instaurar y después integrar cada uno de estos aspectos o subtemas, y con ello la que desempeña un papel clave tanto en la estructuración y organización como en la cohesión y la coherencia del discurso.

Dando paso a un aspecto del tema discursivo, las dislocaciones podrían entenderse asimismo como cambios o reorientaciones del hilo temático del discurso. Según Leonetti y Escandell-Vidal (2021: 88), este tiende a considerarse como uno de los usos discursivos básicos de la dislocación, y el constituyente dislocado suele relacionarse de alguna manera con el discurso previo. Ambos rasgos se manifiestan con más claridad en casos como (18):

(18)[ESL_55]: [...] Umm... pero creo que los más jóvenes tienen más cómo te digo... uhh... tienen más tolerancia por esa gente, no los juzgan tanto como tal vez los mayores. Porque **en los tiempos de mis abuelos**, por ejemplo, había no había tantas personas y si había no salieron del armario no. [...]



Así, en (18), con el dislocado se reorienta el hilo temático hacia uno de los referentes mencionados. Este vínculo permite observar asimismo la función que la dislocación desempeña en la cohesión y la coherencia discursivas, así como que la conciben como uno de sus recursos también los estudiantes de ELE. Al convertir en tema un elemento recién introducido, se construye una suerte de cadena que vincula lo ya mencionado y aquello que está por enunciarse, dándole continuidad referencial (Downing 1997: 156). Tal encañamiento se adecua también a la progresión temática lineal, en la que un elemento remático se convierte en temático en el siguiente enunciado (Daneš 1974: 118). Así, partiendo de un elemento ya referencialmente conocido, se facilita aún más el procesamiento de la información nueva que a continuación se ancla a él. No obstante, en el hilo temático este uso resulta en un giro, puesto que cambia de tema en comparación con el enunciado o la secuencia anterior.

Los usos que los estudiantes de ELE dieron en esta primera fase a la dislocación permiten ver que reconocen en este mecanismo una estrategia discursiva versátil, en el que además pueden confluir diferentes valores. Aparte de su valor enmarcador que determina y facilita el procesamiento de la información remática, aprovechan su susceptibilidad a la lectura contrastiva y su potencial de estructuración y organización discursiva. En lo que concierne particularmente a la dimensión temática, reconocen en la dislocación una función importante en «la co-construcción y la negociación» en la interacción (Calsamiglia Blancafort, Tusón Valls 2007: 52). Sin embargo, muestran algunas deficiencias que podrían deberse precisamente a la falta de una instrucción sistemática. Si bien en comparación con los pocos hablantes nativos no se aprecian considerables diferencias en los valores más comunes ni la frecuencia de uso de la dislocación a la izquierda, en algunos casos sí se observan ciertas discrepancias en lo que atañe a la adecuación y el aprovechamiento del mecanismo. Las dislocaciones de los hablantes nativos tienden a aprovechar al máximo su potencial en la estructuración informativa del enunciado y en la organización del discurso, mientras que los estudiantes de ELE no dislocan sistemáticamente todos los constituyentes susceptibles a la dislocación ni maximizan por ello su uso. Así, en (19) se podría haber dislocado el deíctico, ya que no parece constituir el núcleo informativo, que recaería en el hecho de trabajar mucho, y así habría contribuido a enmarcar su oración:

(19)[ESL_72]: No, no, no. Solo quería decir que yo creo que estamos en la edad, no sé, como en, en en, d- donde todos tenemos una historia diferente. No sé, yo por ejemplo yo trabajo mucho **ahora**, mi compañera que estamos juntas, estudiando la misma, no sé español y también esloveno, ella estudia lo mismo que yo, pero ella tiene la vida totalmente diferente, ella solo tienes facultad y casa y yo tengo facultad y trabajo y creo que depende de donde estás. [...]



A ello se ha de sumar asimismo ciertas diferencias en cuanto al grado de elaboración de las estructuras y su corrección gramatical. En (20), por ejemplo, falta el correlato clítico del constituyente dislocado:

(20)[ESL_43]: Ah, vale, para todo. Pues, estoy de acuerdo que **a esa pandemia** podríamos llamar una epidemia emocional.¹¹

No obstante, se ha de volver a insistir en que los estudiantes nativos que participaron eran pocos, de manera que no se puede sacar conclusiones definitivas, en particular en lo que concierne al nivel discursivo.

4.2. Dislocación a la derecha

Por su parte, las muestras de la dislocación a la derecha, que sitúa al constituyente dislocado al final de la oración, son sumamente escasas. El uso que los estudiantes de ELE hacen de este procedimiento en el corpus parece ser ese uso prototípico en el que el elemento dislocado a la derecha especifica un referente o restringe una circunstancia de lo enunciado.

Así, en (21) el hablante explicita con tal dislocado cuál es el referente del pronombre personal átono de acusativo como si temiera no haber sido lo suficientemente claro y quisiera asegurarse *post festum* de que su interlocutor interpretara adecuadamente el enunciado:

(21)[ITA_39]: Sí, sí, sí, total y creo que encima lo... porque claro, la vivimos nosotros, pero la vivió [vivimos] todo el mundo, **la pandemia**. [...]

Del mismo modo se vuelve también al referente del sujeto codificado en la desinencia verbal en (22):

(22)[ITA_39]: [...] Y eso de que parece casi como que no podemos volver o parece raro volver a la normalidad... es muy verdadero. O sea, yo también lo siento igual. O sea que parece como, no sé, una utopía, casi... **eso de volver a la normalidad**, porque siempre... [...]

¹¹ Desde una perspectiva exclusivamente estructural, esta construcción podría tratarse como un caso de anteposición focal, pero el modo en el que se inserta en el discurso apunta hacia un uso tematizador. Como este exige la reproducción del dislocado mediante el correspondiente clítico, la estructura podría calificarse como gramaticalmente inconsistente.

En el hecho de que el hablante sienta la necesidad de que el referente «quede inequívocamente identificado por el destinatario» (Fernández Lorences 2010: 170), aunque sea *a posteriori*, por considerar que no había sido lo suficientemente claro, Sedano (2013: 43) reconoce la función esclarecedora de este mecanismo. Además de precisar un referente potencialmente opaco, la estructura tendría una transcendencia discursiva más amplia porque, en un uso que Sedano (*ibidem*, pág. 45) denomina *función indicadora del tópico del discurso*, se encargaría simultáneamente de afianzar su estatus como tema o subtema discursivo.

Pero los segmentos que con más frecuencia se someten a la relativamente escasa dislocación a la derecha parecen ser los que especifican las coordenadas espaciotemporales de la acción denotada por el núcleo del predicado. Y si en (21) y (22) el dislocado busca sobre todo precisar determinada referencia, eliminando cualquier otro referente posible, en (23) y (24) tal especificación parece ir acompañada con aún más claridad de una restricción, ya que el hablante añade «en un segundo momento una circunstancia» con la que «restringe la extensión de lo dicho y obliga al oyente a retomarlo e interpretarlo ahora de manera más limitada» (Fuentes Rodríguez 2012: 79), dando lugar a una doble enunciación en la que la segunda matiza a la primera delimitándola:

- (23)[ITA_45]: Si la situación económica es es muy muy seria, **especialmente en Italia**, por ejemplo, que pues Italia vive del turismo, ¿no?
- (24)[ITA_45]: Bueno. Nos impactó muchísimo, no estábamos listo y todavía nos acostumbramos, pero, tenemos dificultad. A [dificultad a] seguir, estamos cansados, estamos con ganas de volver a podernos abrazar, a besar, a estar con amigos como [con] familiares, **sobre todo en las festividades**. Tenemos ganas de volver libres.

En todas sus manifestaciones, el dislocado obligaría al interlocutor a volver al enunciado para asegurar que lo relacione con el referente correcto o lo adscriba al marco circunstancial adecuado. Así, le señala que lo que parece una utopía es «eso de volver a la normalidad» o que la seriedad de la situación económica se circunscribe especialmente a Italia, por ejemplo, pero lo hace una vez emitido el enunciado, así que el interlocutor se ve obligado a volver a interpretarlo, en esta ocasión ciñéndose a un referente o una circunstancia en concreto. A nivel discursivo, estos dislocados parecen contribuir sobre todo a la consolidación o reafirmación del fondo temático, así como a su contextualización.

Cabe destacar además que la dislocación a la derecha se da exclusivamente en intervenciones de estudiantes italianoparlantes, lo que no sorprende si se tiene en cuenta que su uso en español se atribuye con frecuencia precisamente a la influencia del italiano, o del catalán, en los que abunda más esta estructura (RAE 2009: 2975). Por tanto, su uso



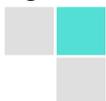
podría tratarse como un caso de transferencia lingüística, sobre todo teniendo en cuenta que el mecanismo no se documenta en las muestras de los nativos, aunque sean escasas.

5. Conclusiones

Según se ha podido observar, los estudiantes de ELE que participaron en la primera tanda habían asimilado los patrones de dislocación clave. Además de la función orientadora o enmarcadora de la dislocación a la izquierda a nivel de enunciado, aprovechan algunas de las estrategias discursivas a las que puede dar lugar. De entre estas, destacan sus usos contrastivos y las diferentes maneras en las que puede contribuir a la estructuración del discurso. En caso de la dislocación a la derecha, cabe insistir en un uso exclusivo por parte de los estudiantes italianoparlantes, que no parece afectar la adecuación discursiva de este mecanismo, pues se manifiesta en forma de las estrategias más prototípicas de aclaración y/o restricción, aunque su escasez en español sí puede darle un tono más extranjerizante.

De acuerdo con el uso de la dislocación, se podría situar a los estudiantes participantes no nativos en o entre los niveles B1 y B2. Sin embargo, es de destacar que ni el *PCIC* ni el *MCER* recogen explícitamente las estrategias discursivas concretas que se suponen asimiladas en estos niveles. Por eso, se pueden considerar como tales más bien sus patrones a nivel gramatical, mientras que, a falta de una escala más específica, sus usos como estrategia discursiva solo pueden atenderse de forma general. Pero se ha de señalar que se han observado algunas inconsistencias en el uso discursivo de la dislocación, lo que podría atribuirse a esa carencia general en el tratamiento (pragmático) de los recursos de estructuración informativa en ELE. Por tanto, pese a haber asimilado en gran parte su constitución sintáctica, el análisis muestra cierta deficiencia en su adecuación comunicativa. De ahí que sea vital insistir no solo en la necesidad de tratar sistemáticamente estos mecanismos, en particular desde el prisma discursivo, sino también en la urgencia de enseñar pragmática e impulsar la conciencia metapragmática en clase de ELE.

El corpus que se está construyendo en el marco del proyecto *PRACOMUL* se ha mostrado como una herramienta sumamente útil en el estudio del uso discursivo de la dislocación, y podría resultar igual de interesante para observar el nivel gramatical, así como otros fenómenos lingüísticos y pragmáticos, o incluso sociales. Si bien el propósito central del proyecto es, por ahora, crear módulos de aprendizaje centrados en el uso de los marcadores discursivos, quizá en un futuro el corpus pueda convertirse en un primer escalón en la elaboración de módulos de enseñanza y aprendizaje de la estructura informativa, en particular en el discurso oral. De esta manera, se podría llegar a suplir en cierta medida la falta de enseñanza sistemática de sus tácticas, estrategias y patrones en ELE. Esperamos que este breve estudio de los usos discursivos de la dislocación pueda llegar a constituir un primer paso hacia ese propósito.



BIBLIOGRAFÍA

- Corpus Oral de ELE Pracomul [en línea]. Proyecto Erasmus+ PRACOMUL. www.pracomul.si. Web. 1 Oct. 2022
- Alonso Belmonte, Isabel. «El análisis del discurso en acción: el papel de las nociones de tema y rema en la enseñanza de lenguas extranjeras.» *marcoELE: Revista de Didáctica Español como lengua extranjera* 5 (2002): 9–21. Web. 3 Jun. 2022.
- Bosque, Ignacio, y Javier Gutiérrez-Rexach. *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal, 2009. Impreso.
- Brown, Gillian, y George Yule. *Discourse Analysis*. 1983. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. Web. 11 Ago. 2021.
- Briz Gómez, Antonio. *El español coloquial en la conversación* (2.^a edición). 1998. Barcelona: Ariel, 2009. Impreso.
- Calsamiglia Blancafort, Helena, y Amparo Tusón Valls. *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso* (2.^a edición). 1999. Barcelona: Ariel, 2007. Impreso.
- Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte e Instituto Cervantes. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Madrid: Grupo Anaya, 2002. Web. 26 Oct. 2022.
- Consejo de Europa. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo, 2021. Web. 1 Jun. 2022.
- Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. Web. 26 Oct. 2022.
- Daneš, František. «Functional Sentence Perspective and the Organization of the Text.» *Papers on Functional Sentence Perspective*. František Daneš (ed.). Prague: Academia, Publishing House of the Czechoslovak Academy of Sciences, 1974. 106–128. Print.
- Dik, Simon. *The Theory of Functional Grammar. Part 2: Complex and Derived Constructions*. Edited by K. Hengeveld. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1997. Print.
- Downing, Angela. «Discourse pragmatic functions of the Theme constituent in spoken European Spanish.» *Discourse and Pragmatics in Functional Grammar*. John H. Connolly, Roel M. Vismans, Christopher S. Butler and Richard A. Gatward (eds.). Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1997. 137–162. Print.
- Escandell Vidal, María Victoria. *Introducción a la pragmática* (3.^a edición). 1996. Barcelona: Ariel, 2018. Impreso.



- Fant, Lars. *Estructura informativa en español: Estudio sintáctico y entonativo*. Uppsala: Almqvist and Wiksell International, 1984. Impreso.
- Fernández Lorences, Taresa. *Gramática de la tematización en español*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo, 2010. Impreso.
- Fuentes Rodríguez, Catalina. «El margen derecho del enunciado.» *Revista Española de Lingüística* 42.2 (2012): 63–94. Web. 24 Jul. 2019.
- . «La estructura informativa del hablar.» *Manual de lingüística del hablar*. Berlín, Boston: De Gruyter, 2021. 419–442. Web. 26 May. 2021.
- Gómez González, María de los Ángeles. *The theme-topic interface: evidence from English*. Amsterdam; Filadelfia: John Benjamins, 2001. Print.
- Gutiérrez Ordóñez, Salvador. *Temas, remas, focos, tópicos y comentarios* (3.^a edición). 1997. Madrid: Arco/Libros, 2014. Impreso.
- Instituto Cervantes. *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva, 2006. Web. 3 Jun. 2022.
- Jiménez-Fernández, Ángel L. *Enseñanza de la estructura informativa en ELE: estrategias para estudiantes anglófonos*. Madrid: Arco/Libros-La Muralla, 2021. Impreso.
- Kovacci Conicet, Ofelia. «El adverbio.» *Gramática descriptiva de la lengua española. Volumen I: Sintaxis básica de las clases de palabras*. Madrid: Espasa, 1999. 705–786. Impreso.
- Leonetti, Manuel, y María Victoria Escandell-Vidal. «La estructura informativa. Preguntas frecuentes.» *La estructura informativa*. Madrid: Visor Libros, 2021. 15–181. Impreso.
- Martín Peris, Ernesto. «La estructura tema-remas y el orden de los constituyentes de la oración en la interlengua de estudiantes de español como lengua extranjera (ELE): estrategias de enseñanza en los niveles de perfeccionamiento.» *Análisis del discurso: Lengua, cultura, valores: Actas del I Congreso Internacional. Vol. 1*. Manuel Casado Velarde, Ramón González Ruiz, María Victoria Romero Gualda (eds.). Madrid: Arco/Libros, 2006. 1079–1098. Impreso.
- Núñez, Rafael, y Enrique del Teso. *Semántica y pragmática del texto común*. Madrid: Cátedra, 1996. Web. 20 Ene. 2022.
- Otaola Olano, Concepción. *Análisis lingüístico del discurso: la lingüística enunciativa*. Madrid: Ediciones Académicas, 2006. Impreso.
- Pons Rodríguez, Lola. «Las expresiones tematizadoras en los manuales de ELE.» *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. María Auxiliadora Castillo Carballo, Olga Cruz Moya, Juan Manuel García Platero, Juan Pablo Mora Gutiérrez (coords.). Sevilla: Universidad de Sevilla, 2004. 683–692. Web. 3 Jun. 2022.
- Portolés, José. *Pragmática para hispanistas*. Madrid: Síntesis, 2007. Impreso.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa, 2009. Web.

- Reyes, Graciela. «Orden de palabras y valor informativo en español.» *Philologica hispaniensia in honorem Manuel Alvar. Volumen II: Lingüística*. Madrid: Gredos, 1985. 567–588. Impreso.
- . *El abecé de la pragmática* (10.^a edición). 1995. Madrid: Arco/Libros, 2017. Impreso.
- Rodríguez Ramalle, Teresa María. *Manual de sintaxis del español*. Madrid: Editorial Castalia, 2005. Impreso.
- Sedano, Mercedes. «La dislocación a la derecha en el español escrito.» *Spanish in Context* 10.1 (2013): 30–52. Web. 14 Jun. 2020.
- Villalba, Xavier. *El orden de palabras en contraste*. Madrid: Arco/Libros, 2019. Impreso.
- Zubizarreta, María Luisa. «Las funciones informativas: tema y foco.» *Gramática descriptiva de la lengua española. Volumen III: Entre la oración y el discurso. Morfología*. Madrid: Espasa, 1999. 4215–4244. Impreso.

Fecha de recepción: 14 de noviembre de 2022

Fecha de aceptación: 5 de febrero de 2023



BEOIBERÍSTICA

Vol. VII / Número 1 / 2023

DOI: <https://doi.org/10.18485/beoiber.2023.7.1.10>

Gemma Santiago Alonso¹
Universidad de Liubliana
Eslovenia

EL LENGUAJE INCLUSIVO EN LAS CLASES DE ESPAÑOL COMO LE: PROBLEMÁTICA Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Resumen

En la enseñanza del español como LE, es esencial el procesamiento crítico de nuevos conocimientos que favorezcan una dinámica de cambio y que visualicen problemáticas y debates que eludan estereotipos, generalizaciones y prejuicios. Por lo que respecta al sexismo, la desigualdad y la discriminación, en la última década del siglo XXI ha cobrado especial importancia la necesidad de buscar expresiones lingüísticas que visibilicen e incluyan géneros y miembros de grupos históricamente marginados (entre otros, mujeres y miembros de las comunidades LGBTIQ+) a través de un lenguaje inclusivo. Al tratarse de un tema transversal, es necesario integrar diferentes perspectivas (lingüístico-normativa, sociolingüística) en aras de evitar posiciones polarizadas que difieran del conocimiento objetivo. La presencia de esta preocupación social, de la que estudiantes de la educación secundaria y universitaria cada vez son más conscientes, plantea la necesidad de introducir también en el currículo de ELE la enseñanza del lenguaje inclusivo. Por ello, el presente trabajo tiene como objetivos principales: acercar a docentes y estudiantes la problemática del lenguaje inclusivo desde una perspectiva normativa (RAE 2020; NGLE 2009; Bosque 2012; Escandell-Vidal 2018, 2020) y sociolingüística (Bengoechea 2008, 2012, 2015a, 2015b, 2016; Lleidó 2012, 2013; Valle 2018); sugerir diferentes actividades para una propuesta didáctica dentro del aula de ELE, enmarcadas en la literacidad crítica (Cassany 2010; Alexopoulou, 2018; Parra y Serafini 2021) para que desarrollen en cada aprendiente tanto la competencia y conciencia lingüística y sociolingüística del español como la competencia transcultural, a través del pensamiento crítico de la lengua y de la familiarización y visibilización de la diversidad de género y de los diferentes miembros de las comunidades LGBTIQ+.

Palabras clave: lenguaje inclusivo, literacidad crítica, conciencia lingüística crítica, pensamiento crítico, visibilización de género.

¹ gemma.santiago@ff.uni-lj.si



INCLUSIVE LANGUAGE IN SPANISH AS FOREIGN LANGUAGE (SFL): PROBLEMS AND DIDACTIC PROPOSALS

Summary

When teaching Spanish as FL, critical processing of new knowledge that promotes a dynamic of change and visualizes problems that avoid stereotypes, generalizations and prejudices is crucial. In terms of sexism, inequality and discrimination, there is a need in the last decade of the 21st century to seek for linguistic expressions that make visible and include gender and members of historically marginalized groups (including women and members of LGBTIQ+ communities) through inclusive language. As this is a cross-cutting issue, it is necessary to integrate different perspectives (linguistic-normative, sociolinguistic) to avoid polarized positions. The existence of this social concern, of which students are increasingly aware, makes it necessary to include inclusive language teaching in SFL curriculum. For this reason, this paper has the following main objectives: (1) raise teachers and students awareness of inclusive language issues from normative perspective (RAE 2020; NGLE 2009; Bosque 2012; Escandell-Vidal 2018, 2020) and sociolinguistic perspective (Bengoechea 2008, 2012, 2015a, 2015b, 2016; Lleidó 2012, 2013; del Valle 2018); (2) proposing different didactic proposals for SFL teaching in the context of critical literacy (Cassany 2010; Alexopulou, 2018; Parra and Serafini 2021) that develop in each learner both linguistic and sociolinguistic competence and awareness of the Spanish language such as cross-cultural competence, through critical thinking about the language and familiarization and visibility of gender diversity and different members of LGBTIQ+ communities.

Key words: inclusive language, learning by design, critical linguistic awareness, critical thinking, gender visibility.

1. Introducción

En los últimos años se han podido observar nuevas sensibilidades e inquietudes en diferentes espacios sociales dirigidas hacia la inclusividad e igualdad en el lenguaje. Cada vez más, un creciente número de hablantes es consciente de que el lenguaje no es neutral y que puede estar impregnado de una tradición cultural androcéntrica de siglos que conlleva la perpetuación de cánones y prejuicios. Lleidó (2013: 17) señala que, a pesar de que la lengua pueda ser inocente de cualquier sesgo ideológico, esta puede ser una herramienta que sirva para

poner de manifiesto lo que piensan, sienten, desean [...] una serie de personas a partir de lo que articulan en sus textos. Es decir, la lengua se pone al servicio de sus ideologías, de sus alcances o de sus limitaciones; de sus intenciones, ya sean conscientes o inconscientes. Esto quiere decir que la lengua abre todas las posibilidades del mundo a quien la usa, para que pueda transmitir fielmente lo que piensa [...].



De ahí se deduce la necesidad y búsqueda de un lenguaje no sexista o inclusivo tanto en el ámbito privado como en el público: prueba de ello son las numerosas publicaciones en los últimos años de guías de uso y manuales de estilo de lenguaje inclusivo en organismos internacionales, administraciones públicas o universidades. Como hablantes, hemos de responsabilizarnos del lenguaje que utilizamos para favorecer una comunicación inclusiva con el propósito de ser conscientes «de qué nombramos, cuánto y cómo lo hacemos, y también [...] de aquello que no nombramos y por qué no lo hacemos», convirtiendo el uso de un lenguaje inclusivo en una manera de situar en la realidad «a un sujeto ausente» durante siglos y de hacer «múltiple lo único» (Martín 2019: 20).

La enseñanza/aprendizaje de ELE no puede ser ajena a todo lo anteriormente expuesto, sino que ha de fomentar el procesamiento crítico de nuevos conocimientos favorecedores de una dinámica de cambio y capaces de dar visibilidad a problemáticas (exentas de estereotipos y/o generalizaciones) como sería la necesidad de buscar expresiones lingüísticas que visibilicen y representen a cada miembro de la sociedad a través de un lenguaje inclusivo. Al tratarse de un tema transversal, en su introducción dentro del aula es necesario integrar diferentes perspectivas (lingüística-normativa, sociolingüística). La presencia de esta preocupación social, de la que parte de nuestro alumnado es cada vez más consciente, plantea la necesidad de introducir también en el currículo de ELE la enseñanza del lenguaje inclusivo.

Por todo ello, el presente trabajo tiene como objetivos principales, por un lado, el acercamiento a docentes y estudiantes a la problemática del lenguaje inclusivo desde una perspectiva normativa (RAE 2020; NGLE 2009; Bosque 2012; Escandell-Vidal 2018, 2020) y sociolingüística (Bengoechea 2008, 2012, 2015a, 2015b, 2016; Lleidó 2012, 2013; Valle 2018), así como una aproximación a diferentes propuestas didácticas dentro del aula de ELE enmarcadas en la literacidad crítica (Cassany 2010; Alexopoulou, 2018; Parra y Serafini 2021) para el desarrollo tanto de la competencia y conciencia lingüística y sociolingüística del español como de la competencia transcultural, a través del pensamiento crítico de la lengua y de la familiarización y visibilización de la diversidad de género y de los diferentes miembros de las comunidades LGBTIQ+.

2. La problemática del lenguaje inclusivo

Aunque existen numerosas definiciones de lenguaje inclusivo, para este artículo se ha tenido en cuenta la de Parra y Serafini (2021: 145) por su precisión y especificidad². Estas dos autoras entienden el lenguaje inclusivo como aquel referido

² Véase el informe de la RAE (2020: 3–4) sobre las interpretaciones que la RAE realiza sobre la expresión *lenguaje inclusivo*.



[...] a un uso de lenguaje —verbal y escrito— en los espacios sociales, laborales y educativos que busca representar y visibilizar a colectivos y comunidades que generalmente han sido excluidas, marginadas o discriminadas a lo largo de la historia, como lo son las mujeres, las comunidades de color, personas con discapacidad y miembros de las comunidades LGBTIQ+.

En la actualidad, el lenguaje inclusivo se adscribe o bien a una reivindicación que viola la norma y el sistema gramatical (perspectiva de la lingüística normativa) o bien a un espacio en el que se cuestiona la lengua en tanto herramienta susceptible de dar cabida y visibilidad a todo el conjunto de hablantes (perspectiva de la sociolingüística).

2.1. La lingüística normativa: género no marcado o masculino genérico

Desde esta visión de la lengua, en el español, el género gramatical se considera «un rasgo inherente» en los sustantivos (Escandell-Vidal 2020: 227). Existen una serie de sustantivos que nombran a personas como son los heterónimos (*mujer/varón, madre/padre*), sustantivos de terminación variable (*niña/niño, actriz/actor*), nombres comunes en cuanto al género o ambiguos o de doble género (*la/el astronauta, la/el pianista, la/el estudiante*) y epicenos (*la persona, la autoridad, el emisor, el personaje*), donde sexo biológico y género gramatical se correlacionan (NGLE 2009: §2.3.2, §2.3.3, §2.3.4.2, §2.3.5; Escandell-Vidal, 2018: 9; Escandell-Vidal 2020: 229).

Por lo que respecta al uso del genérico del masculino, la NGLE (2009: §2.3.6) sostiene que se emplea la forma no marcada o el masculino para designar a cada individuo de ambos sexos con valor inclusivo de toda la especie (como en *Un estudiante universitario tiene que esforzarse mucho*). En el caso de ambigüedades, los factores extralingüísticos y contextuales pueden, en la mayoría de los casos, ayudar a interpretar correctamente los enunciados. En caso contrario, la lengua cuenta con otros elementos de desambiguación como son los desdoblamientos (*Los españoles y las españolas pueden servir en el Ejército*) o la adición de otras palabras (*empleados de ambos sexos; empleados, tanto hombres como mujeres*). Por lo tanto, para la NGLE (2009: §2.3.6) resultan «innecesarias las series coordinadas de sustantivos de ambos géneros propias del lenguaje político y administrativo actual: *los alumnos y las alumnas, a todos los chilenos y a todas las chilenas, un derecho de todos los ciudadanos y de todas las ciudadanas*» puesto que «el uso no marcado del masculino permite abarcar individuos de los dos sexos».

En suma, la RAE y la lingüística normativa podría identificar como manifestaciones de lenguaje inclusivo tanto en el uso de sustantivos colectivos de persona (como en *población española, pueblo saharauí*) o de sustantivos epicenos, como en el uso genérico



del masculino (en el caso del sustantivo heterónimo *padres*³ o de sustantivos de terminación variable o sustantivos comunes en cuanto al género), en tanto el masculino es el género no marcado y puede emplearse para hacer referencia a individuos de ambos sexos. Esto implica que no existe «una correlación estricta entre la terminación de los sustantivos y su género» (Escandell-Vidal 2020: 227). Es decir, en el género gramatical se pondría en funcionamiento una «asimetría fundamental entre los dos valores», dado que el masculino sería «neutral o extensivo con respecto al valor establecido» al ser posible utilizarlo indistintamente para ambos valores, mientras que el femenino (intensivo o inclusivo) «está marcado» y «solo es aceptable para indicar ese valor concreto» (Escandell-Vidal 2018: 10). Como consecuencia directa, el género gramatical inclusivo es el término no marcado y de ninguna manera invisibiliza a las mujeres o al colectivo LGBTIQ+ por entenderse como neutro.

En cuanto a todo el debate suscitado si el masculino genérico es o no inclusivo, Escandell-Vidal (2020: 234) responde categóricamente alegando que:

el funcionamiento del género gramatical no emana [...] de una regulación o una norma dictada por ninguna institución, ni es nada que hayamos aprendido en la escuela. Es la pauta que hemos interiorizado los hablantes nativos desde hace generaciones, y forma parte de la gramática por la que se rigen de manera espontánea nuestros intercambios comunicativos.

Asimismo, Escandell-Vidal (2020: 236–245) hace referencia al desdoblamiento como una alternancia visibilizadora solo en el caso de enumeraciones distinguidoras o relevantes (como en *Los niños y las niñas deben recibir el mismo tipo de educación*), y lo entiende como innecesario en los supuestos de elección estratégica de visibilización de las mujeres o corrección política (como en *En el ferri viajaban 643 pasajeros y pasajeras*) por ser artificial y difícil de mantener sistemáticamente en la producción. El caso de desdoblamiento de cargos, títulos y organismos colegiados (como en *Consejo de Ministros y Ministras*) le parece improcedente, ya que se trata de organismos oficiales que están integrados a su vez por cargos públicos, pero de ninguna manera se trata de un conjunto de individuos. Finalmente, la autora entiende como incorrecto desdoblamientos del tipo *las y los estudiantes* por no respetar las pautas combinatorias del español (solo pueden coordinarse las palabras que tienen acento de intensidad); el caso de los términos relacionales

³ A pesar de que la RAE considera *padres* como genérico en tanto incluye madres y padres, es interesante ver en la siguiente evolución de siglas (APA [Asociación de Padres de Alumnos] □ AMPA [Asociación de Madres y Padres de Alumnos] □ AFA [Asociación de Familias de Alumnos]) una inquietud por visibilizar y representar (de manera más o menos acertada) la variada configuración familiar contemporánea.



simétricos (como en *Una de cada tres trabajadoras autónomas es mujer*) le parece un desdoblamiento imposible⁴ por no ser coherente con el género no marcado.

2.2. El punto de vista sociolingüístico

Esta posición sugiere la existencia de una vinculación entre el género gramatical y el sociocultural que podría aclarar la complejidad que subyace bajo la relación unívoca femenino-marcado/masculino-no marcado. En el caso de Bengoechea (2015b: 28-29), la autora entiende que el sexo (además de otras motivaciones como el tamaño [barco/barca] o la cantidad [leño/leña]) es un operador semántico de género en español. Dicha operación semántica es extralingüística y puede haber sido generada a partir de la experiencia de la realidad, como si funcionara a partir de «conceptos de lo femenino y lo masculino» que han desempeñado un papel fundamental en el «primitivo inventario de la experiencia de la raza humana» y que puede que originara el sistema de género de tantas lenguas del indoeuropeo. Bengoechea (2015b: 29) hace referencia en su trabajo a Calero Fernández (2006), Bruu (2012) o Violi (1991), quienes defienden que el género gramatical se construyó sobre parámetros culturales (como por ejemplo imágenes como las de Eva saliendo de la costilla de Adán o Palas Ateneas de la cabeza de Zeus) que establecen la primacía del masculino sobre el femenino, con el fin de concebir un orden natural donde se procesa el masculino como el originario, activo y más digno (y por ende, se acomoda mejor en el centro del pensamiento) y el femenino como derivado del masculino, secundario, pasivo y menos digno (y que ocuparía la periferia del pensamiento). Dicho constructo, elaborado durante siglos, de alguna forma contribuye a la exclusión y ocultación de las mujeres del discurso. De tal manera que la simbolización de los parámetros culturales construidos queda reflejada en la lengua, lo que incide en el hecho de que lo femenino se absorbe a lo masculino por lo que el género se entiende como un producto histórico. Bengoechea (2015b: 32) concluye aduciendo que «la manera en que un idioma selecciona ciertas cosas (y no otras) a la hora de organizar el mundo en géneros contribuirá a determinar la forma de percibir lo real y de configurar la experiencia de la comunidad que lo habla». Por todo lo anterior, podemos deducir que

la filosofía del lenguaje nos ha revelado la íntima conexión entre ideología, lenguaje y poder. [...] [D]urante siglos se han aceptado realidades económicas, jurídicas, familiares, religiosas, mitológicas y lingüísticas sexistas porque esas realidades gozaban de consonancia cabal entre sí. [...] Ni gramática ni uso lingüístico [...] se han formado en una atmósfera aséptica, etérea, sin conexión con la sociedad que usa esa lengua. (Bengoechea 2016: 12).

⁴ Otras lingüistas como Bengoechea (2015b) o Lleidó (2013) han identificado estos desdoblamientos como usos inconscientes de un femenino generalizador.

Desde esta perspectiva de la lengua, el género no marcado no se puede entender como una exigencia de una gramática ajena a las prácticas sociales o a la realidad extralingüística. Como hablantes, no somos prisioneros de la costumbre y siempre tenemos la posibilidad de reproducir o transgredir los patrones heredados. Del Valle (2018: s/n) asume que el incumplimiento o alteración de la norma por parte de hablantes no puede reducirse a explicaciones de ignorancia gramatical sino a una clara necesidad de visibilización de aquellos grupos históricamente marginados y a una «potencial construcción y manifestación de sujetos políticos» donde las transgresiones lingüísticas «desenmascaran a la ideología política que, tras el velo de naturalidad con que cubre la norma que custodia, se beneficia de su reproducción acrítica».

En definitiva, desde esta perspectiva es necesario diferenciar el privilegio de la comodidad frente a la necesidad de incomodar a través de posibles transgresiones lingüísticas (entendidas como cuestionamientos de elementos lingüísticos que contribuyan a la perpetuación de una discriminación o exclusión heredada en el tiempo) que harán conscientes «procesos ideológicos de naturalización de una norma que en realidad es social en su origen» (Valle 2018: s. p.).

2.3. El género no marcado y el género binario

Ya desde la introducción sosteníamos que el tema del lenguaje inclusivo es sensible y complejo; por ende, al tratarse de un tema transversal, es necesario analizar el tema desde diferentes planos capaces de atender la realidad bajo un panorama poliédrico. Por lo que respecta al cuestionamiento del género marcado y del sistema de género binario, Parra y Serafini (2021: 145) explican que está directamente relacionado con el «diálogo interdisciplinario entre ciencias naturales y ciencias sociales» y como resultado ha sido necesario revisar las nociones de «sexo biológico» y de «género» para procesar y entender tanto las diferencias biológicas entre los seres humanos como su dimensión social. En el caso de «sexo biológico», si se tienen en cuenta las investigaciones de las últimas décadas, hay que superar la distinción binaria hembra/macho y tener en cuenta a la hora de identificar el sexo biológico la combinación de cromosomas, genitales (externos e internos), gónadas, estados hormonales y caracteres sexuales secundarios. Asimismo, no se puede olvidar que, en numerosos casos, hay diferenciaciones sexuales que no posibilitan conocer el sexo en el momento del nacimiento o que va cambiando a lo largo del tiempo, lo que resulta problemático si a cada persona desde su nacimiento se les exige una identidad fija, estable y coherente asignada desde el nacimiento. Consecuentemente, habría que tomar en cuenta la complejidad inherente que resulta de las reformulaciones de las nociones de sexo biológico (si tienes un sexo femenino o masculino asignado al nacer o si eres intersexual) o de identidad de género (si expresas tu género como mujer, hombre, hombre femenino, mujer masculina, intergénero, transgénero, género fluido,



etc.) como un primer paso de reflexión y cuestionamiento de los límites de la lengua española en cuanto al género no marcado para designar o representar de forma inclusiva una realidad mucho más compleja. Por todo lo anteriormente mencionado, el lenguaje inclusivo ha de ayudarnos a incorporar la dimensión sexo-genérica en las diferentes maneras de nombrar y nombrarse, en interés de poner en duda la construcción socio-cultural, política y discursiva del binarismo de una realidad en la que todavía lo humano se identifica con lo masculino.

3. Propuestas para el uso del lenguaje inclusivo

3.1. Las guías de estilo sobre el uso de un lenguaje no sexista: uso del lenguaje no binario indirecto

Documentos como el «Informe del Director General de Unesco sobre la revisión de todos los textos fundamentales para velar por la utilización de fórmulas y términos de género neutro» (1986 y 1990) o las «Recomendaciones del Secretario General del Consejo de Europa» (1990) han favorecido que, desde los años 80, diferentes instituciones y organismos de los gobiernos central y autonómicos, ayuntamientos, universidades y numerosas administraciones públicas hayan editado sus propias guías para el uso de un lenguaje inclusivo que permita nombrar y dar visibilidad a las mujeres y sus experiencias. Estas guías aportan únicamente recomendaciones y son, ante todo, de carácter descriptivo y nunca impositor, es decir, como aduce Moreno Cabrera (2012), estas guías no plantean cambiar la competencia gramatical, sino la actuación gramatical⁵.

A continuación, resumiremos de forma sucinta (por problema de espacio) algunas de las recomendaciones explicitadas en dichas guías. Hemos tenido en cuenta sobre todo la guía *Nombra. La representación del femenino y el masculino en el lenguaje* (1995) de Carmen Alario, Mercedes Bengoecha, Eulalia Lledó y Ana Vargas por ser la guía pionera realizada

⁵ Uno de los principales contraargumentos de Moreno Cabrera (2012: 2) al informe de la RAE (Bosque 2012), en el que se criticaban dichas guías, se centra exactamente en que no se toma en cuenta la diferencia entre los conceptos de *actuación* y *competencia* lingüísticas: «Las guías que se critican en el informe de la RAE y en este manifiesto no dejan lugar a dudas, por su título, de que se centran en la actuación y no en la competencia lingüística [...]. Por supuesto, que dichas guías hayan logrado sus propósitos de mejor o peor manera no contradice los objetivos a los que se pretende llegar, que no son otros que recomendaciones sobre el uso de la lengua; es decir, sobre la actuación, no sobre la competencia lingüística. Estas guías ofrecen pautas de estilo discursivo, heterogéneas y más o menos detalladas, que intentan cumplir con un doble objetivo: de un lado, evitar los casos de ambigüedad en el uso del género gramatical, y de otro (y, sobre todo), evitar un empleo discriminatorio de la lengua [...] en contextos donde existe demanda social u obligación de un trato igualitario de la ciudadanía, extensible a lo formal. Estas guías, por tanto, no son gramáticas descriptivas de una parte de la competencia lingüística del español. Sin embargo, [...] se las critica inmerecidamente como si lo fueran.»

por el grupo de especialistas NOMBRA (Comisión Asesora sobre Lenguaje del Instituto de la Mujer)⁶ y a Martín (2019).

a) Uso de genéricos universales y/o nombres colectivos:

El profesorado universitario es más numeroso (~~Los profesores universitarios~~ son más numerosos).

La población madrileña fue a votar (~~Los madrileños~~ fueron a votar).

La ciudadanía es consciente del problema (~~Los ciudadanos~~ son conscientes del problema).

b) Empleo de sustantivos abstractos:

La legislación establece que... (~~El legislador~~ establece que...).

La redacción apoyó los cambios (~~Los redactores~~ apoyaron los cambios).

El equipo docente no está de acuerdo (~~Los profesores~~ no están de acuerdo).

Las mujeres exigieron a la judicatura... (~~Las mujeres exigieron a los jueces~~...).

c) Utilización de ambos géneros gramaticales (desdoblamiento⁷) para nombrar en femenino y masculino grupos mixtos, entendiendo que estos representan realidades diferentes:

Futbolistas, tanto mujeres como hombres, se reunieron el sábado para debatir sobre el tema.

d) Uso alternativo de femenino/masculino o masculino/femenino para no jerarquizar:

Profesoras y profesores salieron a la calle a defender sus derechos... Finalmente profesores y profesoras consiguieron sus objetivos.

e) Aplicar la regla de cercanía en la concordancia gramatical de género con el último elemento entre artículos, sustantivos y adjetivos, independientemente de la proporción de masculinos y femeninos:

Ana, María y José están dormidos/ José, María y Ana están dormidas.

f) Sustituir *hombre* como genérico por *la humanidad, los seres humanos, la gente, las personas* o por la primera o la tercera persona del plural sin mencionar sujeto. También es apto

⁶ Para una recopilación de guías sobre el uso del lenguaje no sexista en España, véase: Instituto de la mujer y para la igualdad de oportunidades, s. f.

⁷ Aunque, según numerosos lingüistas (entre ellos, Bosque 2012), la duplicación va en contra del principio de economía del lenguaje y solo se admitiría en los supuestos que se mencionan en el apartado 2.1. Por otro lado, existen numerosas investigaciones (como la de Paredes Duarte [2010]) que cuestionan el carácter de ley o tendencia de dicho principio y abogan por una delimitación e identificación real de los diferentes mecanismos lingüísticos que realmente abarcaría el principio de economía de lenguaje.

el uso de *nos, nuestro, nuestros, nuestra, nuestras* y de formas impersonales en tercera persona con *se*:

En la prehistoria el ser humano/la humanidad vivía en cuevas/Vivíamos/Se vivía en cuevas (En la prehistoria ~~el hombre~~ vivía en cuevas).

Es bueno para nuestro bienestar (es bueno para el bienestar ~~del hombre~~).

g) Combatir el peligro del salto semántico:

Los pueblos nómadas se trasladaban con sus enseres de un lugar a otro (Los nómadas se trasladaban con sus enseres, mujeres y niños de un lugar a otro).

h) Evitar el uso de *todos, el, los, aquel o aquellos* seguidos del relativo *que* (con sentido genérico). Puede sustituirse por *quien, quienes, cualquiera que, las personas que...*:

Cualquiera que lea entre líneas lo entenderá (~~el que~~ sepa leer entre líneas lo entenderá).

Quienes dispongan de pasaporte... (~~aquellos que~~ dispongan de pasaporte...).

i) Sustituir *uno, unos* por *alguien, cualquiera, la persona, una persona, el ser humano...* y si *uno/s* es sujeto, también se puede utilizar *la segunda persona del singular o la primera del plural sin sujeto expreso*:

Cuando nos despertamos por la mañana..., cuando alguien se despierta..., cuando una persona se despierta..., cuando cualquiera se despierta... (cuando ~~uno~~ se despierta por las mañanas...).

3.2. Construcciones creativas/activistas: uso del lenguaje no binario directo

Numerosas personas identificadas dentro de la comunidad LGBTIQ+ se sienten invisibles y no nombradas ni representadas por el género gramatical propio de las lenguas romances. Bengoechea (2015b: 226) denuncia que son víctimas de una «violencia simbólica ejercida por un lenguaje que las oculta». Como reacción ante este hecho, existe en muchos hablantes (miembros de la comunidad LGBTQA+ o sensibles con su situación) un activismo lingüístico en el que, a pesar del conocimiento de las reglas gramaticales, no las respetan en busca de una construcción creativa que incluya otras identidades de género que la hegemonía del género binario niega. En dicho activismo o cuestionamiento lingüístico, se sustituye la vocal desinencial por @, X, * para representar los colectivos no binarios y, así, señalar la convivencia de lo femenino y lo masculino en un mismo cuerpo, llamando la atención sobre la inestabilidad esencial de los cuerpos y géneros y rechazando la definición dual normativa. Posterior a estas iniciativas es la terminación -e⁸ (originada sobre todo en Argentina), que ofrece un valor genérico que se puede, además de escribir,

⁸ La RAE y la lingüística normativa se ha posicionado contraria al uso de -e como marca de género inclusivo por ser ajeno a la morfología del español y por ser innecesario en tanto el masculino gramatical ya cumple la función de término no marcado de la oposición de género.

leer (a diferencia de @, X, *). Estaríamos, entonces, ante una iniciativa que añadiría al sistema del género español el género incluyente como nueva categoría (Martínez 2019).

Labov (2001, en Parra y Serafini 2021: 156) ya planteaba que los cambios lingüísticos han de generarse «en posiciones de no-conformidad de las normas establecidas», dicho de otro modo, en posiciones que desafíen el discurso heredado asumido inconscientemente por los cuerpos hablados⁹ que no lo han cuestionado todavía. La falta de visibilidad y de representatividad ha llevado a un activismo de cuerpos hablantes que se posicionan como sujetos que toman la palabra para romper con el privilegio de la comodidad frente a la necesidad de incomodar. No podemos olvidar, pues, que las normas gramaticales están inscritas en nuestros cuerpos hablados y sus alteraciones tienen un claro efecto corporal ('nos chirría' o 'nos suena mal' o 'nos suena raro') que hemos de circunscribir a discursos heredados que no cuestionamos, al igual que los hábitos gramaticales adquiridos inconscientemente. Esto nos lleva a centrarnos en la corporalidad como el lugar donde habitan «los procesos ideológicos de naturalización de una norma que en realidad es social en su origen» (Del Valle 2018: 17). En conclusión, para pasar de un cuerpo hablado a un cuerpo hablante es necesario «intervenir en los procesos hegemónicos de nombrar, definir y clasificar» (Bengoechea 2015a: 5).

3.3 Consecuencias del uso del masculino genérico o la forma no marcada en el discurso

Son diversas las maneras en las que el sexismo se manifiesta en el lenguaje. En primer lugar, estaría la ocultación y/o subordinación de la mujer en el discurso, que tiene una base fundamentalmente morfosintáctica y discursiva. Esta forma de sexismo se materializaría, por ejemplo, a través del uso del masculino genérico, del orden sintáctico masculino + femenino, de la denominación de las profesiones en masculino o del silenciamiento de la agentividad femenina. Por otro lado, habría que mencionar la asimetría léxico-semántica existente en la lengua en la representación de hombres y mujeres y que se manifiesta en los llamados duales aparentes, los vacíos léxicos y las formas de trato, que son, por otro lado, un vehículo transmisor de estereotipos de género.

Para la tarea de minimizar el sexismo lingüístico, quizá la forma más controvertida sean las fórmulas para evitar el masculino genérico¹⁰ cuyo uso se ha vuelto incómodo para

⁹ Según Bengoechea (2015a: 4-5), la norma del español solo permite «enunciar el YO en femenino desde un cuerpo de mujer o en masculino desde un cuerpo de varón», lo que supone que la generalidad o universalidad expresada en masculino alienaría el cuerpo de la mujer. Por lo tanto, «la lengua permeada de ideología» termina produciendo «la identidad de un YO sometido y normativo» articulado en un cuerpo hablado que «representaría, en actuaciones repetidas, el papel que el mandato de género le ha asignado».

¹⁰ Quizá el texto más conocido que cuestiona las propuestas de reescritura de lenguaje no sexista sea el informe de la RAE de Ignacio Bosque 2012. Como contraargumentación a dicho informe véanse, por ejemplo, Moreno Cabrera 2012, Lledó 2012 o Guerrero Salazar 2020.



una parte de nuestra sociedad. La utilización del género gramatical masculino con valor universal ha sido denunciada¹¹ por su evidente sesgo androcéntrico al considerar explícitamente al varón como prototipo de la representación humana, lo que minimiza o invisibiliza a las mujeres. Existen numerosas investigaciones y experimentos que ya han demostrado que el género gramatical no es arbitrario, sino que está motivado y es susceptible de reproducir estereotipos sexistas y relaciones de género androcéntricas¹².

Un efecto del (ab)uso del masculino genérico sería transformar en androcéntrico tanto la lengua como el propio pensamiento formulado con esta. Bengoechea (2016: 11) denunciaba cómo en una columna de periódico podía leerse «Nuestros líderes culturales, políticos y económicos deberían sustituir la chaqueta y la corbata por algo como la chilaba, tan cómoda y fresquita», enunciado que en ningún momento tiene en cuenta que entre los líderes pueden tener cabida también mujeres.

Asimismo, otro posible peligro sería que la función del masculino puede «constituirse en mecanismo de naturalización del derecho masculino a ocupar en propiedad casi exclusiva el espacio simbólico que denota la etnia, nacionalidad, profesión o religión» (Bengoechea 2016: 11). Sirva como ilustración cómo en numerosas definiciones del *Diccionario de la Real Academia* referidas a antropónimos religiosos, a títulos profesionales o a gentilicios que denotan patria, nación y etnia, se reserva para las mujeres del grupo una denominación subordinada (mujeres judías, mujeres abogadas, mujeres indias, mujeres indígenas) y para el varón el nombre del grupo (Bengoechea 2016: 12), como en el siguiente ejemplo:

¹¹ Consúltese para un análisis profuso y detallado, entre otras, a Lleidó 2012, 2013; Bengoechea 2015a, 2015b, 2016; Guerrero Salazar 2020.

¹² Entre otros experimentos, Minoldo y Balian (2020: 8–11) destacan el de Webb Philips y Lera Boroditsky (2000), quienes se plantearon (a través de cinco experimentos diferentes) si la existencia de género gramatical para los objetos tenía algún efecto en la percepción de estos, y llegaron a la conclusión de que las diferencias gramaticales pueden producir diferencias en el pensamiento. En uno de estos experimentos se les pidió a hablantes de alemán y castellano (dos lenguas con género femenino y masculino) que pusieran tres adjetivos a una lista de 24 sustantivos que tenían género diferente en ambas lenguas. Las palabras se ofrecían en inglés (una lengua con género neutro para designar objetos y animales) para no sesgar el resultado. Las descripciones resultaron estar bastante vinculadas con las ideas asociadas de género (por ejemplo, *punte*, femenino en alemán, obtuvo descripciones del tipo *hermoso, elegante, frágil, tranquilo, esbelto*; en castellano, que es masculino, se describió como *grandes, peligrosos, fuertes, resistentes, imponentes*). En otra investigación llevada a cabo por el equipo de Dies *Verveken* (2013), este realizó tres experimentos con estudiantes de escuela primaria de habla alemana y holandesa para ver si las percepciones de niñas y niños sobre trabajos estereotípicamente masculinos podrían estar influidas por la forma lingüística utilizada para nombrar la profesión, presentadas en un grupo en forma de pareja (ingenieras/ingenieros, biólogas/biólogos, etc.) y con el masculino genérico en el otro (ingenieros, biólogos, etc.). Los resultados demostraron que aquellas profesiones presentadas en femenino y masculino aumentaban el acceso mental a la imagen de mujeres trabajadoras en dichas ocupaciones y fortalecían el interés de las niñas en ocupaciones estereotipadamente masculinas. Para una detallada descripción de diferentes investigaciones y experimentos de esta índole, véase Minoldo y Balian (2020).

chador. m. Velo con que las mujeres musulmanas se cubren la cabeza y parte del rostro.
almuédano. m. Musulmán que desde el alminar convoca en voz alta al pueblo para que acuda a la oración. (Nótese que solo puede ser un hombre. Lo lógico sería «Hombre musulmán que ...».)
muecín. m. Musulmán que convoca desde el alminar. (Nótese que sólo puede ser hombre. Lo lógico sería «Hombre musulmán que ...».)

Por lo que respecta a la feminización de cargos y profesiones de mujeres, en numerosas ocasiones ya se ha puesto de manifiesto la existencia de obstáculos para la feminización de profesiones prestigiosas o estereotípicamente masculinas. No obstante, las profesiones no cualificadas no han encontrado escollos para feminizarse. De nuevo se pone de relieve de qué manera el prestigio puede activar resistencias para feminización o masculinización de ciertas profesiones, lo que se traduce en resistencias de tipo ideológico y no lingüístico (prueba de ello fue la oposición que existió para aceptar *presidenta* en el diccionario frente a *sirvienta*, *dependienta* o *cliente*).

4. Cómo llevar esta problemática al aula de ELE: la literacidad crítica

En este último apartado, diseñamos diferentes propuestas didácticas para el aula de ELE, enmarcadas en la literacidad crítica (Cassany 2010; Alexopoulou, 2018; Parra y Serafini 2021), para generar un aprendizaje significativo y favorecer el desarrollo tanto de la competencia y conciencia lingüística y sociolingüística del español como de la competencia transcultural en cada aprendiente, a través del pensamiento crítico de la lengua y de la familiarización y visibilización de la diversidad de género y de los diferentes miembros de las comunidades LGBTIQ+. Hemos elegido la literacidad crítica por ser una práctica cuyo objetivo incluye un enfoque crítico que remite a un constante cuestionamiento y reevaluación de cómo escribir y leer (Cassany 2010), lo que ayudará posteriormente a evitar ser víctimas de manipulación gracias al contraste crítico de diferentes fuentes. Para Alexopoulou (2018: 70), la literacidad crítica es un enfoque de gran utilidad para la agentividad de cada aprendiente, ya que se toma conciencia «de que las elecciones lexicogramaticales reflejan no solo la intención comunicativa del hablante, sino también su ideología». De esta forma, este enfoque permite que entren en contacto con un uso crítico de la lengua en aras de que se conviertan en usuarias y usuarios competentes capaces de situarse en diferentes discursos en donde discernir qué posturas y valores se pueden deducir, con el objetivo de poder identificar la perspectiva e ideología que se desprende del texto, así como de posicionarse críticamente. A través de un constante cuestionamiento del *statu quo*, al fin y al cabo, se contribuye a que cada aprendiente tenga la posibilidad de tomar conciencia de su papel activo en la transformación social.



4.1 Propuesta didáctica para trabajar en el aula ELE con el lenguaje inclusivo

Para el diseño de las diferentes actividades se ha tenido en cuenta la inclusión de textos multimodales para estimular, favorecer e integrar la co-construcción del nuevo conocimiento desde diferentes perspectivas, pues concebimos el aprendizaje como proceso dialógico (siguiendo la línea de Parra y Serafini 2021).

Como primera actividad, se propone en clase, como toma de contacto y sensibilización al tema propuesto, el visionado de algunos vídeos¹³ que den cuenta de las diferentes problemáticas a las que tiene que enfrentarse la lengua española para dar visibilidad y cabida de forma inclusiva a cada hablante del español. Desde este *input* audiovisual, se le plantea al alumnado que tome conciencia de todo lo que es necesario nombrar y se le invita (desde un debate constructivo) a reflexionar y cuestionar sobre los límites del sistema de género gramatical del español. Como tarea para casa se les invita a que investiguen sobre las diferentes posturas de algunos lingüistas¹⁴ ante estas problemáticas, que pondrán en común y a debatir en la siguiente sesión. Tras llegar a conclusiones en común en donde la profesora o el profesor invitarán a cuestionar la lengua, se expondrán en clase las propuestas de la lingüística normativa y de la sociolingüística, así como las propuestas de lenguaje inclusivo de las guías (uso del lenguaje no binario indirecto) y las opciones más creativas y activistas (uso del lenguaje no binario directo). Para terminar, se contrastarán los usos de lenguaje inclusivo del español con el de su propia lengua materna y se compartirá cuándo y dónde han detectado dicho uso (si lo han hecho).

En la siguiente actividad se les propone la lectura crítica de definiciones del diccionario de la RAE, cuyo objetivo será cuestionar el desdoblamiento (que la RAE desestima por atentar contra la economía del lenguaje) en el que se incurre en muchas de dichas definiciones (como ocurre con las palabras *bebé*, *hábito*, *pareja* o *matrimonio*) y se les pedirá que reescriban nuevas definiciones que sean inclusivas. Asimismo, se les invitará a identificar las asimetrías en la definición de *femenino* frente a *masculino* o de *madre* frente a *padre*, así como la perspectiva androcéntrica que conlleva alguna de sus acepciones. Finalmente, se les pide de nuevo que reescriban nuevas definiciones que sean más inclusivas, evitando asimetrías y miradas androcéntricas. Una vez escritas las nuevas propuestas, se les propone que en grupo revisen algunos de los ejemplos aparecidos en las enmiendas de aceptación del informe de la RAE (2020: 173–242) y que identifiquen

¹³En nuestro caso hemos trabajado con los siguientes vídeos:

- a) «Mayores y jóvenes, ante el sexo: la experiencia real que enfrenta el amor – El Hormiguero» 2022: 2:26–3:53
- b) «Masculino genérico: un experimento de lenguaje inclusivo con dibujos» 2020
- c) «Niña que usa el lenguaje inclusivo» 2018

¹⁴ Como posibles fuentes, utilizamos el vídeo «Todos y todas» (UNED 2019) y el artículo titulado «El masculino genérico» de la Fundéu (Fundéu 2019).

cuáles son los principales cambios detectados en las nuevas definiciones del *Diccionario de la lengua española* de 2019.

En la tercera actividad, se les plantea que investiguen los femeninos irregulares de *presidenta, sirvienta, clienta, modisto, poetisa, jueza, concejala*, etc. y que argumenten cuál es la razón por la que, a pesar de no respetar la norma de género gramatical, el diccionario de la RAE lo ha terminado aceptando (pueden consultar el informe de la RAE 2020). Asimismo, se les invitará a que se posicionen en el debate en cuanto a la futura aceptación o no de la palabra *miembra** o *portavoza** en el diccionario de la RAE. Para ello se servirán del artículo en wikilengua titulado «Miembra» (2018) o del artículo escrito por el miembro de la RAE Salvador Gutiérrez Ordóñez «Sobre pilota, portavoza, miembro y otros femeninos» (Gutiérrez Ordóñez 2018)¹⁵.

Como cuarta actividad, se les propone una serie de ejemplos donde tienen que identificar dónde estaría el androcentrismo y argumentar por qué no sería adecuado, como en «Y es que en la confianza no es todo cuestión del dinero que das a los bancos, como revelan las quejas de la bellamente escotada Merkel acerca de las intenciones que alberga hacia ella Sarkozy» o en «A las mujeres les concedieron el voto después de la primera guerra mundial». Seguidamente, se les insta a preguntarse si de una serie de textos seleccionados, el punto de vista es inclusivo o androcéntrico, como en los ejemplos que adjuntamos a continuación:

- a) Necesitamos oírnos en nuestras semejanzas y nuestras diferencias, en los múltiples meandros que ofrece este idioma nuestro en el que Cervantes y Rulfo, Sor Juana y García Márquez, Gabriela Mistral y Roa Bastos, Teresa de Ávila y Luis de Góngora, Elvira Orphée y José Donoso, César Vallejo y Juana Castro, Borges y Blanca Varela, Gil de Biedma y Rosario Castellanos, Sara Gallardo y Onetti, entre tantos otros, abrieron los intersticios de la lengua para poder decir lo que aún no había sido dicho.
- b) En unos tiempos en que los modales, la educación, las formas, el vocabulario y el respeto han pasado de moda, se hace imprescindible encontrar lugares donde todas estas normas sigan vigentes y sean aceptadas por todos sus miembros. Todavía quedan en Inglaterra y en algún que otro país colegios en los que la corbata es obligatoria. De hecho, las ciudades más cosmopolitas mantienen el uso de la corbata en sus locales más exclusivos. La corbata en según qué sitios siempre será un signo de distinción y elegancia, de respeto a los demás y de buen gusto.
- c) Soldados croatas, el rey Luis XIV y un estadounidense llamado Jesse Langsford son los actores principales de una historia que, si nos remontamos a sus orígenes, tiene más de dos mil años. La corbata, símbolo de la elegancia masculina y también de pertenencia a un estatus determinado, es posiblemente el complemento de vestir masculino que más

¹⁵ Esta actividad puede ampliarse con el visionado del vídeo «¿Por qué usamos lenguaje inclusivo?» (2020) para debatir sobre el uso de científicos o científicas.



tiempo ha sobrevivido en la moda. Pueblos de la antigüedad tan alejados entre sí como chinos y egipcios ya usaban algún tipo de elemento alrededor del cuello para mostrar su pertenencia a las clases altas, y los oradores romanos protegían sus gargantas del frío con un retal triangular de tela.

Finalmente, se les pide de nuevo que reescriban los enunciados o textos que no sean inclusivos, evitando miradas androcéntricas.

Para la quinta actividad se le propone una lista de ejemplos inadecuados en donde no se ha entendido la utilización del lenguaje inclusivo o el uso del lenguaje no binario indirecto, por lo que tendrán que reescribir los ejemplos utilizando algunas de las propuestas de las guías de lenguaje inclusivo vistas en clase, como en «Los empleados y las empleadas gallegos y gallegas están descontentos y descontentas por haber sido obligados y obligadas, a declararse católicos y católicas» o en «Los empleados y las empleadas madrileños y madrileñas están descontentos y descontentas por haber sido instados e instadas, y aun obligados y obligadas, a declararse católicos y católicas, o fieles y fieles a otros credos, o bien agnósticos y agnósticas o incluso ateos y ateas».

La siguiente actividad pone en el foco el salto semántico en que se incurre en muchas ocasiones al hacer un uso equívoco (y androcéntrico) del masculino genérico. Como en actividades anteriores, de una lista de ejemplos se les invitará a identificar dónde está el salto semántico y a reescribirlos de manera inclusiva (como en «Todo el pueblo bajó hacia el río a recibirles, quedándose en la aldea solo las mujeres y los niños» o en «Médicos y enfermeras acudieron en un corto plazo de tiempo al lugar de la tragedia»). Como último ejercicio para esta actividad, se les pedirá que reescriban de manera inclusiva una serie de ejemplos (como en «Se necesitan señoras de la limpieza», «Los pilotos y las azafatas salieron los últimos» o en «Esto es lo que opina el hombre de la calle»).

Para finalizar con esta propuesta didáctica, se proponen dos actividades de síntesis: la primera favorece el pensamiento crítico y fortalece las habilidades argumentativas; la segunda procesa y sintetiza la complejidad de todo lo expuesto desde el pensamiento creativo.

La primera actividad final está basada en su mayoría en la propuesta de Parra y Serafini (2021: 161-162) en la que cada estudiante intentará posicionarse tras la lectura de tres artículos¹⁶ (relacionados con tres académicas que asumen y argumentan sus posturas ante el tema del lenguaje inclusivo). Articulando todo lo trabajado en todas las actividades anteriores, se espera que en su posicionamiento se identifiquen con la postura de una de las autoras (matizando si alguna(s) de las otras ideas expuestas en los otros artículos leídos también les pudiera(n) convencer). La puesta en común en clase favorecerá un

¹⁶ Los artículos mencionados son: a) Galperín 2018; b) Toche 2019; c) Sanín 2016.



diálogo entre estudiantes y docente en el que diferentes posiciones (todas ellas siempre aceptadas mientras estén argumentadas desde el conocimiento adquirido y no desde el prejuicio heredado por el cuerpo hablado) puedan dar cuenta de la complejidad que implica la comprensión crítica. En conclusión, a través de esta actividad se espera una lectura crítica elaborada, compleja, llena de matices y razonamientos, que cuestione y ponga en duda lo leído (y adquirido), para conseguir finalmente que se procese y comprenda «la complejidad de lo humano, psicológico y social, y transformarlo si es preciso» (Cassany y Castellá 2019: 367). De esta manera se consigue integrar la co-construcción del nuevo conocimiento desde diferentes perspectivas y gracias a un diálogo tolerante y constructivo.

Por lo que concierne a la segunda actividad final, esta fomenta el pensamiento creativo para procesar y reformular todo lo aprendido en clase desde otros planos capaces de generar nuevas perspectivas más fluidas, flexibles y originales, favorecidas desde un pensamiento más intuitivo, interdisciplinar e independiente (Cáceres Serrano y Solar 2011). Para ello, utilizaremos el poema «Yo monstruo mío» del *Poemario Trans Pirado* (2011) de Susy Shok, mujer trans que cuestiona la identidad y plantea otras formas de habitar y construir nuestras identidades desde un «artivismo» consciente y liberador. En este poema, la poeta elige lo monstruoso como una manera de representar la subversión al *statu quo* y a lo que difiere de la heteronormatividad. Tras una primera lectura individual del poema, se le propone al alumnado: a) elegir un verso/quitar un verso/añadir un verso; b) relacionar el título con uno o varios versos; c) crear un nuevo título al poema; d) relacionar los versos que les parezcan más significativos/bellos/impactantes con diferentes imágenes (cuadros, cómics, fotogramas de películas, fotos, etc.); e) como tarea final, se le invita a que o bien se cree individualmente un nuevo texto (poema, cuento, imagen, cómic, canción, etc.) que lleve por título «Yo reivindico mi derecho a ser», o bien a que de forma colectiva se cree un vídeo que se pueda subir a una plataforma (*youtube, vimeo, etc.*) en el que se ilustre con imágenes el poema interpretado por la propia Susy Shok.

5. Conclusiones

Con el presente trabajo hemos querido sensibilizar a docentes y estudiantes sobre lo que es el lenguaje inclusivo y su proyección en la sociedad hispanohablante actual a través de un trabajo en el aula en el que se cuestione toda la tradición cultural androcéntrica de la que ha quedado impregnada la lengua española. Para hacerles partícipes de toda la problemática en torno al sistema del género gramatical y al lenguaje inclusivo del español, se ha diseñado una propuesta didáctica con diferentes actividades que trascendiera los debates estériles y parciales que muchas veces se generan: o bien por un desconocimiento de los estudios sociolingüísticos o lingüísticos desde una perspectiva de



género; por pseudoargumentaciones que parodian a hablantes creativos o activistas o que confunden los argumentos lingüísticos con los ideológicos; o por las reacciones negativas a nuevos hábitos lingüísticos que se perciben como una amenaza a la lengua española. Ante todo, entendemos que los aprendientes de ELE con una competencia lingüística crítica tienen que conocer (e incluso cuestionar si se diera el caso) el lenguaje inclusivo y sus creaciones más cuestionadas (uso de @, X, *, -e), por ser el resultado de la demanda de una parte de la sociedad que no se siente visibilizada o representada. La lengua es, ante todo, un cuerpo vivo en evolución constante; la lengua es cambiante porque cambiante es la propia realidad y en esta constante transformación/cambio/evolución, la lengua tiene que ser capaz de nombrar lo que ya existe, como afirmaban los miembros del grupo NOMBRA. Por otro lado, Inés Fernández-Ordóñez, miembro de la RAE, cuando se posiciona en una entrevista sobre el lenguaje inclusivo, sostiene que:

En las lenguas, una vez que una estructura se fosiliza no es fácilmente reversible. En ciertos contextos, yo no usaría la diferenciación ‘candidatos y candidatas’, pero no por eso desde la RAE debemos censurarlo. [...] Las estructuras lingüísticas son heredadas y no se pueden cambiar por decreto. A dichos colectivos se les ha hecho ver que la estructura de nuestra lengua funciona así, pero proponen cambiarla y, es más, lo practican. Deben ser respetados. La lengua supone cambio permanente y [...] debemos mostrarnos abiertos. [...] La lengua refleja las diferencias sociales y cognitivas. Las reglas sociales se reflejan ahí. Pero también la lengua es un sistema. Algo convencionalizado y tradicionalizado, que arrastra estructuras que vienen del pasado. (Fernández-Ordóñez *apud* Becker 2019: 19)

Por lo que respecta a la propuesta didáctica, hemos querido enmarcarla en la línea de la literacidad crítica por ser una herramienta de formación para la conciencia crítica de nuestros aprendientes y por considerarla una herramienta de empoderamiento en tanto se les arma con instrumentos que les ayudan a evaluar y cuestionar diferentes perspectivas con la finalidad de que sean capaces de posicionarse críticamente desde sus cuerpos hablantes. Ante todo, se trata, de crear «un nuevo espacio de diálogo y reflexión en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras» (Alexopoulou 2018: 74). Creemos que nuestra propuesta didáctica puede ser un primer paso para el procesamiento crítico de nuevos conocimientos que favorezcan una dinámica de cambio en aras visibilizar e incluir géneros y miembros de grupos históricamente marginados como lo han sido mujeres y miembros de las comunidades LGBTIQ+.

BIBLIOGRAFÍA

Alario, Carmen, Mercedes Bengoechea, Eulalia Lledó, y Ana Vargas. *Nombra. La representación del femenino y el masculino en el lenguaje*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer, 1995. Web. 15 Nov. 2022.



- Alexopoulou, Angélica. «La enseñanza de e/le desde la perspectiva de la literacidad crítica». *Tendencias y líneas de investigación en lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera*. Angélica Alexopoulou (ed.). Madrid: Ediciones del Orto, 2018. 61–79. Web. 15 Nov. 2022.
- Becker, Lidia. «Gloto-política del sexismo: ideologemas de la argumentación de Ignacio Bosque y Concepción Company contra el lenguaje inclusivo de género.» *Theory Now* 2.2 (2019): 4–25. Web. 15 Nov. 2022.
- Bengoechea, Mercedes. «Lo femenino en la lengua: sociedad, cambio y resistencia normativa. Estado de la cuestión.» *Lenguaje y textos* 27 (2008): 37–68. Impreso.
- . «La sociedad cambia, la Academia, no.» *El País*, 7 de marzo de 2012. Web. 15 Nov. 2022.
- . «Cuerpos hablados, cuerpos negados y el fascinante devenir del género gramática.» *BHL* 92 (2015a): 1–23. Web. 15 Nov. 2022.
- . *Lengua y género*. Madrid: Síntesis, 2015b. Impreso.
- . «Las otras funciones del masculino.» *Revista de la Fundación del Español Urgente* 5 (2016): 11–12. Web. 15 Nov. 2022.
- Cáceres Serrano, Pablo Andrés, y María Leonor Solar. «Efecto de un modelo de metodología centrada en el aprendizaje sobre el pensamiento crítico, el pensamiento creativo y la capacidad de resolución de problemas en estudiantes con talento académico.» *Revista española de pedagogía* 248 (2011): 39–55. Web. 15 Nov. 2022.
- Cassany, Daniel, y Josep M. Castellá. «Aproximación a la literacidad crítica.» *Perspectiva* 28.2 (2010): 353–374. Web. 15 Nov. 2022.
- Escandell-Vidal, Victoria. «Reflexiones sobre el género como categoría gramatical. Cambio ecológico y tipología lingüística.» *De la lingüística a la semiótica: trayectorias y horizontes del estudio de la comunicación*. Maya Ninova (ed.). Sofía: Editorial Universitaria S. Clemente de Ojrid, 2018. 49–69. Web. 15 Nov. 2022.
- . «En torno al género inclusivo.» *IgualdadES* 2 (2020): 223–249. Web. 15 Nov. 2022.
- Fundéu de la RAE. *Guía del lenguaje inclusivo*. 2019. Web. 15 Nov. 2022.
- . «El masculino genérico.» *Fundéu*, 12 Mar. 2019. Web. 15 Ene. 2023.
- Galperín, Karina. «El idioma es también un reflejo de los cambios sociales.» *La Nación*, 28 de junio de 2018. Web. 15 Ene. 2023.
- Guerrero Salazar, Susana. «Propuestas no sexistas para favorecer la interculturalidad en ELE.» *Actas del XII Congreso Internacional ASELE: El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*. Manuel Pérez Gutiérrez y José Coloma Maestre (eds.). Murcia: Universidad de Murcia, 2002. 393–403. Web. 15 Nov. 2022.
- . «El debate en torno al lenguaje no sexista en la lengua española.» *IgualdadES* 2 (2020): 201–221. Web. 15 Nov. 2022.

- Guillén Solano, Patricia. «Actividades y estrategias para el uso de un lenguaje inclusivo en el aula de español L2: una perspectiva discursiva». *Por un lenguaje inclusivo. Estudios y reflexiones sobre estrategias no sexistas en la lengua española*. Tina Escaja y María Natalia Prunes (eds.). Nueva York: Academia Norteamericana de la Lengua Española, 2021. 155–180. Web. 15 Nov. 2022.
- Gutiérrez Ordóñez, Salvador. «Sobre pilota, portavoza, miembro y otros femeninos.» *El mundo*, 10 Feb. 2018. Web. 15 Nov. 2022.
- Instituto de la mujer y para la igualdad de oportunidades. «Guías para el uso no sexista del lenguaje.» *Instituto de las mujeres*, s. f. Web. 15 Nov. 2022.
- Lleidó, Eulalia. «Mujeres, cambios y periódicos.» *Revista de la Fundación del Español Urgente* 16 (2009): 6–8. Web. 15 Nov. 2022.
- . «La representación de las mujeres en los ejemplos del Diccionario de la Lengua Española. Mitos y tópicos.» *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos XXI* (2012): 207–220. Web. 15 Nov. 2022
- . *Cambio lingüístico y prensa. Problemas, recursos y perspectivas*. Barcelona: Laertes, 2013. Impreso.
- López, Artemis. «Cuando el lenguaje excluye: consideraciones sobre el lenguaje no binario indirecto.» *Cuarenta naipes* 3 (2020): 295–312. Web. 15 Ene. 2023.
- Martín, María. *Ni por favor ni por favora. Cómo hablar con lenguaje inclusivo sin que se note (demasiado)*. Madrid: Catarata, 2019. Impreso.
- Martínez, Ana. «La cultura como motivadora de sintaxis. El lenguaje inclusivo.» *Cuadernos de la ALFAL* 11.2 (2019): 186–198. Web. 15 Nov. 2022.
- «Masculino genérico: un experimento de lenguaje inclusivo con dibujos.» *Toca Plástica*, 3 Feb. 2020. <https://www.youtube.com/watch?v=29La-ob67Ac>. Web. 15 Ene. 2023.
- «Mayores y jóvenes, ante el sexo: la experiencia real que enfrenta el amor – El Hormiguero.» *El Hormiguero*, dirigido por Pablo Motos, Antena 3, 3 Mar. 2022. 2:26–3:53. <https://www.youtube.com/watch?v=MGCCxSW-ceU>. Web. 15 Ene. 2023.
- «Miembra.» *Wikilengua del español*. Wikilengua, 29 Jun. 2018. Web. 15 Ene. 2023.
- Minoldo, Sol, y Juan Cruz Balian. «La lengua degenerada.» *JOSHA* 7.2 (2020): 1–16. Web. 15 Nov. 2022
- Moreno Cabrera, Juan Carlos. «Acerca de la discriminación de la mujer y de los lingüistas en la sociedad. Reflexiones críticas de Juan Carlos Moreno Cabrera.» *Infoling* (2012): 1–11. Web. 15 Nov. 2022.
- «Niña que usa el lenguaje inclusivo.» *Veo Santa Fe*, 7 Jun 2018. <https://www.youtube.com/watch?v=KgDnbaqaQto>. Web. 15 Ene. 2023.
- Parra, María Luisa, y Ellen J. Serafini. «Bienvenixos todes: el lenguaje inclusivo desde una perspectiva crítica para las clases de español.» *Journal of Spanish Language Teaching* 8.2 (2021): 143–162. Web. 15 Nov. 2022.



- Paredes Duarte, María Jesús. «El principio de economía lingüística.» *Pragmalingüística* 15-16 (2010): 166-178. Web. 15 Nov. 2022.
- «¿Por qué usamos lenguaje inclusivo?» *Xplora - Snacks de Ciencia*, 17 Ago. 2020. <https://www.youtube.com/watch?v=TSJ-5lf7uMA>. Web. 15 Ene 2023.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe: Asociación de Academias de la Lengua Española, 2009. Impreso.
- Real Academia Española. «Informa de la RAE sobre el lenguaje inclusivo y cuestiones conexas.» *Boletín de Información Lingüística de la RAE* 14 (2020): 5-207. Web. 15 Nov. 2022.
- Sanín, Carolina. «Una propuesta gramatical». *Semana*, 7 de noviembre de 2016. Web. 15 Nov. 2022.
- Shok, Susy. «Yo monstruo mío». *Poemario Trans Pirado*. Buenos Aires: ediciones Nuevos Tiempos, 2011. Impreso.
- Toche, Nelly. «El lenguaje inclusivo distrae del verdadero problema de fondo: Concepción Company.» *El economista*, 25 de agosto de 2019. Web. 15 Ene. 2023.
- UNED. «Todos y todas.» *Canal UNED*, 20 Sept. 2019. <https://canal.uned.es/vídeo/5d3abb56a3eeb09c208b4567>. Web. 15 Ene. 2023.
- Valle, José del. «La política de la incomodidad.» *Gltopolítica*, 21 de agosto de 2018. Web. 15 Nov. 2022.

Fecha de recepción: 29 de noviembre de 2022

Fecha de aceptación: 18 de enero de 2023



BEOIBERÍSTICA

Vol. VII / Número 1 / 2023

Milica Z. Popović¹
Academia de Lenguas Casa de lenguas
Serbia

LA IMPORTANCIA DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES SUPERVISADAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL EN SERBIA

Resumen

Para convertirse en un profesor en general, de lenguas extranjeras en particular, se requiere una cierta variedad de habilidades. Pero, sobre todo, no se puede ser profesor sin, en realidad, haber desempeñado el papel de uno. De hecho, es oportuno resaltar la importancia de la formación inicial y de las prácticas profesionales supervisadas que deben llevarse a cabo durante los estudios universitarios para preparar y familiarizar a los estudiantes de lengua española con el oficio de docente. Con este propósito, el objetivo de este trabajo es investigar el porcentaje de profesores de español en Serbia que han realizado prácticas durante sus estudios y cómo se han preparado para sus trabajos como docentes. A través de un cuestionario anónimo y tras analizar la muestra de 46 profesores de ELE, se presenta, en primer lugar, un descontento general con las prácticas realizadas, así como un 40 % de ellos que ni siquiera tuvieron la oportunidad de realizarlas. Asimismo, se manifiesta no solo la escasez de oportunidades de ejercer el oficio docente en el lugar de trabajo, sino también la falta de iniciativa y conocimiento de algunas oportunidades de voluntariado. Se considera, por consiguiente, importante haber ampliado el conocimiento del tema, especialmente porque es imprescindible que los profesores reciban tanto la educación teórica, como la oportunidad de educación práctica. Tanto observar las clases como participar en el proceso de crear y planear una clase o serie de clases se considera necesario, teniendo en cuenta que los encuestados destacaron la relación con sus mentores, sus consejos y posibilidades de colaboración en las actividades como más fructíferos.

Palabras clave: profesor de ELE, Prácticum, formación inicial, prácticas profesionales supervisadas.

¹ milicapopovic2419@gmail.com



THE IMPORTANCE OF SUPERVISED SPANISH TEACHER TRAINING PRACTICES IN SERBIA

Summary

In order to become a teacher in general, and a foreign language teacher in particular, one must first possess a certain variety of skills. It is nevertheless impossible to be a teacher without, in fact, having played the role of one. Therefore, it is important to emphasize the importance of initial education and supervised professional practices that should be carried out during university studies with the intention to prepare and familiarize the Spanish language students with the job of a language teacher. In consequence, the aim of this paper is to investigate the percentage of Spanish teachers in Serbia who have completed professional practices during their studies and how they have prepared for their teaching jobs. Through an anonymous questionnaire and an analysis of a sample of 46 SFL teachers, a general dissatisfaction with the practices is first presented, as well as 40% of them who did not even have the opportunity to perform them. In addition to a shortage of opportunities to practice teaching in the workplace, there is also a lack of initiative and awareness about some volunteer opportunities. Therefore, it is considered significant having expanded the knowledge of the subject, especially since it is imperative that teachers receive both theoretical and practical education. It is believed that both observing classes and participating in the process of creating and planning a class or series of classes are quite necessary, considering that respondents highlighted the relationship with their mentors, their advice, and possibilities for collaboration in activities as the most effective.

Key words: SFL teacher, practicum, initial education, supervised professional practices.

1. Introducción

Se considera que el papel del profesor de lenguas extranjeras es bastante importante en el ámbito del aprendizaje y la enseñanza de las lenguas (MCER 2002: 142), especialmente debido a su función como guía constante e imprescindible tras el proceso de ese aprendizaje. Por lo tanto, el presente trabajo tiene como propósito profundizar el tema de la formación inicial de los docentes de ELE en Serbia a través de la evaluación de la asignatura universitaria Prácticum y las prácticas profesionales supervisadas.

Inicialmente, es importante señalar que no todos los estudiantes de Filología optan por la carrera con la intención específica de convertirse en profesores de lengua. Esto se debe, en parte, a que la adquisición de ciertos conocimientos necesarios para la enseñanza, tales como la didáctica, la lingüística aplicada y los métodos de aprendizaje de lenguas, requiere la toma de asignaturas optativas que no forman parte del currículo obligatorio de la carrera de filología. Además, uno necesita haber completado los estudios de máster, tanto como haber aprobado asignaturas relacionadas con psicología, pedagogía y enseñanza de lenguas extranjeras en suma de treinta puntos, con la adición de realizar prácticas en una institución pública escolar y obtener los seis puntos restantes (Filipović 2016: 57; Bodrić 2017: 394; Đurić i Begović 2020: 205) para calificarse para un puesto de profesor de español en una institución pública escolar en Serbia. Este reglamento se aplica



a los docentes licenciados en Filología a partir del año 2005, ya que antes de esa fecha, completar una maestría no era un requisito obligatorio (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, artículo 142).

A continuación, se pone de relieve más a fondo la importancia de la formación inicial de profesores de lenguas extranjeras y se ofrece la estructura de los programas universitarios del Prácticum en Serbia. Como parte central del trabajo, se expone la investigación en la que participaron 46 profesores y profesoras de español con el fin de elaborar sus experiencias estudiantiles en cuanto a dichas prácticas. El objetivo principal de este trabajo consiste en levantar el conocimiento sobre la escasez de oportunidades para los profesores de idiomas para ejercer su oficio antes de empezar a trabajar, pero también intentar ofrecer soluciones y sugerencias para la posible adaptación/mejora de dicho programa o alguno de sus aspectos. La hipótesis se establece en función de esta escasez y tiene como intención presentar las desventajas tanto de la asignatura Prácticum como de las prácticas profesionales, si las hay.

2. Formación inicial de los profesores – ámbito de las prácticas profesionales supervisadas

De acuerdo con Williams y Burden (2007: 5), el proceso de educación es uno de los esfuerzos más importantes y complejos de la humanidad. Como recuerda Durbaba (2011: 11), la educación institucionalizada de las lenguas extranjeras se empeñó casi al mismo tiempo que la inserción del sistema escolar, lo que confirma su valor. En cuanto al tema, es necesario contextualizarlo dentro de la trayectoria académica de los estudiantes de Lengua y Literatura Españolas en Serbia, por la cual atraviesan para llegar a ser profesores de español.

Al definir la formación inicial de los profesores en general y en lenguas extranjeras en particular, se puede decir que se trata del primer paso hacia la creación de la identidad docente (Bodrič 2021: 78). Como tal, es imprescindible estar al corriente de todos los retos del aprendizaje en la época contemporánea (Sánchez Pérez 2004: 32; Rajović i Radulović 2007: 414; González Argüello y Pujolà Font 2008: 92; Durbaba 2011: 108; Krželj i Polovina 2019: 112; Verdía 2019: 678; Bodrič 2021: 99), puesto que aprender una lengua extranjera no se basa solamente en el conocimiento de la lengua misma (Sánchez Carrón 2013: 292), sus sistemas de reglas o su gramática, o en la transmisión pura de información (Fandiño-Parra 2017: 124). Se trata también de cambiar la imagen de uno mismo y entonces presentar una identidad social y cultural casi nueva, siendo impactado tanto como estudiante (Williams y Burden 2007: 115), como un (futuro) profesor.

Bodrič (2021: 78) hace recordar que antes existía un gran estigma cuando se debatía sobre las experiencias previas escolares de un futuro profesor e indica que sus



experiencias como estudiantes también influían en la decisión de ser o no ser docente en el futuro. Sin embargo, no debemos olvidar que los profesores también han sido estudiantes de español o simplemente alumnos en algunas clases de lenguas (Sánchez Pérez 2004: 46) y que es natural que sus propias creencias les ayuden a formar una idea sobre cómo hay que enseñar y qué tipo de profesor quieren o no (Glušac et al. 2019: 429). En realidad, es posible que, de tal forma, crean que sus alumnos se podrían parecer a ellos mismos como estudiantes, que tienen las mismas maneras de aprender o los mismos problemas al estudiar (Đorđević 2016: 157) o, incluso, esperan impartir un cierto tipo de curso o tienen cierta manera de impartirlo o el avance más rápido de parte de sus alumnos (Sánchez Pérez 2004: 45), lo que casi siempre no es realizable.

No obstante, hay unanimidad en uno: ser un profesor no es nada fácil. Con esta idea está de acuerdo Durbaba (2011: 109-110), que hace pensar a un viejo aforismo que advierte que «una lengua extranjera sí que se puede aprender aún a pesar del profesor», con el propósito de, de una manera graciosa, poner énfasis en la complejidad de las competencias necesarias que sobrepasan las competencias básicas para que, como ella presume, un profesor de lengua extranjera pueda ser completo. Desde luego, cuando tomamos en consideración su(s) papel(es) exigente(s) y variado(s) (MCER 2002: 140; González Argüello y Pujolà Font 2008: 94; Bodrič 2021: 90; Raičević 2011: 117), especialmente en la educación formal obligatoria, en la cual es indispensable cómo se ve el profesor desde la perspectiva del alumnado, con la suposición de que él mismo debería asumir el rol clave de la clase (Sánchez Pérez 2004: 41), se impone la pregunta: cómo debe de ser este buen profesor y cómo es posible convertirse en uno.

Sin embargo, cuando se consideran las cualidades que un profesor debe tener, cómo debe enseñar o cuál es su lugar en el aula, se ha debatido mucho y se puede encontrar una variedad de conceptos al respecto. Raičević (2011: 117) señala que, ante todo, un docente de lengua extranjera es una persona con educación universitaria que domina la lengua y la clase, siendo él mismo el organizador, ayudante, instructor y educador. Según Núñez Paris (2010: 2), el profesor es el mediador que debería transmitir sus conocimientos eficazmente en las condiciones que desarrolla, eso es, «guiar dicho aprendizaje y promover el desarrollo formativo autónomo de los alumnos», mientras emplea una paleta de estrategias y materiales innovadores y digitales, y sabe cuándo es la hora de usarlos (Newby et al. 2007: 40; Instituto Cervantes 2012: 11). El papel del docente, imprescindible para el aula, pero, por otro lado, inútil sin alumnos, como lo aclara Sánchez Pérez (2004: 43-44), enfatizando al profesor como protagonista del aprendizaje, añade que el docente también debe ser intermediador tanto como facilitador quien aporta «conocimientos demandados» para ser bueno. El profesor como mediador, instructor, moderador y navegador es el profesor el cual menciona Durbaba (2011: 108), y hace hincapié en que estos no son los papeles que se pueden suponer como pedagógicos ni didácticos, pero, sí que marcan el perfil de un buen profesor. Williams y Burden (2007: 121) explican que, para mantener al alumno interesado, no se trata solo de motivarle por

un tiempo inicial, sino también de establecer un entorno en el que el alumno se sienta motivado por un período de tiempo más largo. Por consiguiente, el profesor debe ajustar sus enfoques, combinar diferentes métodos y técnicas, cuyo uso depende, por su parte, de la realidad a la que pertenece el alumno, basado también en las investigaciones que se realizan adicionalmente y que ayudan al respecto (Glušac et al. 2019: 431). Filipović (2016: 59) también recalca que no se puede negar la necesidad de los conocimientos de las políticas lingüísticas. Además, Fandiño-Parra (2017: 124) sugiere que un docente debe guiar a los alumnos para que puedan usar la lengua aprendida para integrarse al mundo, desarrollándose ellos mismos en el proceso.

Ya que el objetivo final del aprendizaje de las lenguas extranjeras es la competencia comunicativa (Durbaba 2011: 156, Popović 2016: 4; Verdía 2019: 665), es necesario reflexionar sobre el alumno y sobre su papel en la clase. Como señala Raičević (2011: 117), el rol de profesor tradicional, que presumía al alumno en una posición subordinada en clase, ya se ha convertido en un tipo de docente que prepara e instruye, actúa de ciertas maneras para formar y desarrollar sus actitudes no solo en el ámbito de la enseñanza de la lengua extranjera. Este cambio de foco desde el profesor al alumno, a partir de la visión tradicional del aprendizaje mismo, ayuda a que se fomente la autonomía e independencia del alumnado (Newby et al. 2007: 46; Instituto Cervantes 2012: 11; Krželj i Polovina 2019: 21), lo que indica que el proceso de aprendizaje es una actividad compartida entre profesor y sus alumnos (Raičević 2011: 135; Verdía 2019: 670). En consecuencia, un docente ideal, con todas las cualidades y competencias mencionadas, sabría cómo poner al alumno en el centro de la clase, y no la asignatura misma, con todas sus necesidades (Durbaba 2011: 107) e información que él mismo trae consigo al aula (Popović 2016: 17). Esta función estimuladora del profesor se refleja en su habilidad de organizar y animar al alumnado (Raičević 2011: 188), pero sin olvidar que, como indica Durbaba (2011: 114), la motivación misma no es suficiente para aprender, pero sin motivación no se puede avanzar.

Dado que la formación de los docentes es un tipo de formación bastante compleja, es decir, «el aprendizaje de la enseñanza y la enseñanza sobre la enseñanza», se presume que uno debería poseer una «serie de habilidades, conocimientos y competencias» (Fandiño-Parra 2017: 126). Así, cabe señalar que esta formación inicial de futuros profesores de lenguas extranjeras y su progreso profesional son sumamente importantes para cada país, ya que la calidad de su enseñanza y el grado de su educación depende, en realidad, de la aptitud de sus futuros alumnos (Bodrič 2021: 67). Aunque supone diversos conocimientos teóricos, el trabajo de un profesor de una lengua extranjera consiste principalmente en lo que podría denominarse práctico: enseñar a los alumnos cómo aprender (Williams y Burden 2007: 73). Tras transmitir las unidades didácticas, con el empleo de diferentes estrategias para hacer la lengua más accesible, el profesor es como un mediador entre la lengua y el alumnado (MCER 2002: 140; Williams y Burden 2007: 68; Durbaba



2011: 108; Vučićević 2011: 117). De hecho, no se puede negar la esencialidad de las prácticas profesionales supervisadas para un futuro docente.

2.1. Prácticum en Serbia (Estudios universitarios de la lengua española)

Puesto que la práctica supone la base de cada tipo de conocimiento (Bodrič 2021: 79; Bodrič 2017: 379), y la práctica docente debería ser dinámica, contextualizada y compleja (Vergara Fregoso 2016: 75), se puede deducir, primero, por qué la asignatura Prácticum en las Universidades en Serbia es un punto crucial en la formación inicial de profesores. Consiste en la observación de clases y en la impartición de por lo menos una clase en una escuela primaria o secundaria, según lo establecido por la ley de educación reglada de Serbia, y, a lo largo del programa, colaboración con el profesor-mentor de la institución. En resumen, se trata de familiarizarse mejor con el proceso completo de trabajar en una institución pública como docente.

La asignatura en cuestión solo se imparte en dos facultades de Serbia: la Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado y la Facultad de Filología y Artes de la Universidad de Kragujevac. En las Universidades mencionadas se ubican, respectivamente, el Departamento de Estudios Ibéricos y el Departamento de Estudios Hispánicos, los cuales ofrecen licenciaturas en Filología Hispánica.

Por consiguiente, cabe elaborar cómo se estructuran estos planes de estudio.

2.1.1. Prácticum en el Departamento de los Estudios Ibéricos

En cuanto a los datos disponibles en la página web de la Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado, la asignatura solo se imparte como parte del programa de Estudios de Posgrado. Tras la inauguración de la Declaración de Bolonia en Serbia, al igual que en otros países europeos, se presentó la oportunidad para el incremento de la enseñanza práctica y, de esta forma, el desarrollo de competencias estudiantiles a través de un tipo de formación práctica de mayor calidad (Bodrič 2017: 380). Tres versiones del currículo están disponibles en la página web mencionada de la Facultad, y serán expuestas en orden cronológico. Es importante señalar que solo la tercera se imparte en la actualidad.

En primer lugar, en la versión del año 2008 (Katedra za iberijske studije 2008) se requería como mínimo la asistencia a dos clases de español en el Liceo Filológico o en alguna academia de lenguas, las cuales debían ser confirmadas por los profesores-mentores, pero también presentar su opinión crítica sobre dichas clases observadas. Constaba también de un examen parcial y un final, un trabajo de siete páginas sobre el tema de la lingüística aplicada y la presentación de un capítulo del libro *Didáctica de las segundas lenguas* (1990, grupo de autores) en el que debía mostrar alguno de los métodos de enseñanza.



Al implementar la nueva acreditación de Bolonia en 2009 (Katedra za iberijske studije 2009), se añadió al currículo la observación de 16 clases en una escuela primaria o secundaria, impartiendo la última. También se ofrecían consultas con los profesores para aprender cómo es mejor organizar y planear las clases anual y mensualmente, así como para informarse sobre las otras obligaciones administrativas que los profesores tienen y recibir instrucciones de cómo organizar clases adicionales o preparar alumnos para las competiciones. La nota final consistía en un portafolio sobre las prácticas que se llevaban a cabo al final del semestre, resumiendo todas las clases observadas y la clase impartida independientemente.

Con la siguiente acreditación otorgada por la Facultad de Filología en 2015 (Katedra za iberijske studije 2015), la asignatura se desarrolló de diversas maneras. Como primero, el Prácticum ahora está dividido en dos partes: una parte de las prácticas docentes se imparte en las escuelas públicas y otra en la facultad misma. Los estudiantes pueden, en primer lugar, optar por la escuela primaria o la secundaria y allí observar 15 clases y luego impartir una clase una vez terminadas las observaciones. Deben, además, elaborar un portafolio de las clases observadas tanto como actividades adicionales y, de acuerdo con el mentor, participar en las actividades extraescolares. Por otra parte, el programa en el Departamento supone asistencia a las clases en una de las asignaturas obligatorias para estudiantes de Lengua Española durante un año académico, desde noviembre hasta mayo semanalmente 90 minutos (dos clases escolares). Se presupone que el estudiante también participa en la impartición de las clases tras la preparación de actividades preseleccionadas con la mentora, con la adición de una clase final impartida en su totalidad.

2.1.2. Prácticum en el Departamento de Estudios Hispánicos

El Prácticum en el Departamento de Estudios Hispánicos en la Facultad de Filología y Arte en Kragujevac (Katedra za hispanistiku 2016) se compone de 60 horas de observación de clases de español en una institución preescolar, escuela primaria o secundaria, así como también de impartir una clase, con la preparación detallada lo que presenta un 30 % de la nota final. Además, supone el portafolio de prácticas en su totalidad, la organización de actividades en coordinación con el mentor y la participación en actividades adicionales, clases de apoyo y actividades extraescolares como visitas organizadas a exposiciones, lecturas, fiestas de final de curso, así como contribuir a la evaluación y a la elaboración de planes mensuales y anuales de clases.



2.1.3. Innovaciones a partir del año académico 2022

Es importante señalar que, a partir del año académico 2022, el Departamento de Estudios Hispánicos en Kragujevac tendrá un nuevo currículo de su Prácticum, así como de los estudios de máster (Katedra za hispanistiku 2021), aunque la información detallada todavía no se encuentra en la página web del Departamento.

Asimismo, en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Novi Sad, a partir del año académico 2022, se inauguró el Módulo de la lengua y literatura españolas en los estudios de máster, pero como el programa es muy reciente, fue excluido de este trabajo.

3. La investigación

El surgimiento del tema de las prácticas supervisadas de profesores de lenguas extranjeras en Serbia como parte del proceso de formación de docentes es de interés para la comunidad académica, teniendo en cuenta que no se han realizado muchas investigaciones al respecto.

En esta ocasión, se reunió una muestra de 46 profesores de lengua española con una amplia experiencia docente, con el fin de presentar sus trayectorias profesionales tras ofrecer sus perspectivas y demostrar en qué grado y con qué fin las prácticas realizadas fueron satisfactorias.

Se puede considerar relevante la evaluación de las prácticas profesionales supervisadas, no solo de las universitarias, sino también de las prácticas que los profesores eligen o encuentran solos y las prácticas profesionales, es decir, preparaciones prácticas para un puesto en una institución escolar, pública o privada, ya que, dependiendo de estas experiencias, los estudiantes deciden convertirse o no en los profesores de lengua extranjera. La calidad de dichas prácticas y las posibilidades que los estudiantes tienen durante sus estudios de pregrado y posgrado pueden ser invaluable para su futuro como docentes, ya que les brindan una oportunidad de estar al otro lado de la cátedra, de enseñar y decidir si esta es su vocación futura o no, en otras palabras, ver y sentir cómo es ser docente (Bodrič 2021: 78).

3.1. El cuestionario

Para la elaboración del cuestionario fue usada la herramienta de Google, *Google Forms*, con el fin de obtener las respuestas en línea y fue distribuido durante el mes de mayo de 2022 tanto a través de grupos de *Facebook*, como por la lista del correo electrónico común de la *Asociación de los profesores de español en Serbia*. De un total de veinticuatro preguntas, había dos de tipo abierto.



Una condición importante era que los encuestados fueran profesores ya formados y, por tanto, empleados en las instituciones públicas como profesores o profesoras de español, pero también en academias de lenguas. En aquellos casos en los que pareció posible, se dejó espacio para que los encuestados añadiesen alguna opción que no estaba prevista en el cuestionario.

3.2. La estructura

El cuestionario estaba compuesto por tres partes, en cuanto a las prácticas en diferentes aspectos: experiencia en la universidad, experiencia con proyectos de voluntariado y experiencia en el lugar de trabajo.

La primera, la más amplia, supone tanto recopilar información como poder expresar opiniones sobre las prácticas (dónde, por cuánto tiempo, en que consistían), el papel del profesor-mentor, la aplicación de lo aprendido a cada ámbito de profesorado.

También pareció importante destacar las prácticas que no formaban parte del plan de estudios, aunque es posible que se hayan realizado durante los estudios. Se hizo referencia a la frecuencia y al nivel de ambición con que los estudiantes de español o profesores recién formados buscaron o aceptaron oportunidades de participar en proyectos voluntarios para ganar experiencia docente o simplemente para experimentar cómo se ven en este papel.

El tercer apartado, de igual manera, tiene como foco de interés averiguar si los profesores cursaron o no algún tipo de prácticas antes de empezar a trabajar en las instituciones donde trabajan o han trabajado. El objetivo final fue destacar la duración de este tipo de prácticas, en qué consistían o si incluso existían.

3.3. Análisis de los datos

Según lo previamente mencionado, en el momento de distribuir la encuesta solo existían dos universidades en Serbia donde se podía estudiar español, la Facultad de Filología de la Universidad en Belgrado y la Facultad de Filología y Artes de la Universidad de Kragujevac. Por lo tanto, estas fueron las dos principales opciones que se ofrecieron con respecto a la formación universitaria de los profesores, con la posibilidad de estudiar fuera de Serbia. De las 46 respuestas totales, 39 (84,8 %) de los encuestados se formaron en Belgrado, 6 (13 %) en Kragujevac y una persona (2,2 %) en el extranjero.

En cuanto a la experiencia laboral de los encuestados, en la *Tabla 1* se presentan los datos ordenados ascendentemente, desde los recién graduados hasta los que han trabajado como profesores por más de dos décadas, así como el lugar donde se obtuvo la licenciatura para mostrar resultados más detallados.



¿Dónde estudió español? ¿Cuántos años de experiencia laboral tiene?	Número de respuestas	%	U. de BG	U. de KG	extranjero
Menos de un año	2	4,3 %	2	/	/
Menos de cinco años	10	21,7 %	8	2	/
Más de cinco años	16	34,8 %	12	3	1
Más de 10 años	13	38,3 %	12	1	/
Más de 20 años	5	10,9 %	5	/	/

Tabla 1, respuestas sumadas de las preguntas: «¿Dónde estudió español?» y «¿Cuántos años de experiencia laboral tiene?»

Al cuestionar si los profesores consultados realizaron o no las prácticas supervisadas en su formación académica, los resultados fueron los siguientes: 28 (60,9 %) de ellos realizaron prácticas profesionales supervisadas, mientras que 18 (39,1 %) no las realizaron.

Dado que es posible hacer prácticas tanto durante los estudios de grado, como durante los estudios de posgrado, resultó importante dar a conocer cuándo la mayoría de los encuestados realizó las suyas. Un 58,7 % (N = 27) de ellos, esto es, un poco más de la mitad, dijo que hizo sus prácticas durante los estudios de posgrado y un 15,2 % (N = 7) que las hizo durante los estudios de grado.

La duración de las prácticas también es un factor importante a la hora de evaluar, ya que se suponía que en diferentes épocas y en las diferentes universidades no fuera posible que duraran la misma cantidad de tiempo. La *Tabla 2* presenta las respuestas en orden ascendente, comenzando por las más breves.

¿Cuánto tiempo duraron las prácticas?	Número de respuestas	%
Un mes	11	23,9 %
Entre 1 y 3 meses	13	28,3 %
Entre 3 y 6 meses	4	8,7 %
Más de 6 meses	6	13 %
No tenía prácticas	12	26,1 %

Tabla 2, las respuestas sumadas de la pregunta: «¿Cuánto tiempo duraron las prácticas?»



A continuación, resultó significativo investigar en qué tipo de institución se realizaron las prácticas. Además, los encuestados podían elegir más de una opción si fuera necesario, como se cree posible cursar las prácticas en más de una institución.

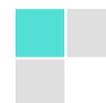
¿En qué tipo de institución hizo las prácticas?	Número de respuestas	%
En una escuela primaria	15	32,6 %
En una escuela secundaria	12	26,1 %
En la universidad	6	13 %
No tenía prácticas	12	26,1 %

Tabla 3, las respuestas sumadas de la pregunta: «¿En qué tipo de institución hizo las prácticas?»

Cabe señalar que para cada una de las opciones respectivamente se dejó una respuesta: «en una escuela primaria» y «en una escuela secundaria», «en una escuela primaria» y «la universidad», «en una academia de lenguas (estudios de grado) y en la universidad (estudios de posgrado)». Dos veces se marcaron las opciones «en una escuela secundaria» y «en la universidad». Asimismo, como respuestas adicionales, cuatro personas encuestadas respondieron que realizaron sus prácticas en las academias de lenguas.

Acerca del punto central para la investigación, es decir, para conseguir las opiniones de los profesores sobre las prácticas mismas, se ofrecieron adjetivos tanto positivos como negativos, con la posibilidad de elegir más de uno. Basado en las respuestas sumadas, ocho personas marcaron solo una respuesta. En la *Tabla 4* se presenta el número de veces en que determinada opción la seleccionaron y el porcentaje.

Desde el punto de vista actual, estas prácticas eran:	Número de respuestas	%
útiles	21	45,7 %
superficiales	12	26,1 %
informativas	17	37 %
exigentes	3	6,5 %
interesantes	20	43,5 %



suficientes	1	2,2 %
fáciles	11	23,9 %
difíciles	1	2,2 %
No tenía prácticas	12	26,1 %

Tabla 4, respuestas sumadas de la pregunta: «Desde el punto de vista actual, estas prácticas eran:»

Si no se incluyen las respuestas de las personas que no realizaron prácticas, que eran 12, el máximo de cinco encuestados marcó las tres opciones: «útiles», «informativas», e «interesantes», cuatro personas optaron por «útiles», «informativas», «interesantes», y «fáciles». También, tres de los encuestados dijeron que sus prácticas fueron «útiles» e «interesantes», otros tres, por otro lado, eligieron «superficiales» y «fáciles». Tres personas marcaron, respectivamente, solo las opciones «superficiales» e «informativas», dos personas seleccionaron las opciones «útiles», «superficiales», «informativas», «interesantes».

El contenido y el tipo de tareas realizadas durante las prácticas que en diferentes tipos de instituciones también podrían variar, por lo tanto, verificar si las prácticas solo incluían la observación, o la observación e impartición de las clases, o incluso la planificación de las actividades u otros fue la siguiente duda. En la *Tabla 5* se puede ver exactamente en qué consistían exactamente las prácticas de los encuestados en orden decreciente.

Las prácticas consistían en:	Número de respuestas	%
observar las clases e impartir solo una clase	15	32,6 %
observar las clases y participar (preparar y planear actividades) y al final dar una clase entera	7	15,2 %
observar las clases y participar (preparar y planear actividades)	5	10,9 %
observar las clases e impartir clases	3	6,5 %
solo impartir clases	3	6,5 %



solo observar las clases	-	-
No tenía prácticas	12	26,1 %

Tabla 5, respuestas sumadas de la pregunta: «Las prácticas consistían en:»

Se destaca que, junto a estas, había también respuestas adicionales que aclararon con más detalle si prepararon las actividades, dieron una clase final o más clases, o si mantuvieron el contacto con su profesor-mentor.

Respecto a las actividades para la(s) clase(s), dependiendo de la ocasión, los encuestados tuvieron diferentes experiencias. El 41,3 % (N = 19) de los encuestados preparaba las actividades solos, el 21,7 % (N = 10) lo hacía solo, pero con la consulta del profesor o profesora, el 10,9 % (N = 5) lo hacía en parejas, y solo una persona (2,2 %) las tenía preparadas. Aún quedan los 26,1 % (N = 12) que no hizo prácticas.

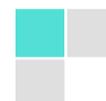
Como se puede considerar notable el rol del profesor - mentor, es preciso especificar qué tipo de trabajo hizo este mentor. Las respuestas están expuestas en la *Tabla 6* por el número de respuestas dadas, ya que los encuestados podían marcar más de una respuesta.

Durante las prácticas:	Número de respuestas	%
mi profesor / profesora me daba consejos como avanzar	18	39,1 %
mi profesor / profesora me daba el <i>feedback</i> para cada actividad / clase	16	34,8 %
mi profesor / profesora me corregía cuando era necesario	14	30,4 %
mi profesor / profesora me ayudaba con mis tareas	9	19,6 %
No tenía prácticas	12	26,1 %

Tabla 6, respuestas sumadas en la pregunta: «Durante las prácticas:»

Por un lado, se presentan seis respuestas que suponían todas las respuestas marcadas (menos las de no tener prácticas), y por el otro lado, respuestas adicionales como «Mi profesora no hizo nada», «Solo impartí una clase, así que no aprendí nada», «Tenía que informarme y organizar todo solo/a».

Teniendo en cuenta el tipo de ayuda que se supone que los profesores-mentores podrían haber aportado, pareció conveniente comprender cual fue considerado más importante. El 41,3 % (N = 19) de los encuestados eligió «los consejos» y el 30,4 % (N = 14)



eligió «el *feedback*». «Ayuda con las tareas» era la más importante para una persona encuestada (2,2 %) y «las correcciones» para otros tres encuestados (6,5 %). Las respuestas adicionales incluyeron: «todo», «experiencia propia», pero también «nada» y «Al final puedo decir que me faltaron todas las cosas de esta lista, así que no le veo ninguna utilidad».

A fin de completar la respuesta al respecto a la interacción con el mentor, la siguiente pregunta fue formulada de manera abierta para que los encuestados pudieran indicar qué les faltó durante las prácticas. Las respuestas que se repiten y destacan se refieren a la oportunidad de impartir más clases, más práctica. Se enfatiza el breve período de duración de las prácticas, pero también se señala la falta de *feedback* por parte de los profesores, de los consejos y del intercambio de las experiencias y buenas prácticas. Es imperativo resaltar varias respuestas que sugieren que los estudiantes no estaban suficientemente involucrados en la impartición de las clases y la creación de las actividades y que, además, es necesario seleccionar profesores más creativos e interesados de las escuelas en las que se cursan las prácticas. De igual manera, una respuesta recuerda a la oportunidad de invertir más tiempo con los alumnos de primaria, una a mejor organización previa y una a mayor cantidad de observación. Solo existe una respuesta que mostró que las prácticas llevaron a cabo fueron suficientes.

La siguiente cuestión contribuyó a familiarizarse con las preferencias de los encuestados en cuanto al ámbito de su trabajo docente. Se pueden ver en la *Tabla 7* en su variedad.

¿Trabajó o tiene ganas de trabajar en diferentes ámbitos de profesorado?	Número de respuestas	%
Sí, quiero trabajar y con los niños y con los adultos	17	37 %
Quiero trabajar con los estudiantes	17	37 %
Quiero trabajar con extranjeros	12	26,1 %
Quiero trabajar con los adultos	11	23,9 %
No quiero trabajar en una escuela pública	11	23,9 %
Quiero trabajar con las personas de la tercera edad	7	15,2 %
No estoy seguro / segura	3	6,5 %
Quiero trabajar con los niños	3	6,5 %

Tabla 7, respuestas sumadas a la pregunta «¿Trabajó o tiene ganas de trabajar en diferentes ámbitos de profesorado?»



En las respuestas adicionales, los encuestados especificaron que ya trabajan con un cierto grupo, los estudiantes, extranjeros, adultos, o niños y adultos.

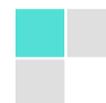
En cuanto a si los encuestados piensan que las prácticas pueden ayudar para todo tipo de trabajo docente, el mínimo de 19,6 % (N = 9) lo confirma. El 26,1 % (N = 12) de los encuestados cree que uno tiene que aprender mucho él mismo, mientras que más de la mitad (54,3 % = 25) opina que deberían existir prácticas más específicas.

El siguiente apartado del cuestionario trata de la participación de los encuestados en proyectos de voluntariado, así como de sus opiniones acerca de la importancia e influencia que dicha participación pudo haber tenido en su vocación de profesor(a). Más de la mitad (52,2 % = 24) afirmó que sí ensayó su habilidad docente en algún proyecto voluntario, pero casi un cuarto (23,9 % = 11) no tuvo ningún tipo de oportunidad mientras estudiaba. El 10,9 % (N = 5) de los encuestados mencionó que no tenía conocimiento de este tipo de proyectos y el 8,7 % (N = 4) destacó que no disponían de tiempo necesario. Se presentan a continuación, en orden decreciente. En cuanto al tipo de proyecto, se presentan opciones de proyectos seleccionados por los encuestados en la *Tabla 8*.

¿En qué tipo de proyecto participó?	Número de respuestas	%
Estudiantes para estudiantes (proyecto de parte de Facultad de Filología en Belgrado)	8	17,4 %
Impartí clases como parte de alguna organización	8	17,4 %
Hice prácticas en una academia de lenguas	8	17,4 %
Impartí clases en alguna de las Oficinas de los jóvenes	6	13 %
Hice prácticas en un proyecto en España o en el extranjero	6	13 %
No participé en ningún proyecto	14	30,4 %

Tabla 8, respuestas sumadas a la pregunta: «¿En qué tipo de proyecto participó?»

Cinco de los encuestados señalaron que participaron en más de un proyecto, y eso – dos personas en tres tipos de proyectos cada una, y tres personas en dos proyectos. También, en las respuestas adicionales, una persona añadió que organizó un curso de español en una escuela secundaria como lengua optativa, y la otra en una escuela primaria, dentro del proyecto «Lengua española en escuelas primarias» de la Asociación de Profesores de Español en Serbia en cooperación con la Facultad de Filología de Belgrado.



Puesto que cada tipo de prácticas puede considerarse importante antes de empezar a ejercer su profesión, es de interés comprobar si las prácticas realizadas ayudaron a los encuestados a formarse mejor como profesores. Una proporción significativa (47,8 % = 22) confirmó que sí, pero el 15,2 % (N = 7) dijo que no tanto. El 23,9 % (11) no participó o no tuvo la oportunidad de participar en los proyectos, mientras que el 4,3 % (N = 2) manifestó que las prácticas en la universidad eran más útiles. Las respuestas adicionales consistían esta vez en dos respuestas en las que se dijo que no, y una en la que la persona indicó que empezó a trabajar a los 22 años, lo cual le ayudó.

Con respecto a los proyectos de voluntariado, buscar oportunidades de prácticas, aunque no son pagadas inicialmente, más de la mitad de los encuestados (54,3 % = 25) afirmó que fueron importantes para ellos, aunque un 10,9 % (N = 5) mencionó que no quiere trabajar sin cobrar. Casi un tercio (28,3 % = 13) de los encuestados aclaró que el proyecto de voluntariado puede ser una buena oportunidad siempre y cuando se aprenda algo de ello. La importancia de la edad del practicante se menciona en una de las respuestas adicionales, y la otra recuerda que en algunas ocasiones no se puede tener el lujo de trabajar sin cobrar. En otras palabras, aunque tiene trabajo, la persona encuestada dijo que la situación es casi como si estuviera trabajando gratis.

En el apartado final del cuestionario, la pregunta sobre el ámbito del puesto de trabajo actual siguió la cronología del desarrollo profesional de los encuestados. Los resultados se presentan en la *Tabla 9*.

¿Dónde trabaja hoy como profesor / a de español?	Número de respuestas	%
Doy clases particulares	22	47,8 %
En una academia de lenguas	9	19,6 %
En la universidad	7	15,2 %
En una escuela secundaria	6	13 %
En una escuela primaria	2	4,3 %

Tabla 9, respuestas sumadas en la pregunta: «¿Dónde trabaja hoy como profesor / a de español?»



En cuanto a la preparación organizada por la institución en la que trabajan, resulta que 9 personas (19,6 %) la hacían, ya que 31 personas encuestadas (67,4 %) se preparaban solas para las clases. Del mismo modo, 11 encuestados (23,9 %) comentaron que no contaban con ningún tipo de preparación y que, en consecuencia, se veían obligados a prepararse por su cuenta para las clases. Cuatro personas (8,7 %) manifestaron que se requería que observaran las clases antes de empezar a trabajar. Se señala que en esta pregunta fue posible marcar más respuestas.

Como la preparación para la posición de trabajo fue principalmente individual, fue crucial preguntar cómo se sentían los encuestados al momento de comenzar a trabajar. Al respecto, un poco más de la mitad (54,3 % = 25) confirmó que tenía algo de experiencia previa, con clases particulares y proyectos de voluntariado. Sin embargo, casi un tercio de los encuestados (28,3 % = 13) marcó que se sentían un poco perdidos y el 13 % (N = 6) indicó que no se sentía preparado para su trabajo. El 8,7 % (N = 4) se sentía bien preparado y el 13 % (N = 6) indicó que no tenía experiencia previa. Es interesante que, como también se pudo elegir más de una opción, a pesar de que los encuestados señalaron la opción de tener experiencia dando clases, también marcaron la opción de no sentirse preparados o de sentirse perdidos.

Por lo tanto, la cuestión más conveniente a seguir es la de si piensan que es posible sentirse preparado para ser profesor antes de serlo. Casi la mitad (47,8 % = 22) de los encuestados respondió que no exactamente y el 17,4 % (N = 8) que no. Por otro lado, un poco más de un cuarto de los encuestados (26,1 % = 12) está convencido de que sí es posible. Los comentarios adicionales incluyen: «no tengo idea», «depende de la persona» y una respuesta que recuerda que, aunque una persona esté preparada, la realidad siempre supera toda la preparación previa.

Para terminar, y para completar la pregunta anterior, parece necesario cerrar la encuesta con el objetivo de determinar si las prácticas, tanto las realizadas en la universidad como en el lugar de trabajo, ayudaron a los profesores encuestados a formarse como los profesores que son hoy. El 45,7 % (N = 21) dijo que sí, el 28,3 % (N = 13) que no tanto y el 10,9 % (N = 5) que no sirvieron de ayuda en absoluto. Una persona dijo que sí se aprende un poco, otra que aprendió todo lo que sabe en una academia de lenguas donde trabajó como profesora de inglés, y la tercera, que trabajar y compartir dudas con colegas, cultivar la curiosidad e investigar, produce buenos resultados.

Por último, la segunda pregunta de tipo abierto se refiere al aspecto en el cual dichas prácticas fueron o no fueron útiles. Se presentan varias respuestas breves como un «en cada / todo aspecto» como resumen. En la mayoría de otras respuestas más amplias, se destaca el desarrollo de la habilidad de organizar y dividir las clases, de hecho, la estructura misma y la definición de los objetivos de las clases, tanto como de elegir las actividades y buscar los materiales adecuados. Además, se hace referencia en varias ocasiones al incremento de la confianza en uno mismo una vez terminadas las prácticas,



la sensación de familiarizarse con el aula y con los alumnos, de relajarse y de conocerse mejor a sí mismo como profesor. Por otro lado, se considera que las prácticas fueron cortas e incompletas, o que suponían una mayor cantidad de observación que de impartición de clases, lo cual implicaba la falta de sensación de poder intervenir o mostrar su talento o aplicar los conocimientos teóricos. Se presentan un par de respuestas incompletas, esto es, los encuestados escribieron solamente «/» o «.», un par que indica que las prácticas ayudaron «en ningún aspecto», «no había nada práctico», pero se encuentran en minoría.

3.4. Discusión

Después del análisis de las respuestas obtenidas, como primero se debería destacar que 18² profesores de español a partir de 46 participantes no tuvieron prácticas profesionales supervisadas como parte de su formación inicial. Debido a que se trata de una investigación introductoria que, a la vez, supone una muestra no homogénea de encuestados empleados en diferentes tipos de instituciones, de diferente edad y, por lo tanto, un nivel variado de experiencia, este número tal vez no parece tan grande. Pero, por otra parte, es necesario considerar que sí se trata de casi el 40 % de docentes, lo que confirma la hipótesis del trabajo, ya que sí se presenta una escasez significativa de prácticas profesionales docentes para profesores de español. Al comparar estos datos con los años de experiencia, el resultado es el siguiente:

- 5/5 sin prácticas: personas con más de 20 años de experiencia
- 4/13 sin prácticas: personas con más de 10 años de experiencia
- 5/16 sin prácticas: personas con más de 5 años de experiencia
- 4/10 sin prácticas: personas con menos de 5 años de experiencia
- 0/2 sin prácticas: personas con menos de un año de experiencia

Evidentemente, es necesario tener en cuenta que las prácticas como tales no existían hace veinte o más años en el programa universitario (basado en las respuestas de las cinco personas con más años de experiencia encuestadas), ni tampoco se ofrecían los proyectos de voluntariado. Por otro lado, se precisan considerar las respuestas que dan una reseña más o menos negativa de las prácticas, especialmente cuando se trata de las prácticas en la universidad de los profesores con menos experiencia. Aunque solo se cuenta con dos personas encuestadas que completaron las prácticas recientemente y

² Si se examina con más precisión el número de respuestas a lo largo del análisis de la encuesta, se observa que el número 12 se repite como número de profesores que no tenían prácticas. Al revisar las respuestas más detalladamente, se deduce que los demás 6 encuestados, que inicialmente marcaron la opción no haber realizado las prácticas, sí asistían a la asignatura, pero, o no tuvieron la oportunidad de dar clases, o no las consideraron suficientes. Por lo tanto, el resultado porcentual de la pregunta inicial de si realizaron las prácticas fue usado aquí.

puede parecer que el sistema ha mejorado, las experiencias no fueron tan satisfactorias, debido a la falta de especificidad de las prácticas y del contacto con alumnos de diferentes edades e incluso a la falta de prácticas en el puesto de trabajo actual. De igual modo, los profesores encuestados con menos de cinco años de experiencia mencionaron que les faltó una organización mejor y la colaboración con la coordinadora, el *feedback* por parte de los profesores, y también la participación en las clases.

Asimismo, se nota que la duración de la ejecución en diferentes tipos de instituciones en general es diferente y, de esta forma, se suman unos resultados poco concluyentes para obtener unos datos definitivos. Rajović y Radulović (2007: 415) han llegado a la misma conclusión, recordando que los planes y programas de las asignaturas que forman parte de la formación inicial de los profesores no son de la misma duración y estructura, lo que también se pudo concluir al observar los currículos del Prácticum en Belgrado y en Kragujevac. Puesto que varios encuestados señalaron que las prácticas que presuponen la impartición de una sola clase son insuficientes, se puede argumentar que uno tendría una mejor idea sobre el trabajo docente si estuviera más incluido en el proceso, es decir, impartir más clases obligatorias en lugar de observar más. La autonomía de los encuestados fue bastante valorada a la hora de preparar las clases y las actividades que se realizaban de manera individual en la mayoría de los casos, aunque, en ciertas ocasiones, se contaba con la ayuda del mentor. En el contexto del Prácticum, los encuestados también percibieron que, además de dar más clases por su cuenta, les faltó más supervisión y dedicación por parte del mentor (no se especifica si se trata del mentor universitario o escolar). La escasez de la variedad en cuanto a la edad de los alumnos, la manera de enseñar, la libertad de elegir profesores-mentores (Petrović 2010: 62) no puede ignorarse en estas circunstancias. Por lo tanto, la cuestión que queda para resolver es cómo o si se pueden modificar estos tipos de situaciones, ya que esta no se trata solo de la decisión del profesor encargado de la asignatura, sino, quizás, de la imposibilidad de encajar todo lo necesario en una sola asignatura.

En resumen, las desventajas enumeradas por los encuestados a lo largo de la encuesta, así como los comentarios adicionales de los encuestados, demuestran que las prácticas no estaban tan bien estructuradas. En consecuencia, la mayoría de los profesores mostraron respuestas unánimes: les faltan más clases, más contacto y mejor colaboración con el profesor-mentor, creen que las prácticas son cortas e insuficientes.

Sin embargo, es especialmente importante destacar que el *feedback* del mentor se considera el vínculo más fructífero en la formación de futuros docentes, tanto como sus consejos y correcciones: la supervisión como tal, en resumen. Se debe, tal vez, reflexionar sobre cómo desarrollar mejor el papel de un buen mentor (profesor tanto de la facultad, como de la institución escolar) para poder instruir y, por consiguiente, presentar su trabajo y su competencia de la manera que ayude a los estudiantes a seguir su ejemplo (Petrović 2010: 66; Rajović i Radulović 2010: 13).



Se puede concluir, en cuanto a la autonomía mencionada anteriormente, que cuando se trata de buscar oportunidades fuera del programa universitario, más de la mitad de los encuestados sí que intentó integrarse en el mundo docente a través de proyectos de voluntariado. Entre ellos especialmente se destaca el proyecto *Estudiantes para estudiantes*, que supone que los estudiantes de la Facultad de Filología en Belgrado impartan clases de la lengua que estudian a los estudiantes de otras facultades, lo que es una forma perfecta de trabajar a tiempo parcial como profesor, y así crear su propio curso y horario, en duración de un semestre, después del cual se recibe un certificado (Popović 2016: 11). No sería una mala idea desarrollar, quizás, un proyecto similar en otras facultades de orientación filológica en Serbia, sin olvidar animar a los estudiantes a que se interesen por ello, teniendo en cuenta que había respuestas que confirmaron la falta del conocimiento sobre los proyectos de voluntariado asequibles. Por otra parte, es oportuno destacar la gran importancia del hecho que los encuestados mostraron mucha voluntad a la hora de buscar oportunidades por sí mismos y que, los que sí participaron en algún tipo de práctica adicional a la de la facultad, concluyeron que eso fue un punto significativo para ellos como profesores de español. La única desventaja es que este tipo de proyecto no está bien estructurado y no está siempre supervisado como las prácticas en la facultad, tal y como lo confirmó un porcentaje de encuestados. También se mencionaron con bastante frecuencia prácticas previas al obtener el trabajo en academias de lenguas, con diferente nivel de autonomía, que, en la mayoría de los casos, incluían la figura de un mentor. A pesar de que no se pueden cursar prácticas en este tipo de instituciones durante el Prácticum, se consideró relevante incluirlas como experiencia, ya que de esta forma se podría poner en práctica la docencia, y, además, se podría aportar conocimiento a otros estudiantes que tuvieran dudas al respecto.

Por último, cabe señalar la ausencia de prácticas profesionales docentes en las instituciones donde los profesores encuestados están empleados actualmente. Puesto que, en varios casos, los profesores se prepararon sin la ayuda del mentor, incluso aunque poseían experiencia previa (prácticas, clases particulares, proyectos), los encuestados no se sentían tan preparados para ya llegar a ser profesores. La mayoría confirmó que no se puede ser profesor sin serlo, en otras palabras, que es casi imposible sentirse completamente preparado, especialmente para situaciones inesperadas que siempre pueden surgir en el aula. Por lo tanto, menos de la mitad de los encuestados afirmó que cualquier tipo de prácticas, de hecho, les ayudó y cambió su nivel de autoestima y la manera de organizar y planear clases, y les trajo la experiencia necesaria.

4. Conclusiones - investigación más allá del aula y limitaciones notadas

Sin lugar a dudas, investigar las actitudes de los profesores de lengua española sobre las prácticas profesionales de docentes de lengua española en Serbia, pareció impor-



tante como tal, teniendo en cuenta que un tema así puede ser bastante relevante a la hora de hacer un avance para introducir algunas modificaciones para la futura formación del profesorado. El presente trabajo alcanza su objetivo de investigación al presentar las experiencias de 46 profesores de español, señalando algunos de los problemas a los que se enfrentan y analizando sus respuestas para destacar los puntos clave de estos problemas. Para tener una idea más clara sobre su formación inicial, es necesario hacer una investigación más detallada para analizar, tal vez, diferentes ámbitos de manera más específica para obtener información más completa. Asimismo, podría ser útil encuestar únicamente a los filólogos hispanistas que asistieron al Prácticum, para comprobar, como primer paso, qué número de ellos hoy en día son profesores, o han elegido esta trayectoria docente por un tiempo. Esta investigación demostraría de manera más clara algunos aspectos evaluativos del Prácticum, que también podrían ser relevantes.

Por supuesto, debe señalarse la importancia del desarrollo de los programas en las Universidades de Serbia que suponen el Prácticum en el campo de la lengua española. El incremento de las horas de prácticas evidencia que se ha reconocido la necesidad de ampliar los programas existentes e investigar de qué forma se pueden implementar oportunidades para futuros profesores antes de obtener el diploma. El Prácticum no debe ser solamente la mera aplicación teórica de conocimiento docente en cuanto a los métodos de enseñanza prescriptivos, sino más bien demostrar la flexibilidad, analizar las condiciones en el aula, tomar decisiones y saber por qué se toman esas decisiones exactas, analizando siempre a sí mismos, tanto como sus estrategias ante los alumnos (Rajović i Radulović 2007: 418; Đorđević 2016: 161–162). Es fundamental realizar evaluaciones de las materias, así como diferentes trabajos de investigación, con el objetivo de, tras escuchar a los profesores ya formados, obtener mejores condiciones al crear programas nuevos o adaptar los existentes, y, al mismo tiempo, fomentar el trabajo docente de la lengua española en Serbia entre más estudiantes.

En resumen, no se puede ignorar que no existe un camino único que cada docente debe seguir, ni existen las definiciones completamente confirmadas en cada aspecto para un profesor bueno / perfecto / ideal, lo que a su vez concluye Bodrič (2021: 99). Las prácticas profesionales, por lo tanto, también representan colocar al profesor en unas situaciones más típicas, pero se olvidan las poco esperadas o únicas, o, como señala Vergara Fregoso (2016: 76), «situaciones irrepetibles» ante cuáles se demuestra y genera la experiencia docente, de lo cual se puede concluir que debería aumentarse la necesidad y el valor de dichas prácticas.

Finalmente, fue alcanzado y el objetivo adicional de esta investigación. Este trabajo demuestra que, tanto en lo que respecta a la asignatura Prácticum, que se ha desarrollado a lo largo de los años, como en lo que respecta al currículo de los estudios o los papeles de los profesores de lenguas, todo conlleva algunos cambios o adaptaciones. Para mantenerse al corriente, uno solo puede y debe adaptarse y seguir adelante, porque lo único



que queda por hacer es continuar enseñando. A través de establecer los propios caminos docentes, se aprende y se desarrolla, ya que mejorar uno mismo significa también mejorar los programas educativos. Por lo tanto, no debemos descuidar que, como señala Sánchez Pérez (2004: 44), «la figura del profesor sigue siendo una figura útil, necesaria e indispensable».

Anexo

El cuestionario

1. ¿Dónde estudió español?

- En Belgrado
- En Kragujevac
- En el extranjero
- Otro:

2. ¿Cuántos años de experiencia laboral tiene?

- Menos de un año
- Menos de cinco años
- Más de cinco años
- Más de 10 años
- Más de 20 años

3. Durante mis estudios universitarios:

- tenía prácticas supervisadas profesionales
- no tenía prácticas supervisadas profesionales

4. Tenía prácticas durante:

- estudios de grado
- estudios de posgrado
- no tenía prácticas

5. ¿Cuánto tiempo duraron las prácticas?

- Un mes
- Entre 1 y 3 meses
- Entre 3 y 6 meses
- Más de 6 meses
- No tenía prácticas

6. ¿En qué tipo de institución hizo las prácticas?

- En una escuela primaria
- En una escuela secundaria
- En la universidad
- No tenía prácticas
- Otro:

7. Desde el punto de vista actual, estas prácticas eran:

*puede y debe marcar al menos 4 respuestas

- útiles
- superficiales
- informativas
- exigentes
- interesantes
- suficientes
- fáciles
- difíciles
- No tenía prácticas



8. Las prácticas consistían en:

- solo observar las clases
- observar las clases y participar (preparar y planear actividades)
- observar las clases e impartir clases
- solo impartir clases
- observar las clases e impartir solo una clase
- observar las clases y participar (preparar y planear actividades) y al final dar una clase entera
- Otro:

9. Las clases y/o actividades para las prácticas:

- ya las tenía preparadas
- las preparaba yo solo / sola
- las preparaba con mi compañero / compañera (trabajamos en parejas)
- preparaba las actividades con la consulta de mi profesor / profesora
- Otro:

10. Durante las prácticas:

- mi profesor / profesora me ayudaba con mis tareas
- mi profesor / profesora me daba el *feedback* para cada actividad / clase
- mi profesor / profesora me daba consejos como avanzar
- mi profesor / profesora me corregía cuando era necesario
- Otro:

11. ¿Qué considera más importante o útil para usted?

- Ayuda con las tareas
- El *feedback*
- Los consejos
- Las correcciones
- Otro:

12. ¿Qué piensa que le faltó durante las prácticas?

13. ¿Trabajó o tiene ganas de trabajar en diferentes ámbitos de profesorado?

- Sí, quiero trabajar y con los niños y con los adultos
- No estoy seguro / segura
- Quiero trabajar con los niños
- Quiero trabajar con los adultos
- No quiero trabajar en una escuela pública
- Quiero trabajar con los estudiantes
- Quiero trabajar con las personas de la tercera edad
- Quiero trabajar con extranjeros
- Otro:

14. ¿Piensa que las prácticas en la universidad pueden ayudar con todo tipo de trabajo docente?

- Sí
- Creo que deberían existir prácticas más específicas
- No, tienes que aprender mucho tú solo



15. ¿Participó en algún proyecto de voluntariado o hizo algunas prácticas donde pudo ensayar su habilidad docente?

- Se supone que el proyecto no está relacionado con el programa de los estudios
- Sí, claro
- No, no tenía tiempo
- No, no había esas oportunidades mientras yo estudiaba
- No, no sabía nada de esos proyectos
- Otro:

16. ¿En qué tipo de proyecto participó?
*es importante destacar que el proyecto tiene que consistir en observar y/o dar clases

- Estudiantes para estudiantes (proyecto de parte de Facultad de Filología en Belgrado)
- Impartí clases en alguna de las Oficinas de los jóvenes
- Impartí clases como parte de alguna organización
- Hice prácticas en una academia de lenguas
- Hice prácticas en un proyecto en España o en el extranjero
- No participé en ningún proyecto
- Otro:

17. ¿Le ayudó a formarse mejor como profesor / profesora?

- Claro
- No tanto
- Las prácticas en la universidad eran más útiles
- No participé en ningún proyecto adicional
- Otro:

18. ¿Piensa que es importante buscar uno mismo oportunidades en el ámbito de docencia, aunque no sea pagado en el principio / aunque no sea relacionado con el programa de los estudios?

- Claro que sí
- No quiero trabajar sin cobrar
- Puede ser una buena oportunidad solo si aprendo algo de eso
- Otro:

19. ¿Dónde trabaja hoy como profesor / a de español?

- En una escuela primaria
- En una escuela secundaria
- En la universidad
- En una academia de lenguas
- Doy clases particulares

20. Antes de empezar a trabajar:

- tenía algún tipo de preparación organizada por la institución dónde trabajaba
- tenía que observar clases antes de empezar a trabajar
- no tenía ningún tipo preparación organizada por la institución donde trabajaba
- me preparaba yo solo / sola para las clases
- Otro:

21. Cuando empecé a trabajar:

*puede y debe marcar más respuestas

- me sentía bien preparado / preparada
- me sentía un poco perdido / perdida
- no me sentía nada preparado / preparada



- ya tenía un poco de experiencia como profesor / profesora (clases particulares, prácticas, voluntariado)
 - todavía no tenía experiencia ninguna como profesor / profesora
 - Otro:
22. ¿Piensa que puede estar preparado / preparada para ser profesor / profesora antes de serlo?
- Sí, claro
 - No exactamente
 - No se puede
 - Otro:
23. ¿Piensa que las prácticas realizadas en la universidad o en su lugar de trabajo sí que le ayudaron a formarse como profesor / profesora que es hoy?
- Sí
 - No tanto
 - No, de nada
 - Otro:
24. ¿En qué aspecto?

BIBLIOGRAFÍA

- Bodrič, Radmila. *Aspekti obrazovanja i osposobljavanja budućih nastavnika engleskog jezika*. Novi Sad: Filozofski fakultet u Novom Sadu, 2021. Web. 29 Nov. 2022.
- . «Osvrt studenata anglistike na metodičku praksu kao oblik razvijanja nastavničkih kompetencija.» Snežana Gudurić i Biljana Radić-Bojanić (ur.) *Jezici i kulture u vremenu i prostoru* 6. Novi Sad: Filozofski fakultet, 2017. 379–396. Web. 29 Nov. 2022.
- Durbaba, Olivera. *Teorija i praksa učenja i nastave stranih jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike, 2011. Štampano.
- Đorđević, Ana. «Efekat inicijalnog obrazovanja i obuke budućih nastavnika stranog jezika.» *Nastava i vaspitanje* 65/1 (2016): 153–166. Web. 29 Nov. 2022.
- Đurić, Ljiljana, i Ana Begović. «Stručna sprema nastavnika stranih jezika u školstvu Srbije: pravilnici i praksa (2003–2020).» *Živi jezici* 40/1 (2020): 191–216. Web. 29 Nov. 2022.
- Fandiño-Parra, Yamith-José. «Formación y desarrollo docente en lenguas extranjeras: revisión documental de modelos, perspectivas y políticas.» *Revista Iberoamericana de Educación Superior* 8/22 (2017): 122–143. Web. 29 Nov. 2022.
- Filipović, Jelena. «Formación de futuros profesores de lenguas extranjeras. Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado: un estudio de caso.» *Estudios hispánicos en la cultura y ciencia Serbia: Actas de la Primera conferencia nacional de hispanistas serbios (Facultad de Filología y Artes de Kragujevac, 28–29 noviembre 2014)*. Kragujevac:

- Facultad de Filología y Artes, Universidad de Kragujevac, 2016. 53–61. Web. 29 Nov. 2022.
- Glušac, Tatjana, et al. «Analiza pedagoških uverenja nastavnika engleskog jezika u Srbiji.» *Jezici i kulture u vremenu i prostoru* 6. Snežana Gudurić i Biljana Radić-Bojanić (ur.). Novi Sad: Filozofski fakultet, 2017. 429–440. Web. 29 Nov. 2022.
- González Argüello, Vicenta, y Joan Tomàs Pujolà Font. «El uso del portafolio para la autoevaluación continua del profesor.» *MarcoELE* 7 (2008): 92–110. Web. 29 Nov. 2022.
- Instituto Cervantes. *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid: Instituto Cervantes, 2012. Web. 29 Nov. 2022.
- Katedra za hispanistiku. «Stručna praksa.» *Filološko-umetnički fakultet Univerziteta u Kragujevcu*, 2016. Web. 29 Nov. 2022. http://filum.kg.ac.rs/dokumenta/silabusi/aktuelni/MAS-Spanski/65020_Strucna_praksa_novi.pdf
- . «MAS – Španski jezik i književnost.» *Filološko-umetnički fakultet Univerziteta u Kragujevcu*, 2021. Web. 29 Nov. 2022. http://www.filum.kg.ac.rs/index.php?option=com_content&view=article&id=38&Itemid=110&lang=sr
- Katedra za iberijske studije. «Metodika nastave španskog jezika. Prolećni i jesenji semestar 2008.» *Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu*, 2008. Web. 29 Nov. 2022. <http://www.fil.bg.ac.rs/katedre/iberijske-studije/studijski-program/ib-stari-studijski-program/metodika-nastave-spanskog-jezika/>
- . «Metodička praksa: hospitovanje.» *Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu*, 2009. Web. 29 Nov. 2022. <http://www.fil.bg.ac.rs/katedre/iberijske-studije/studijski-program/ib-master-akademске-studije/metodicka-praksa-hospitovanje/>
- . «Metodička praksa: hospitovanje.» *Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu*, 2015. Web. 29 Nov. 2022. <http://www.fil.bg.ac.rs/katedre/iberijske-studije/studijski-program/мастер-академске-студије-болоња-2015/metodicka-praksa-hospitovanje-bolonja-2015/>
- Krželj, Katarina, i Nina Polovina. «Značaj ključnih kompetencija iz perspektive nastavnika stranih jezika.» *Andragoške studije* 1 (2019): 111–134. Web. 29 Nov. 2022.
- MCER: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes, 2002. Traducción del *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe, 2001. Web. 29 Nov. 2022.
- Newby, David, et al. «Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas. Una herramienta de reflexión para la formación de profesores.» Estrasburgo: ECML/CELV, 2007. Web. 29 Nov. 2022.
- Núñez París, Félix. «El papel del profesor como agente de mediación cognitiva. Aplicación práctica de la investigación-acción y de la reflexión, en el aula de francés



- como lengua extranjera.» *II Congr s Internacional de Did ctiques*, 2010. Web. 29 Nov. 2022.
- Petrović, Danijela. «Tradicionalni i savremeni pogled na mentorstvo u sferi obrazovanja budućih nastavnika.» *Unapređenje obrazovanja učitelja i nastavnika – od selekcije do prakse*. Mati Meri (ur.). Jagodina: Pedagoški fakultet u Jagodini, 2010. 57-69. Web. 29 Nov. 2022.
- Popović, Milica. «La educación informal en el ámbito de aprendizaje de las lenguas extranjeras; el papel del profesor.» Tesis de máster no publicado. Universidad de Belgrado, 2016. Mecanografiado.
- Raičević, Vučina. *Rečnik lingvodidaktičke terminologije*. Beograd: Zavod za udžbenike, 2011. Štampano.
- Rajović, Vera, i Lidija Radulović. «Kako nastavnici opažaju svoje inicijalno obrazovanje: na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije.» *Nastava i vaspitanje*, 56/4 (2007): 413–434. Web. 29 Nov. 2022.
- . «Mentorstvo u svetlu refleksivne prakse: perspektiva insajdera.» *Unapređenje obrazovanja učitelja i nastavnika – od selekcije do prakse*. Mati Meri (ur.). Jagodina: Pedagoški fakultet u Jagodini, 2010. 11–17. Web. 29 Nov. 2022.
- Sánchez Carrón, Irene. «“Se me dan mal los idiomas” Aspectos psicológicos que pueden influir en la adquisición de lenguas extranjeras.» *Didáctica, Lengua y Literatura* 25 (2013): 275–293. Web. 29 Nov. 2022.
- Sánchez Pérez, Aquilino. *Enseñanza y aprendizaje en la clase de idiomas*. Madrid: SGEL Educación, 2004. Impreso.
- Verdía, Elena. «Desarrollo profesional.» en *Routledge The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching, Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Ed. Muñoz-Basols, Javier, Elisa Gironzetti, Manel Lacorte and Javier Muñoz-Basols. London: Routledge, 2019. 667–680. Impreso.
- Vergara Fregoso, Martha. «La práctica docente. Un estudio desde los significados.» *Revista Cumbre* 1 (2016): 73–99. Web. 29 Nov. 2022.
- Williams, Marion y Robert Burden. *Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach*. Cambridge: University Press, 2007. Impreso.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja. *Paragraf*, 2017. Web. 29 Nov. 2022.

Fecha de recepción: 30 de noviembre de 2022

Fecha de aceptación: 15 de abril de 2023



BEOIBERÍSTICA

Vol. VII / Número 1 / 2023

DOI: <https://doi.org/10.18485/beoiber.2023.7.1.12>

Claudia Cristina Grajales Bolívar¹
Universidad del Tolima
Colombia

LENGUAJES DE JÓVENES EN EL CURRÍCULO INSTITUCIONAL DE LAS ZONAS RURALES DEL NORTE DE ANTIOQUIA, COLOMBIA

Resumen

El español es una lengua en permanente evolución de acuerdo al pensar, sentir y al uso del hablante porque está íntimamente ligada a la esencia del *Ser* y, en las nuevas generaciones, condicionadas por contextos políticos, sociales, culturales, tecnológicos y comunicativos a nivel mundial.

Las ciencias de la sociolingüística y psicolingüística reconocen la variedad lingüística de los jóvenes del siglo XXI. No obstante, es importante analizar el lenguaje de jóvenes en el currículo de los colegios rurales de Colombia para proponer estrategias comunicativas coherentes con su proyecto de vida.

La investigación surge de la reflexión sobre la formación de ciudadanos en su dimensión comunicativa. El enfoque metodológico es cualitativo con estudio de caso único que aplica encuestas, realiza entrevistas y revisa el Proyecto Educativo Institucional – PEI para relacionar la coherencia con esta investigación.

Los resultados son contundentes en la variedad y uso lingüístico, ausencias de criterios, la poca participación de los educandos y un PEI en proceso de actualización. En las conclusiones, se presentan las variedades lingüísticas de diferentes grupos sociales en edades entre 12 y 30 años de edad, con influencia del lenguaje de la ciudad. Por lo tanto, los agentes educativos proponen ajustes lingüísticos en el currículo y los proyectos transversales relacionados con el discurso oral y escrito.

Finalmente, se logra un impacto en la comunidad para continuar esta investigación, de manera que se defina un ciudadano comunicativo, crítico y participativo, especialmente, en las zonas rurales de instituciones educativas del norte de Antioquia, Colombia.

Palabras clave: Psicolingüística, Sociolingüística, currículo, ruralidad.

¹ claudiacgrajalesbolivar@gmail.com



YOUTH LANGUAGES IN THE INSTITUTIONAL CURRICULUM OF RURAL AREAS OF NORTHERN ANTIOQUIA, COLOMBIA

Summary

Spanish is a language in permanent evolution according to the thinking, feeling and use of the speaker because it is closely linked to the essence of Being and, in the new generations, conditioned by political, social, cultural, technological and communication contexts worldwide.

The sciences of sociolinguistics and psycholinguistics recognize the linguistic variety of the young people of the 21st century. However, it is important to analyze the language of young people in the curriculum of rural schools in Colombia to propose communication strategies consistent with their life project.

The research arises from the reflection on the formation of citizens in its communicative dimension. The methodological approach is qualitative with a single case study that applies surveys, conducts interviews and reviews the Institutional Educational Project - PEI to relate the coherence with this research.

The results are conclusive in the variety and linguistic use, absence of criteria, the little participation of the students and a PEI in the process of being updated. In the conclusions, the linguistic varieties of different social groups between the ages of 12 and 30 are presented, with the influence of the language of the city. Therefore, educational agents propose linguistic adjustments in the curriculum and transversal projects related to oral and written discourse.

Finally, an impact is achieved in the community to continue this research, so that a communicative, critical and participatory citizen is defined, especially in the rural areas of educational institutions in the north of Antioquia, Colombia.

Key words: Psycholinguistics, Sociolinguistics, curriculum, rurality.

1. Introducción

Construir sociedad con ciudadanos críticos y participativos es un trabajo en equipo en el que la educación adquiere un alto compromiso, pues su objetivo primordial, es la formación de seres humanos con valores para convivir en una comunidad diversa. Desde esta instancia, el lenguaje como sistema comunicativo individual y colectivo, el cual evoluciona constantemente debido al uso del hablante en relación con su contexto, la globalidad económica, política y tecnológica, es un aspecto muy importante a tener en cuenta, al plantear un proceso educativo que beneficie a una determinada comunidad, tal como lo propone Chizzotti (2016).

La vía para la búsqueda del conocimiento desde una función formativa y social, tanto a nivel local, como nacional e incluso universal, involucra al objetivo principal de la educación y que se plantea en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), de cada establecimiento educativo de Colombia: «La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.» (MEN 1994, art 1°).



Por lo tanto, es importante precisar que, el ser humano es susceptible a cambios en su sentir, pensar, actuar y comunicar. En este sentido, tanto el lenguaje verbal como el no verbal son parte de la *psicolingüística* (Coseriu *apud* Rodríguez 2016: 89), y mantienen una *estrecha relación con los factores sociolingüísticos* (Gimeno 1983: 185), los cuales, se develan en ejercicios ciudadanos en diferentes escenarios sociales; por tanto, el compromiso pedagógico de algunas áreas académicas y actividades institucionales, tienen relevancia en la expresión con cambios lingüísticos, (Silva-Corvalán 2001) en actos y procesos comunicativos.

Es decir, que los distintos niveles o diferentes formas del lenguaje, se evidencian en las generaciones del siglo XXI, como los neologismos, nuevas palabras o expresiones, que se utilizan en el contexto social o articuladas a los nuevos sistemas de información como por ejemplo: selfi, vegano, ciberataque, biopolítica, entre otras, las cuales influyen en el diario hablar, contextos y comunidades lingüísticas pero, que en especial, son parte del ejercicio académico en las aulas, para mejorar la asertividad comunicativa que promueva la tolerancia y el respeto ante la diferencia y conlleve a un cambio en la calidad de vida de la persona.

Por lo tanto, esta investigación es cualitativa con estudio de caso único. Aplica encuestas y entrevistas a jóvenes del campo en edades entre 12 a 30 años de edad y, en algunos casos, con dificultades sociales como consumo de drogas, discapacidad, entre otros. Por lo anterior, la investigación relaciona el lenguaje con el currículo, el cual, es un modelo para construir el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada establecimiento educativo y que lo orienta el Ministerio de Educación de Colombia (MEN), pero, generalmente, se direcciona hacia la obtención de resultados cualificados a nivel nacional e internacional, por la competitividad económica, tecnológica y comunicativa mundial.

Al respecto, Estrada (2002: 2), plantea que en Colombia la organización de la educación pública contempla las reglas del cálculo económico al ser ésta, estimada como mercancía por su valor y su uso, así como un elemento más de la economía y el mercado, con la capacidad de amoldarse al sistema económico y su organización. Es decir, se priorizan los aspectos mencionados y se descuida en cierta medida, la esencia formativa del *Ser y el ciudadano* que le exige proyectarse e interactuar con diversas culturas directamente o por redes sociales.

Es así, como esta investigación se centra en la variedad lingüística de joven belmireño, para que se reconozca el uso lingüístico de cada uno, y desde el compromiso educativo, en el ajuste de las competencias comunicativas asertivas del Proyecto Educativo Institucional (PEI), especialmente en las zonas campesinas, acorde con su pensar, sentir y expresar en diferentes ambientes sociales.

Los resultados identifican variables lingüísticas de los participantes y un PEI sin modelo pedagógico aplicado. Por lo tanto, se concluye sobre la importancia de reconocer



la variedad lingüística de los participantes para actualizar el currículo rural, con un modelo pedagógico como resultado de las encuestas y entrevistas con enfoque humanista – crítico. En cuanto a la revisión del documento, los agentes educativos y la comunidad, trabajan aún, en equipo en pro de la formación ciudadana de la institución educativa rural Carlos González, en Belmira, Antioquia- Colombia.

1.1. Antecedentes de la investigación

En el contexto educativo nacional, y en este caso, de algunas instituciones del norte de Antioquia en Colombia, durante los últimos 10 años, ha surgido una gran inquietud relacionada con el ciudadano que se forma en los establecimientos educativos rurales, puesto que se evidencian resultados poco favorables en cuanto al manejo de los valores humanos, comportamientos sociales, lenguajes en actos o sistemas comunicativos y el alto desinterés o incredulidad de algunos jóvenes con respecto a la política, y en especial, a las políticas educativas que beneficien al sujeto social.

Por esta razón, se rastrean los antecedentes relacionados con el ciudadano y el currículo rural para la formación ciudadana, en artículos y textos de autores, especialmente latinoamericanos, con el fin de observar si se trata la variedad lingüística de los jóvenes y si se tiene presente en los documentos institucionales de establecimientos educativos. La mayoría de estudios se centran en las zonas urbanas y muy pocas en la ruralidad. De igual forma, no hay estudios al respecto en la institución de este estudio ni de la zona, sino sólo sobre currículo y ciudadanía, pero sin contextualizarlo hacia la ruralidad.

Se apreció en la indagación que la mayoría de los autores, trabajaron una metodología cualitativa con enfoque etnográfico e instrumentos como la entrevista, narrativas y cuestionario abierto. Sus resultados coinciden con la situación política, modelos educativos y problemas sociales de cada región, aspectos que inquietan a los agentes educativos sobre la importancia de formar ciudadanos participativos en los procesos académicos para la proyección de calidad de vida en cada país, como este caso. La consulta se realizó mediante la plataforma WorldCat, repositorios y bases de datos, con bibliografías a nivel nacional e internacional.

1.2. Justificación

Es fundamental identificar la variedad lingüística de los estudiantes para revisar el currículo o PEI, para que además de los contenidos de las asignaturas, se adecue al contexto social y rural del colegio. De igual forma, el lenguaje, tanto verbal como no verbal (Rodríguez 2016: 89), propicia espacios de expresión, mediante términos y frases cotidianas o nuevas, que amplían el léxico, en este caso juvenil, para asociar la connotación



de una palabra, con los factores sociolingüísticos o cambios semánticos (Silva-Corvalán 2001), pero en el campo.

Por lo anterior, reflexionar y analizar los cambios lingüísticos de los estudiantes de este estudio, conlleva a la comprensión del uso de palabras de los jóvenes para apropiar las competencias comunicativas en pro del bienestar personal del sujeto social.

El municipio de Belmira, región en la que se desarrolla la investigación, se encuentra al norte del país a aproximadamente 60 km de la ciudad de Medellín, capital del departamento de Antioquia, Colombia. Cuenta con tres instituciones educativas: una en la zona urbana; otra rural en el corregimiento de Labores, a dos horas del casco urbano y la Institución Educativas Rural Carlos González, lugar de este estudio, ubicada en el kilómetro 9 vía San Pedro de los Milagros (municipio aledaño) y a 20 minutos de distancia del casco urbano de Belmira.

La institución tiene 480 estudiantes activos, su mayoría, población afro descendiente, según el sistema de matrícula (SIMAT). Su historia se remonta a la señora Javiera Londoño, propietaria de varios esclavos traídos como explotadores de las minas de oro en el siglo XVIII, quienes se radicaron allí y al momento de liberarlos, les otorgó su apellido. Por lo que, actualmente, se observan en la fisonomía de sus habitantes, varios cruces raciales, apareciendo nuevas etnias como los zambos, mestizos y mulatos, como lo escriben historiadores e investigadores en la cátedra municipal de Belmira, así como el testimonio del Personero municipal, doctor Iván Tobón y cuyos datos de reconocimiento afro, reposan en los libros de dicha dependencia con un total de 189 personas. Los demás, no firman el libro.

No obstante, se presentan focos de racismo y discriminación entre sus habitantes, llamándose despectivamente «negros playeros», por el nombre de la vereda de ubicación del colegio.

Por tanto, es necesario no sólo revisar los documentos institucionales a nivel rural y su relación con los estudiantes de básica y media, sino evidenciar si los lenguajes y competencias comunicativas en el currículo, son acordes con el ciudadano activo, participativo, comunitario y comunicativo, en diferentes escenarios sociales urbanos o rurales para mejorar su bienestar y calidad de vida, a pesar de las adversidades.

1.3. Planteamiento del problema

El entorno social y el lenguaje de los estudiantes rurales se ve, en varios casos, afectado o influenciado por grupos al margen de la ley en la región de este estudio, denominados (paramilitares), reflejado en el miedo ante la presencia, como lo comentan los pobladores de las veredas de la zona y la comisaria del municipio.



Por otra parte, el lenguaje desesperanzador se relaciona, en algunos casos, con la pobreza económica y de espíritu; problemas sociales como el consumo de drogas, alcohol, incesto, abuso sexual, discapacidades, inseguridades o pertenecer a grupos armados, entre otras situaciones, reportados en informes de psicología del colegio, procesos de convivencia en fichas de observador de los estudiantes y los informes remitidos a la Comisaría de familia de Belmira, Antioquia.

Los cambios lingüísticos que se evidencian en las generaciones del siglo XXI, en este caso, los estudiantes de la institución e incluso de otras cercanas, clarifican un manejo inadecuado de las palabras en el diario hablar e incluso en los escritos sobre sus metas o prioridades. El uso de los neologismos, nuevas palabras o expresiones que se utilizan en el contexto social de las personas, se articulan con los nuevos sistemas de información. Estos cambios o modificaciones, están ligados al grupo social al que pertenecen o al cambio generacional que éste haya presentado.

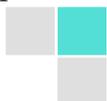
En general, priorizan el lenguaje soez ante la formalidad y el respeto hacia el receptor, y lo consideran como un diálogo «normal», que justifican por falta de concentración o la costumbre, pues se habla así en casa o con todas las personas, según afirman varios estudiantes.

Por lo anterior, la expresión se relaciona con las emociones, en casos de vulnerabilidad (racismo, desigualdad, delincuencia, género, adicciones, etc.) en el diario hablar. Razón por la cual, se trabaja inicialmente una propuesta en los planes de áreas académicas, pero, el seguimiento a discursos o escritos, se convierte en una repetición, pues hay poco interés de varios estudiantes para mejorar su vocabulario o escribir con coherencia en ejercicios en el aula. Otros escuchan, afirman entender, pero en el momento de expresarse, utilizan sus términos o palabras, sin tener en cuenta las consecuencias de su acto comunicativo.

Razón por la cual, desde el lenguaje de las emociones, concepto planteado por Harris (1989), compromete aún más, el ajuste de los currículos asociados con las áreas humanas de las instituciones educativas, para que las estrategias pedagógicas consecuentes con la emoción y el lenguaje, trabaje términos como: éxito, fracaso, vulnerabilidad, resiliencia, voluntad, esfuerzo, persistencia, entre muchas palabras, simplemente para reconocerse, manejar sentimientos y mejorar la comunicación en diferentes ambientes culturales y sociales. En este sentido, la responsabilidad de la academia, puede aportar herramientas para utilizar un lenguaje diverso, sin afectar la dignidad del otro y es un reto investigativo, formar ciudadanos competentes en la información, comunicación e interacción con la comunidad.

Desde el anterior contexto surge el siguiente cuestionamiento: ¿Cómo se relaciona el lenguaje de las nuevas generaciones en la construcción del currículo de la institución educativa rural Carlos González en Antioquia, Colombia?

El lenguaje puede depender de las emociones, el pensamiento y las expectativas de quienes buscan la salida de laberintos inciertos en sus momentos de crisis, por lo que, las



competencias comunicativas con variedad lingüística, por ejemplo, en la construcción de proyectos de vida, tiene gran responsabilidad educativa porque, como se ha mencionado: «es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes». (MEN 1994, art 1°) Además, es una oportunidad para involucrar en gran medida, a familias o egresados, a hacer parte del compromiso del sistema educativo en la formación ciudadana y en especial, en el manejo del lenguaje en diferentes escenarios públicos.

1.4. Marco teórico

El estudio del lenguaje y la nueva variedad lingüística de los hablantes de esta investigación, reconoce los cambios en las nuevas generaciones y en este caso, de la zona rural, quienes tienen, de alguna forma, la influencia cultural y lingüística de la ciudad, la tecnología y los medios de comunicación.

Las ciencias como la psicolingüística (Coseriu *apud* Rodríguez 2016: 89), y su estrecha relación con los factores sociolingüísticos (Gimeno 1983: 185), pueden determinar qué pensar y cómo decirlo en determinado contexto social, así como el cambio semántico, entendido como el conjunto de procesos de modificación de una lengua. Frente a la idea estructuralista de que la lengua es un sistema homogéneo y uniforme, la sociolingüística considera que la lengua es en realidad ordenadamente variable (cf. Silva-Corvalán 2001: 242), tal como se presenta en esta investigación, en donde los entrevistados, proporcionan diferentes elementos escritos y orales para analizar y comprender el manejo cotidiano de su terminología en algunos espacios.

En este caso, es el simple uso de palabras, ya sea por factores históricos: cambios de léxico a través de las épocas o costumbres para adaptarse a unas nuevas (máquina de escribir por computador o tableta), lingüístico, debido a la evolución de una lengua (hablar por chatear) y psicológico, porque asocian mentalmente dos objetos o situaciones por su semejanza o relación (sapo por lengua larga o chismoso; vacas blancas por cocaína, sea por cantidad, animal de campo y color), como se evidencia en el diálogo cotidiano e informal de algunos estudiantes de la institución educativa rural Carlos González, es importante e innovadora para este estudio.

Sin embargo, junto con la sociolingüística, el cambio semántico no se da sólo por el aspecto social, sino incluso, por la región del hablante, lo emocional o psicológico, como lo asegura Moreno Fernández (1990: 166), y que se presentan en este estudio para reflejar la expresión de las nuevas generaciones, en este caso, los jóvenes que habitan en el campo y cuyos oficios se relacionan con el ordeño y la agricultura principalmente.



Se dice en la cotidianidad, que se debe pensar antes de hablar para no cometer errores en lo que se quiere transmitir y así, obtener una comunicación asertiva. Pero, en ocasiones, *La emoción* influye en el lenguaje de estos jóvenes. Para Lagattuta (*apud* Harris et al. 2014) quien hace un estudio sobre las emociones en menores, afirma que los niños mayores se asocian más con las obligaciones puesto que al preguntarles si está bien o mal, siempre hacen alusión al compromiso; por el contrario, los más pequeños se centran en los deseos frustrados. En este sentido, al hablar con algunos estudiantes, se identifican más con el comportamiento asociado a los más pequeños, pues siempre refieren que se sienten tristes o desilusionados por cualquier razón. Por lo tanto, la obligación es una imposición o castigo de adultos, según sus comentarios.

En estudios recientes sobre la interpretación de una determinada expresión facial de emoción, se reitera que puede relacionarse con factores contextuales: la misma expresión puede transmitir agonía o éxtasis según el contexto (Barrett et al. 2011). Además, existe evidencia de una ventaja dentro del grupo: reconocemos mejor las emociones expresadas por miembros de nuestro propio grupo cultural (Elfenbein y Ambady 2002). Sin embargo, incluso para una muestra diversa, es factible crear estímulos faciales que se reconozcan como expresión de tristeza, disgusto, felicidad, etc. (Tottenham et al. 2009). En el asocio de la emoción con el lenguaje, verbal o no verbal, no es para nada formal, sino que llega a ser, en algunos casos, insultante debido al cambio semántico de la palabra ante una rabia o frustración.

El psicólogo Harris (1989) apoya la investigación de los autores citados, en cuanto a que, los niños o jóvenes cuando son inseguros ante una situación, pueden dejarse influir por la expresión emocional de un cuidador. Si el cuidador sonríe para alentarlo, se animará y procederá. Si, por el contrario, el cuidador expresa miedo o enfado, es probable que se detenga o retroceda (Adolph et al. 2010). En este sentido, algunos estudiantes del colegio, callan antes de hablar, otros son más expresivos e impulsivos al comunicarse. Varios afirman que responden preguntas no como quisieran sino por rebeldía o para evitar las ‘cantaletas’ de adultos, es decir, piensan ligeramente y luego expresan, sin medir las consecuencias buenas o malas. ¿Acaso, la emoción está ligada al pensamiento y al lenguaje? Para resolver la pregunta, se inicia con las categorías establecidas, por lo que se presenta la psicolingüística inicialmente, de manera que se presenten en orden y así, obtener una conclusión clara al final de la investigación.

2. La psicolingüística

Para Noam Chomsky «la razón de la existencia del lenguaje en los humanos no es permitir la comunicación sino permitir la creación y expresión del pensamiento» (*apud* Barón 2014: 420). Además, el acto comunicativo involucra el léxico, conceptos (significante



y significado), carácter de la persona, la sintaxis, la semántica y fonología del hablante en su particularidad.

En ocasiones el lenguaje de los participantes de esta investigación es tan natural que pasa a ser grotesco y ofensivo, pues se relaciona con el pensar, la emoción, el nivel cultural y social. Algunos piensan detenidamente una pregunta formulada, pero responden con emociones de ira, aceptación o resignación con un lenguaje espontáneo que puede generar consecuencias negativas, como se evidencia en documentos o fichas de los estudiantes durante conflictos y, en donde escriben sus descargos ante el Comité de Convivencia.

Cada ciencia tiene su postura; el pensamiento se relaciona con el lenguaje; la psicología estudia la complejidad de la mente y del comportamiento relacionado con la memoria, la percepción, la atención o concentración y también con las emociones ante una determinada eventualidad. Al escuchar el sentir de estos jóvenes sobre sus situaciones emocionales, aparecen sentimientos confusos como el llanto, el silencio o expresiones de remordimiento. Cuando se analizan sus actuaciones, afirman que hablar sin antes pensar pueden lastimar a un ser querido o cambiar el concepto de sí, que tienen sus amigos o familiares. Por esta razón, se asume que hay representaciones en la mente de cada individuo y la relación con conceptos, palabras, términos y la intención del mensaje.

De igual forma, Coseriu consideró que el pensamiento reflexivo se desenvuelve en categorías conceptuales y lo denomina *poslingüístico*, pues «no es posible sin lenguaje, porque debe comenzar con sus delimitaciones [semánticas]» (*apud* Rodríguez 2016: 18). «En el establecimiento del seminario semestral de verano de 1991 «Sprache und Weltbild» se incluye, en el apartado 6.5.5, el siguiente cuadro, de utilidad para observar las divisiones» (Rodríguez 2016: 89).

PENSAMIENTO INTUITIVO		PENSAMIENTO REFLEXIVO
Pensamiento prelingüístico	Pensamiento lingüístico	Pensamiento poslingüístico
	Lenguaje	Lenguajes especializados

Gráfico 1. Pensamiento y lenguaje según Coseriu (*apud* Rodríguez 2016: 89).

El pensamiento intuitivo comprende tres momentos: las representaciones mentales, un estado antes del lenguaje, un estado de pensamiento presente de lenguaje; y, la aparición del lenguaje como tal, es decir, que puede ser natural, espontáneo y fugaz. Por otra parte, el pensamiento reflexivo implica los pasos anteriores y, un ejercicio de conceptos, semántica interna que cada persona realiza y un momento previo, durante y después de un conocimiento, para interactuar con criticidad y coherencia.

Por lo anterior, la cavilación de la persona en situaciones difíciles, depende de las opiniones de otros agentes sociales como la familia. Es decir, su expresión y comportamiento tiene, en gran medida y en unos estudiantes, la influencia de las circunstancias familiares o de las tradiciones. Se observa en respuestas o comportamientos ante sus acudientes, docentes e incluso de sus amigos, en diferentes actividades académicas de democracia como la elección del personero estudiantil puesto que se hace un trabajo pedagógico de conciencia sobre pensar con criterio las propuestas de los candidatos antes de elegir.

Entonces, el lenguaje de cierto grupo, rompe barreras lingüísticas para quién quiere ser aceptado, sin importar si los términos son mal utilizados, maquillados (que se manejan sutilmente para no ser directo) o que afectan su dignidad. Dicho de otra manera, los nuevos lenguajes dependen del uso de un grupo social para limitar el entendimiento del significado de quienes no pertenecen a éste.

A su vez, se observa un inconformismo y desesperanza porque todo lo que hacen se convierte en una obligación, según los entrevistados. A pesar de la violencia en estos territorios, también se encuentran muchos jóvenes *resilientes*² que han afrontado su realidad y buscan nuevos caminos de ilusión.

En este sentido, las emociones internas del ser humano se exteriorizan para bien o para mal en determinadas circunstancias y en especial, en la manifestación o expresión paralela a un sentimiento. Sin embargo, existen mecanismos de orientación profesional y académica para los casos negativos y que hoy preocupan a la humanidad como la depresión o inestabilidad emocional. Al respecto, afirma el autor Eiserer (1971: 26): «Es indispensable delimitar las funciones, lograr relaciones positivas y establecer sistemas eficaces de comunicación.» En consecuencia, la psicóloga de la institución apoya los procesos para orientar a muchos adolescentes que son inestables, porque se desesperan o quieren de inmediato una solución, tal como lo expresa la profesional del colegio.

Es así que, los estudios del psicólogo Harris (1989), enfatizan en que la interpretación de una expresión facial es producto de una emoción y puede verse afectada por factores contextuales que reflejan una agonía o tranquilidad, según el caso.

Esas emociones pueden generar ambigüedades ante lo que verdaderamente se quiere transmitir, por lo que son importantes las estrategias pedagógicas de reconocimiento (autos: conocimiento, imagen, concepto, estima...) con lenguajes estándar, es decir, que no pertenecen a grupos, simplemente, que definen y apropian sistemas de comunicación con la sociedad común.

Desde otra mirada, Eugene Coseriu, lingüista rumano, afirmó que: «Sin lenguaje sólo es posible la representación inmediata de sensaciones y situaciones» (*apud* Rodríguez 2016: 79). De igual forma, el comportamiento se relaciona con la versión coseriana sobre

² La pandemia mundial en el año 2020, generó inquietudes sobre problemas de aprendizaje, personales y de convivencia. Resiliencia se convirtió en un término de esperanza para superar obstáculos.

el momento prelingüístico sin pensamiento. En sus palabras: «El lenguaje como tal es con seguridad una forma del pensamiento. Sin embargo, el pensamiento no es completamente reductible al lenguaje, pues hay tanto un pensamiento prelingüístico como un pensamiento poslingüístico» (*apud* Rodríguez 2016: 88). De hecho, se realizan entrevistas informales a algunos estudiantes para lograr la espontaneidad sin prejuicios, sólo la verdad, de manera que se documentan ejemplos como los de la siguiente tabla.

PALABRA ORIGEN	SIGNIFICADO EXACTO U OBEJTIVO (Denotativo)	USO ASOCIADO POR EL HABLANTE ³ (Connotativo)
Gonorrea	Enfermedad de transmisión sexual (ETS), con aspecto repugnante por el pus segregado en los genitales.	Se dice amistosamente a una persona tonta o chistosa o de confianza que hace cosas de mal gusto, insulta o es atrevido. También es una ofensa directa hacia una persona enemiga.
Sapo	Anfibios, ranas y sapos sin cola, cuerpo corto. Salta. Varios son venenosos. Se camuflan en la selva o el bosque.	Se le dice a alguien que se involucra en lo que no le corresponde, divulga o delata un secreto. Se asocia con los saltos para llevar mensajes a otros lugares con su lengua larga.

Tabla 1. Ejemplos de términos utilizados por los jóvenes de este estudio. Tabla de recopilación de datos y elaboración propia.

En relación con los ejemplos anteriores, se identifican familiares que escasamente saben firmar o no poseen un buen nivel ortográfico o léxico como se observa en los mensajes de WhatsApp o conversaciones cotidianas, con términos similares, aunque sean de la misma edad o grupo social. Son pocos los que manejan un lenguaje culto o técnico, aunque estudien, porque dependen del grupo social con el que se relacionan.

Por otra parte, los estudiantes que deciden estudiar o trabajar en la ciudad, manifiestan inseguridad y temor ante el fracaso económico o la discriminación, porque en algunas universidades y empresas de Medellín, califican al campesino o de municipios aledaños como «montañero» por el «seseo» propio de la región de Antioquia⁴. Su acento es marcado y reconocible ante los ciudadanos.

Por lo anterior, la palabra, hace parte de este estudio, para relacionar el pensamiento con la emoción y el lenguaje en diferentes escenarios. En este sentido Van Dijk (1998) afirma que las ideologías se relacionan con el sistema de creencias, que pertenecen a un campo simbólico y de pensamiento, es decir, de acuerdo al nivel cognitivo mientras que el carácter social tiene que ver con el manejo de conflictos, intereses, integrase a

³ Definición de los entrevistados en la investigación

⁴ Seseo se refiere a la pronunciación marcada o excesiva del fonema /S/ apicoalveolar propia del departamento de Antioquia y tres más de Colombia. Es herencia de los andaluces que conquistaron América en el siglo XV. En cuanto a la palabra montañero es por la región montañosa de Antioquia.

grupos, etc., que pueden llevarse a la práctica por medio de prácticas sociales como el discurso. En este sentido, «la ideología es base axiomática de las representaciones sociales compartidas por un determinado grupo» (Van Dijk 1998: 168), lo que lleva a los pasos de reconocimiento de sí mismo y el deseo de pertenecer a un grupo por el poder o el gusto, con un discurso relacionado con la razón de ser del grupo.

Razón por la cual, es importante el manejo de los autos (autoconcepto, autoimagen, autoestima, etc.) para formación de criterios, habilidades y expresiones optimistas en la construcción del currículo, con el fin de que su creencia, ideología y pensamiento sea acorde con el lenguaje pertinente y proyectado hacia una meta. En consecuencia, la filosofía del lenguaje como lo expresa Austin (1971), en el que, el contexto influye en la interpretación del significado, se evidencia en el discurso de los candidatos al gobierno escolar 2023. Al parecer, es un tanto contradictorio, irreverente y brusco en la palabra, pero los resultados demostraron que al público le interesa más la fama del candidato que su intención comunicativa en pro del bienestar de la comunidad educativa. Además, afirman que no quieren seguir estudiando en educación superior. Simplemente vivir la vida. Como se escuchó en el conversatorio de febrero de ese año. Estas afirmaciones fueron punto de discusión en la reunión de docentes por la visión de la academia que tienen los estudiantes de último grado de Media, al igual que el lenguaje utilizado.

3. La sociolingüística

La palabra compuesta, depende de aspectos particulares dentro de una comunidad lingüística, como el español. Según Labov (1966: 169), con dicha ciencia, se formula la verdadera competencia sociolingüística porque es un diferenciador social en todos los niveles del habla, además, integra aspectos como la gramática, la fonética y su uso en determinadas sociedades o contextos, por lo que la variedad fonológica de Belmira, con habitantes del campo, se evidencia en algunas entrevistas exploratorias, en donde la pronunciación del campesino de esta región tiene marcada la /S/ denominada *Seseo*.

De igual forma, los términos o expresiones de esta zona, varían en cuanto a otras regiones de Colombia. Este acento «paisa» se conserva en cuatro departamentos del país (Antioquia, Quindío, Risaralda y Caldas). Sin embargo, no profundizo en la fonología, sino que lo refiero simplemente, pues sería un estudio aparte.

Desde un punto de vista histórico, «la sociolingüística se ocuparía de los fundamentos generales e históricos del cambio lingüístico a partir de las correlaciones entre factores lingüísticos y sociales» (Gimeno 1983: 185). En cada etapa histórica, aparecen cambios en el lenguaje determinados por la cultura, tecnología o comunicación que adoptan los hablantes. Las palabras nacen (neologismos), se desarrollan y usan en su momento y, mueren (arcaísmos) para quedar en la memoria.



Ese cambio lingüístico, afirma Labov (1983: 393), aparece primero como un rasgo característico de un subgrupo específico, que no resulta conocido para nadie, pero que puede extenderse poco a poco hasta darse a conocer por una comunidad lingüística.

Por lo anterior, la autora Silva-Corvalán (2001: 63), afirma que las actitudes dependen de si una persona en cuanto a lo que es o quisiera ser y con el tiempo se convierte en una norma lingüística categórica. Al respecto de la importancia de escuchar a los entrevistados, Labov, afirma que en este tipo de estudio define a una comunidad de habla puesto que comparte las mismas normas evaluativas con respecto a una lengua (Labov 1972: 158). Los estudiantes de este estudio van asimilando términos que ya les son familiares y que se van conectando para hacer redes de uso de nuevos términos que dependen de los aspectos sociolingüísticos con particularidades como:

1) Edad. Las palabras dependen de una determinada época: niñez, adolescencia o adultez. Al respecto, Menéndez Pidal (1970: 18) teoriza acerca del cambio fonético e insiste en que su duración es extraordinariamente larga, multiseccular, porque la tradición que hay que vencer es la más fuerte de todas, al estar tan arraigada en el inconsciente. Aunque estos estudios son largos y no hay un momento exacto para detectar los cambios como tal, en la escuela se puede identificar de manera más clara. Se trabaja con una población entre 12 y 30 años de edad que pertenecen a grupos acordes a su edad y situación, haciendo uso de un vocabulario particular.

2) Clase social. Existen diferencias en los niveles sociales y el lenguaje. Milroy (1987: 82) la definió *red social* para explicar que es el «entramado de relaciones directas entre individuos que actúa como mecanismo para intercambiar bienes y servicios». Anteriormente, las clases altas manejaban un lenguaje más sofisticado y culto, sin embargo, en este estudio, se evidenciaron términos muy similares entre las redes sociales (alta, media y baja) como la palabra 'Marica' que antes era una ofensa o discriminación, hoy es para muchos hablantes, un término cariñoso de amistad.

3) Nivel cultural. Los estudios o perspectivas de vida son parte de este aspecto. Sobre esto nos dice Romaine (1996: 107-109): «Normalización y alfabetización son dos procesos que van de la mano, puesto que aprender a leer y a escribir presupone la existencia de una variedad escrita codificada». Aunque algunos familiares no terminaron sus estudios, tienen la esperanza de que sus hijos o hijas mejoren el nivel académico e ingresen a la educación superior.

4) Procedencia y ruralidad. En las zonas rurales prevalece el sentido de arraigo con lenguajes relacionados con labores campestres. Son pocos los estudiantes que salen a la ciudad a estudiar, aunque el colegio ofrece diferentes opciones para ingresar a la educación técnica, tecnológica o universitaria.



5) Etnia. Cada una tiene su propio ambiente lingüístico-cultural como es el caso de los afros descendientes de Belmira y de los antioqueños con su particularidad porque manejan frases que les da identidad territorial.

Por otra parte, los estudiantes escriben como hablan y cometen incluso los mismos errores ortográficos relacionados con la fonética, por ejemplo: «admosfera», cambio de T por D.

Es evidente el predominio del lenguaje estándar o coloquial (vocabulario que comprenden los hispanohablantes en conversaciones cotidianas) pero, el culto o técnico⁵ no es usual y se les dificulta en determinadas actividades culturales. Por lo tanto, se trabaja en la diferenciación de estas clases de lenguajes con ejercicios para apropiarlo en el currículo institucional.

Si se hace referencia a la palabra «fracaso», Silva-Corvalán (2001: 34), asegura que en la psicología educacional, depende de la expectativa del docente, es decir, de la palabra que el docente puede dirigir a un estudiante para juzgar o pre juzgar su capacidad, de lo contrario, limita al joven y puede darse el fracaso como tal. También afirma que las actitudes negativas que se dan frente a una variedad que se alejan en mayor o menor grado de una variedad estándar, dificulta la educación de jóvenes de zonas rurales y urbanas. (Silva-Corvalán 2001: 35). Generalmente se juzga el manejo del lenguaje de muchas personas que están en situaciones difíciles o en grupos sociales de bajo estrato, sin embargo, hacen parte de una comunidad en la que la variedad se usa en espacios académicos, aunque se esté recomendando un lenguaje más formal o educado.

En este sentido, se relaciona un estudio sobre el *Parlache* que es una variedad dialectal que utilizan la mayoría de personas de la ciudad de Medellín de los estratos uno, dos y tres (Castañeda 2005: 78). Por esta razón y por la cercanía del municipio de Belmira a la capital de Antioquia, se tiene presente en este artículo por la influencia del manejo de palabras citadinas en el campo.

Halliday introduce el concepto de anti-lenguaje (*apud* Castañeda 2005: 81) para caracterizar el parlache como un dialecto social, de expresión simbólica de la exclusión urbana. Si bien, la sociedad establecida tiene su lenguaje, los sectores marginales, denominados como anti sociedad, generan, como respuesta, un antilenguaje que se opone al lenguaje estándar. Al respecto Halliday (*apud* Castañeda 2005: 81) agrega: «Los dialectos sociales no están asociados necesariamente a las castas o a las clases; pueden ser religiosos, de generaciones, sexuales, económicos (urbano/ rural) y quizá también de otras cosas; lo que los distingue es su carácter jerárquico...»

El resultado del conflicto en Colombia, por violencia y narcotráfico, deja cicatrices en el contexto familiar, social, cultural y lingüístico. En consecuencia, los cambios socioculturales y la agudización de la violencia reflejan un lenguaje combinado entre la

⁵ Lenguaje sofisticado y fino de sectores exclusivos como poetas, literatos o profesionales.

ciudad (moda, tecnología, música, lugares...) y la ruralidad (siembras, ordeño, boñiga, geografía, etc.) por lo que aparecen nuevas palabras de uso, mas no de aceptación en la Real Academia de la Lengua Española (RAE), que no afianza la identidad afrodescendiente y campestre de esta investigación.

El parlache y la fraseología⁶, se asocia con palabras que se comparan, relacionan o reviven para determinar nuevas palabras a lo que denomina (Castañeda 2005: 92) *resemantización*. Por otra parte, hay manejos como la onomatopeya fónica (traque traque, sonido de arma) o el vesre o inversión silábica (fercho por chofer, tabogo por Bogotá) en la conversación. Los ejemplos más claros se utilizan en el diario hablar de los jóvenes del colegio como: *gonopichurria*, de una parte de «gonorrea» y la palabra «pichurria»; *drogoberto*, de «droga» y «Roberto» (Castañeda 2005: 89-91). Este mecanismo es muy utilizado para los insultos. Ya en el campo, palabras como *toparse*, que significa encontrarse con alguien; *vamos todos dos pa toparnos con el parcerero*, donde se encuentra una redundancia en el uso de sujeto tácito, pronombres, contracción de la palabra *para*, término rural sobre encuentro y palabra relacionada con compañero; este ejemplo muestra la influencia de ciudad en el campo.

Actualmente, el uso de extranjerismos (okey, bye) o lenguajes tecnológicos (whatsApp, chatear, mouse, twitear...) se incluyen en el español cotidiano y lo adoptan los hablantes con facilidad por la frecuencia de uso. En la región norte de Antioquia, es muy común contar con frases o términos que hacen alusión a situaciones, momentos, burlas, elogios o simplemente como refranes cotidianos que caracterizan a las personas de esta zona por su facilidad verbal (participan en festivales de trova e improvisan coplas y retahílas con musicalidad. A continuación, algunas frases o términos:

TÉRMINO O REFRÁN	SIGNIFICADO
Esmaltar la teoría	Darle profundidad y brillo a la teoría de un trabajo escrito.
Me demoro medio tabaquito	Se tarda en tiempo lo que se fuma medio cigarrillo
Ganó, dejando pelos en el alambrado	Pasar una asignatura académica con la nota mínima, es decir, a ras.
El muerto pesa cuando encuentra quien lo cargue	Cuando alguien asume la responsabilidad de otro

Tabla 2. Términos de jóvenes del norte antioqueño. Recopilación de la investigadora.

Por lo anterior, Silva-Corvalán (2001: 94, 95) asegura que la lengua es una forma de conducta social, creada y moldeada por seres humanos en diversos subgrupos de un sistema social, de acuerdo a los aspectos para determinar la variable sociolingüística. De

⁶ Los fraseologismos son aquellas expresiones «prefabricadas» que utilizan los hablantes con mucha frecuencia y que, precisamente por el uso, sufren un proceso de lexicalización y se convierten en expresiones fijas (UFF). Las UFF no tienen un límite preciso de extensión, ya que pueden ir desde un sintagma formado por dos palabras hasta una oración extensa como lo presenta Luz Castañeda en 2005.

igual forma, Heath (2000) hace referencia a la lengua y la educación y que denomina IRE (Introducción - Respuesta - Evaluación) para reconocer la importancia del trabajo en clases con diferentes actividades orales, luego al texto y finalmente, a otros géneros académicos escritos propios de la educación y que pueden identificar el uso del lenguaje del docente y estudiante.

La cercanía de estos municipios a 1 hora, aproximadamente, de la capital, permite el tránsito en un día, por lo que, hay gran influencia de nuevos términos, parlache o frases en su vocabulario habitual y del subgrupo al que pertenece. Dicha situación, promueve un trabajo lingüístico coherente con los procesos comunicativos y acordes con el pensar, conocer, proponer y participar en debates, defensas, argumentos, posturas o propuestas verbales o escritas en diferentes medios o espacios sociales.

4. Currículo

Las categorías anteriores son fundamentales en este estudio para aunarla con el currículo o plan de estudios, a fin de, revisar el lenguaje que se utiliza en las competencias educacionales y comunicativas como compromiso en el proceso formativo de la persona.

La Ley 115 y el Decreto 1860 de 1994 del Ministerio de Educación de Colombia, regula: los procedimientos educativos y la organización escolar, el Proyecto Educativo Institucional -PEI, el gobierno escolar y las normas para la evaluación y promoción en las instituciones educativas (MEN 2004: 7-22). En esta investigación, cada institución educativa diseña su plan de estudios para que las áreas cumplan sus objetivos de formación académica y de la persona. Por lo cual, docentes, directivos y familias de los estudiantes, reflexionan sobre el tipo de ciudadano que se forma en la institución, es decir, que se hace necesario un espacio para los agentes educativos, para revisar la concordancia entre conceptos, prácticas y construcción curricular con términos pertinentes al contexto rural de municipios del norte de Antioquia.

Por lo anterior, Díaz Barriga (2013: 346-360) afirma que a partir de la vinculación del currículo con el contexto sociocultural pueden explorarse relaciones de significación y representación. Por lo tanto, el currículo no se entiende como un documento final, sino que abre espacios en dónde los sujetos interactúan para construir nuevas propuestas con base en la realidad y contexto, además del resultado de la proyección curricular de cada establecimiento. La responsabilidad de los agentes educativos y evaluativos de cada proceso de construcción tiene muy clara la teleología particular de cada institución, pero falta más socialización del PEI del colegio Carlos González para mayor pertenencia institucional.

Es un riesgo que puede ir a favor o en contra. Lo importante es apropiarse la formación ciudadana en las instituciones, sin dejar de lado temas y prácticas pedagógicas que



fortalezcan el pensamiento crítico y la comunicación asertiva, aun cuando existan *particularidades o diversidad cultural* dentro de un mismo territorio.

Desde otra mirada, Madgenzo (2004: 51–56) lo relaciona con la pedagogía crítica, la formación ciudadana activa democrática y la ética de la responsabilidad para aceptar la diversidad cultural con un sujeto social y de derechos para un nuevo orden social. Esta postura fortalece la crítica desde la pedagogía con uso adecuado del lenguaje y un vocabulario asociado a las diferentes áreas del saber, en especial, con un léxico acorde con la esperanza y los valores humanos.

Por otra parte, existen situaciones que requieren un trabajo con diferentes miradas hacia las particularidades y sin dejar detalles a un lado de lo que puede significar un desafío para no excluir ni sujetos ni didácticas ni metas y menos, una formación de la persona a quien, en este sentido, se busca un modelo de ciudadano establecido en la institución educativa rural Carlos González. Se nombra el *currículo ausente*, que se desarrolló, partiendo de dos marcos epistémicos no pedagógicos: la teoría semiótica y las Epistemologías del Sur. El autor, afirma que: «Hasta donde alcanza mi conocimiento e investigación, es muy probable que este término no exista todavía en el repertorio conceptual de pedagogos o de las ciencias de la educación» (Figueroa Moran, 2019). Sin embargo, dicho adjetivo de cualidad, también alude al marco teórico de las Epistemologías del Sur, particularmente a la sociología de las ausencias (De Sousa Santos 2006, 2010). Al respecto, el currículo ausente en la institución educativa de estudio trabaja en los deberes y derechos del sujeto social con lenguajes de inclusión: Diferencia, particularidad, discapacidad, capacidad...

En el mismo sentido, Sousa (2010), plantea la importancia de la epistemología en Latinoamérica, teniendo presente que, aunque nombra a la escuela de Frankfurt, aclara que entre las dos hay una relación de reflexión interior, pues toda la transformación es también auto transformación, lo que implica el pensamiento crítico hacia un individuo autónomo del liberalismo, pero que fracasó debido al capitalismo. De todas formas, la particularidad de América y en este caso, Belmira, depende del contexto, economía y políticas educacionales en el currículo. En este sentido, esta investigación empata con el pensamiento crítico y la expresión, que deben fortalecer las minorías, como es el caso de los estudiantes de zonas vulnerables del norte antioqueño.

En conclusión, el currículo de la institución no está ajustado ni actualizado desde el año 2018, y, debido a cambios administrativos y a la pandemia. Las competencias comunicativas, el enfoque de formación ciudadana desde el currículo rural se convierten en retos para rescatar el compromiso educativo de formación para ser y actuar y, que incluye libertades y oportunidades, como lo propone Nussbaum (2011: 20) para una visión esperanzadora a pesar de las dificultades.



5. Marco metodológico

El enfoque desde el cual se desarrolla la investigación es cualitativo con estudio de caso único para alcanzar el objetivo de la investigación que se generó como preocupación general de la comunidad educativa, con una visión naturalista, holística, etnográfica, fenomenológica y biográfica (Stake 1998).

El planteamiento propuesto, es una situación específica en la institución educativa rural Carlos González y se compara con otras dos instituciones del norte antioqueño como referencia. Aunque el tema del lenguaje que usan los jóvenes parece muy común de trabajar, no hay investigaciones anteriores al respecto, según algunos docentes con antigüedad de más de 10 años en el colegio, por lo cual, tiene un interés intrínseco, que ofrece innovaciones institucionales, académicas y, en especial de índole formativa del sujeto comunicativo rural.

Se reflexiona sobre el quehacer institucional en el currículo, por ejemplo, con el proyecto de vida, para invitar a la participación de la familia y representantes de la comunidad educativa con el fin, de analizar los factores lingüísticos y comunicativos de los jóvenes para su comprensión en estrategias pedagógicas.

La investigación valora y respeta al Ministerio de educación y sus directrices para que cada institución, de acuerdo a su contexto, lo ajuste. «El conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actué de manera constructiva en la sociedad democrática» (MEN 2004: 8). El ejercicio anterior es coherente a lo que establece la Constitución política de 1991 sobre participación ciudadana en instituciones educativas.

No obstante, puede arrojar resultados poco favorables sobre el Ministerio y los agentes educativos de las instituciones, en cuanto al compromiso o actualización permanente, pero, al mismo tiempo, promueve la investigación para generar espacios de confianza en la comunidad, a fin de, trabajar colectivamente por un beneficio común: Mejorar el lenguaje de los jóvenes para que sea coherente con la formación del sujeto comunicativo de la región.

Al respecto, la investigación bajo el método cualitativo, se apoya en otro autor como Erickson (1986), quien nombra la importancia de la interpretación de los actores e investigador, siempre que se maneje la imparcialidad lo más objetivo posible, al momento de recoger datos e interpretarlos, pues es un trabajo personal pero que tiene una responsabilidad en el criterio y la finalidad humana y académica.

Cada proceso de la indagación, arroja resultados reflexivos sobre la necesidad de formar ciudadanos críticos, participativos y comunicativos, con lenguajes optimistas ante una comunidad.



Se utilizaron instrumentos como: encuestas, entrevistas y revisión de documentos. De igual forma, se presentan algunos resultados sobre el lenguaje utilizado en ciertos contextos, el currículo sin enfoque rural y la urgencia de su actualización en la institución.

En la investigación se presentan los siguientes numerales:

1) Antecedentes de la institución para observar el número de estudiantes con matrícula activa, según el Sistema de matrículas – SIMAT, situaciones particulares de vulnerabilidad con la psicóloga o reportes a Comisaría de familia y actividades democráticas en donde participan los estudiantes, entre otros aspectos. Al respecto, las autoras Elssy Bonilla y Penélope Rodríguez (2000), recuerdan la importancia de la objetividad en la investigación cualitativa, al referirse que pueden existir antecedentes institucionales de comportamientos de los jóvenes, para tomar una base concreta y reiterada del actuar de la población en estudio.

En este caso, son estudiantes de educación Básica y Media, 80% rurales y 20% urbanos, con edades promedio entre 12 y 30 años de la Institución educativa rural Carlos González y se referencia La Corporación Privada Ferrini en modalidad de educación de adultos del norte antioqueño y que está ubicada a 12 km del colegio rural de estudio para relacionar términos y expresiones. Los participantes de la investigación, autorizan la publicación de nombres, audios, videos o interpretaciones para el beneficio formativo de la comunidad, bajo un formato firmado por padres de familia en el caso de los menores de edad.

2) Selección de estudio de Caso. Se reflexiona sobre las diversas situaciones que se presentan en la institución relacionadas con el uso particular del lenguaje, asociado con el pensamiento e incluso las emociones, así como el comportamiento y actitud ante un determinado público, como en diferentes actos culturales, clases y situaciones de convivencia. En este sentido, Stake (1998: 20), refiere a una investigación en donde: «la particularización, no la generalización (...) El estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes».

Aunque inicialmente, se cuestionó el lenguaje utilizado de los estudiantes, también se abrió otra inquietud referente al PEI, pues no se encuentra actualizado a la fecha, no es claro el manejo lingüístico del ciudadano que se espera formar en el establecimiento educativo.

En cuanto a la relación directa entre currículo y la comunicación en el proyecto de vida, desencadena en un caso único, propuesto por Stake (1998), puesto que la reflexión y comprensión del caso, es una inquietud colectiva como compromiso educativo social. En relación a esta situación, para recoger la información requerida, Stake (1998: 51) afirma:



No existe un momento determinado en que se inicie la recogida de datos. Empieza antes de que lo haga la dedicación plena al estudio: antecedentes, conocimiento de otros casos, primeras impresiones. Una gran proporción de datos se basan en la impresión, se recogen de modo informal en los primeros contactos del investigador con el caso. Más adelante, muchas de estas primeras impresiones se perfeccionarán o se sustituirán, pero en el conjunto de datos se incluyen las observaciones más tempranas.

Efectivamente, se inicia un plan de acción de la investigación. Primero se escucha la preocupación de la comunidad sobre el uso inadecuado del lenguaje en diferentes ambientes sociales, incluyendo la casa. Luego los antecedentes del tema de análisis lingüístico de los estudiantes, en donde no se encontraron investigaciones al respecto en la zona. Se observan en diferentes espacios, el lenguaje utilizado por los estudiantes, en especial, de educación media, quienes trabajan competencias ciudadanas, políticas y democráticas y, quienes se preparan para ingresar a la educación superior. Finalmente, se revisa el Plan Educativo Institucional, el cual, está desactualizado desde el año 2018, por lo que se cuestionó ante el Consejo Académico, la necesidad de revisar conceptos, bibliografía y en especial, el modelo pedagógico, que no se aplica en clases y requiere una apropiación de un nuevo modelo definido en las encuestas.

3) Recolección de datos. Se presenta una organización para recoger información relevante en la investigación.



Imagen 1. Ruta de las fuentes de información.

6. Instrumentos utilizados para la investigación

6.1. Encuestas

Se utiliza la herramienta Classroom para aplicar encuestas a la comunidad educativa en general (Docentes, estudiantes y familias), de manera inmediata, amplia, eficaz y práctica en sus resultados. Dicha aplicación es importante para diagnosticar una necesidad o problema y la respuesta de la comunidad al respecto. Se llega a muchos acudientes que asisten con irregularidad al colegio y que justifican su inasistencia al compromiso laboral, como se corrobora en los registros de firmas de asistencia a las reuniones de padres de familia cada dos meses para el reporte académico.

A continuación, las imágenes y el link del formulario aplicado.

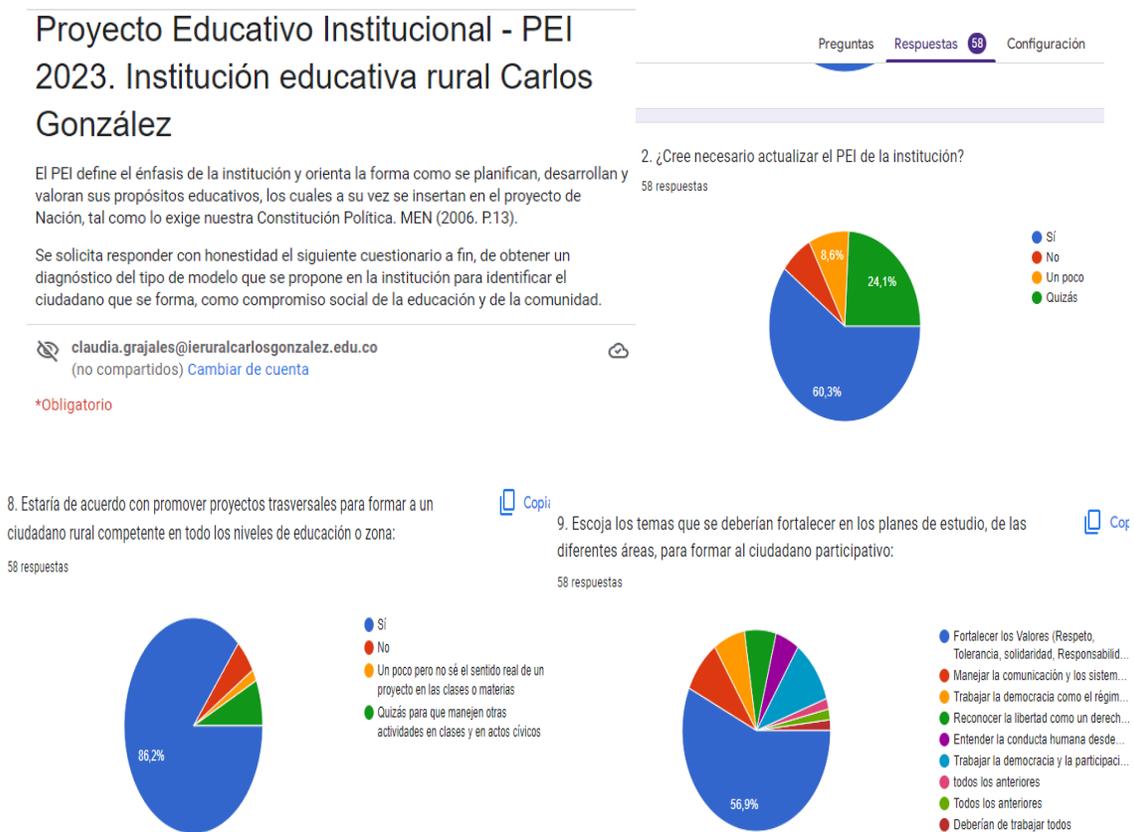


Imagen 2. Encuestas aplicadas sobre PEI.

Fuente: Creación de la encuesta en Classroom. Claudia Grajales, investigadora. Disponible en: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdDsHUWt1TNBg-zSOi6zkZZFlc5HD9giOI59AEWDOIBoxFnuQ/viewform>

6.2. Entrevistas

Este ejercicio es importante para obtener diferentes visiones del caso. Como afirma Stake (1998: 63): «Conseguir entrevistar es quizá lo más fácil del estudio de casos. Conseguir una buena entrevista no lo es tanto.» Sin embargo, cada una genera reflexión sobre las posturas de docentes, estudiantes y familias. Además, el investigador debe narrar lo más fiel posible, lo que expresaron los entrevistados.

Es frecuente que los entrevistados se sientan sorprendidos por las transcripciones, no sólo por el poco contenido de sus palabras, sino porque no expresan lo que ellos querían decir. Y la transcripción llega mucho después de que el contexto y las circunstancias del momento hayan desaparecido. (Stake 1998: 64).

La responsabilidad del investigador requiere de buena escucha, atención y paciencia ante los espacios, palabras y emociones de las personas. Al respecto, el autor refiere:

Las entrevistas que siguen el capricho del entrevistado pueden decir mucho sobre éste. Pero, no tanto sobre lo que necesitamos saber acerca de lo que él ha observado. Ojalá que solamente con la observación pudiéramos conseguir lo que necesitamos. Pero lo normal es que dispongamos de demasiado poco tiempo y tengamos que confiar en lo que otros han visto. Y a veces nos importan de verdad los comentarios que hacen las personas que entrevistamos. (Stake 1998: 65).

Cada palabra, gesto o emoción es la evidencia del sentir y el pensar de la comunidad educativa de la región. Efectivamente, el tiempo es aliado o no en el momento justo en el que se quiere realizar la entrevista. Por otra parte, quedan en la memoria y en la transcripción del investigador para futuros análisis, nuevas investigaciones o registros históricos del municipio.

En relación con las entrevistas, Labov (1983: 116), se refiere a que son fundamentales para definir aspectos, pero también de cuidado y atención porque reflejan también la actitud respecto al lenguaje. Efectivamente, se observa en el entrevistado, la actitud, nervios, seguridad o inseguridad al responder las preguntas.

Se entrevistan a 13 docentes de diferentes asignaturas académicas, entre otros, de matemáticas, español, sociales, ética y religión...; el señor rector Norberto Gallón, quien llegó en el año 2023 y el señor Albeiro Melo, anterior rector. También a 20 estudiantes en edades entre 12 y 30 años de edad del colegio y 10 de la Corporación Ferrini; así como a 15 padres de familia de diferentes edades y con grado de escolaridad primaria en su mayoría. Se recogen los permisos de difusión y autorización de imágenes, audios y videos. Se les formulan preguntas relacionadas con la comunicación en la familia, en el trabajo, palabras comunes en un grupo social, conocimiento de términos de los jóvenes,



actitudes y comportamientos en espacios sociales, estrategias de manejo de comunicación, expresión y participación en clase, etc.

6.3. Revisión de documentos institucionales.

Los documentos institucionales como mallas curriculares y planes de estudio, se fundamentan en la orientación del MEN en cuanto a los Estándares en Competencias Ciudadanas y proyectos (2004: 15). En cuanto al ejercicio de ajuste de PEI, se inicia una propuesta de actualización ante el Consejo Académico de la institución educativa rural Carlos González en noviembre 25 de 2022.

Después de la propuesta al equipo docente y para la revisión de documentos, se aprobó en el Consejo Académico en el mes de diciembre de 2022 para iniciar el trabajo de revisión en enero 12 de 2023. Comienza con una socialización de nuevos autores como Díaz Barriga y Madgenzo, sobre currículo, con el fin de actualizar términos y conceptos (Currículo, manual de convivencia, Pedagogía, etc.). De igual forma, citar correctamente en las diapositivas.

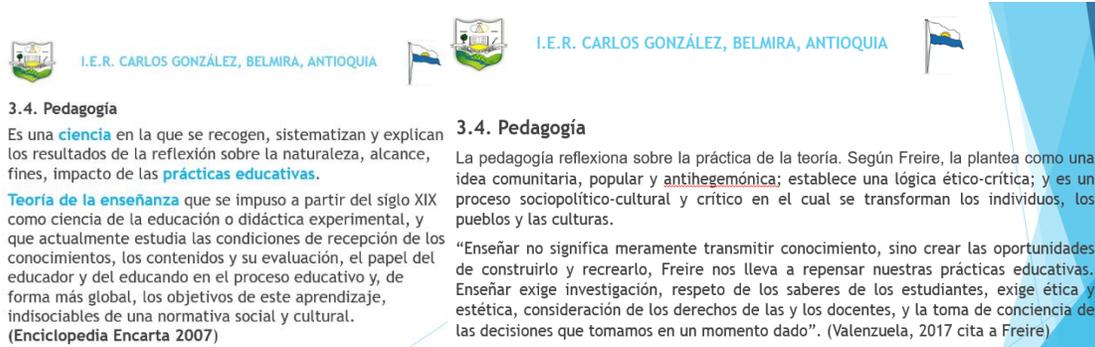


Imagen 3. Actualización de conceptos en el PEI institucional en enero de 2023. Fuente: Trabajo elaborado por el señor rector Albeiro Melo y la docente Claudia Grajales.

Lo anterior se seguirá bajo la guía orientativa para la actualización y la gestión del PEI, con apoyo de la universidad de Antioquia en un libro impreso, que se distribuyó a varias instituciones educativas de Antioquia a finales del año 2021.

7. Resultados

En este apartado, no existen resultados tan contundentes puesto que el ajuste del currículo continúa en estudio.

Aproximadamente, 350 encuestas se aplican a la comunidad en general, arrojan expectativas sobre el tipo de estudiante activo o ciudadano egresado que se espera formar en la institución rural Carlos González.

En las estadísticas surge la necesidad de ajustar un currículo rural para definir un modelo pedagógico que se institucionalice en el colegio con estrategias pedagógicas para formar un ciudadano crítico, participativo y comunicativo en su entorno.

Las 15 entrevistas se redactan lo más fiel posible a la forma de hablar de cada persona. Algunos solicitan ayuda para aclarar palabras que no saben cómo decirlo, por ejemplo: expectativas, proyección, reestructurar, términos de algunos grupos sociales, etc. De igual forma, se escuchan palabras que algunos desconocen o lo manejan contrariamente al sentido real, por ejemplo: gracias a la droga en lugar de debido a la droga. En cuanto a la pronunciación de la palabra «esito», con el fonema /X/, se cambian por el sonido de la /S/. De igual forma «ésato», no se pronuncia /X/ ni /C/. Otras referencias, son las palabras soeces o frases que aparecen en los ejemplos de la categoría de sociolingüística.

En cuanto a los docentes, estudiantes y padres de familia, reflexionan sobre la importancia de ajustar el currículo para el uso coherente del lenguaje de los jóvenes en proyectos de vida o su reestructuración, en discurso en el gobierno estudiantil, en el diario vivir institucional o social y en diferentes ambientes sociales.

La revisión del documento institucional PEI, evidencia la importancia de actualizar conceptos, planes de área con manejo de palabras coherentes y relacionadas con el optimismo para la propuesta de metas a corto, mediano y largo plazo. Se concreta en una reunión de docentes, que se organizarán horarios de trabajo para tal fin. Aunque algunos docentes con antigüedad de más de 10 años, afirman que existe un modelo pedagógico constructivista; los docentes con 4 o menos años de trabajo en la institución, lo desconocemos porque no se ha apropiado en los planes de área o clases, o porque nunca se refiere el modelo al ingresar al establecimiento. De acuerdo a lo anterior, se propone un nuevo trabajo en equipo para rescatar lo establecido en el documento, socializar los resultados de la encuesta sobre el PEI y proponer un modelo pedagógico humanista- crítico, de manera que se ajusten las mallas curriculares con la guía orientativa para gestión de la Gobernación de Antioquia (Gaviria 2020: 20-25).

De igual forma, se continúa con la revisión del Manual de Convivencia y planes de estudio relacionados con proyectos transversales relacionados con los caminos de vida.



8. Conclusiones

Los cambios lingüísticos de los estudiantes de la institución educativa rural Carlos González en la zona norte de Antioquia, Colombia, se evidencian en las aulas, por medio de las actividades relacionadas con juegos de palabras, conceptos, o representaciones de diferentes grupos sociales. Dichos ejercicios, tal como lo asegura Heath (2000), relaciona la lengua con la educación y se evidencian resultados de la variación del lenguaje desde el pensar y el acto comunicativo en escenarios públicos.

La región antioqueña de este estudio, presenta un seseo en la pronunciación acentuada de la /S/. Es muy sonoro y musical en su hablar, además, de los términos. No obstante, la influencia de la ciudad, a 60 km de la capital, Medellín, promueve el uso de nuevas palabras y parlaches, que provienen de la influencia de los grupos sociales de bajo estrato de la capital, pero, que usan en la ruralidad. Ejemplos como «parce», «tombos», «gonorreas», vacas blancas, etc., de los entrevistados, aseguran que las usan por la moda; lo ven como normal y tanto así, que escriben como hablan en las redes sociales como se evidencia en ejercicios en clase para publicarlas en diferentes medios o en escritos sencillos.

La investigación cualitativa de caso único (Stake 1998), surge de una inquietud colectiva por el uso inadecuado de lenguajes en diferentes espacios sociales, como realidad sociolingüística para reconocer las variaciones lingüísticas de la sociedad rural. Se trabaja la investigación en diferentes grupos sociales (campesinos, drogadictos, discapacitados, jóvenes comunes del colegio, etc), para reconocer el discurso oral, escrito y ejercicios relacionados con el pensamiento, la emoción y las palabras en proyectos de vida. Es decir, es una investigación que maneja aspectos sociales y humanos, sin resultados concretos sobre un lenguaje de la zona rural común, porque es variado y cambia con rapidez en la mayoría de grupos sociales, quizás por la cercanía con la ciudad.

Los agentes educativos reflexionan sobre el lenguaje que utilizan los estudiantes en su cotidianidad y en la creación o reestructuración de vida durante su etapa escolar y se propone un ajuste curricular con el fin de mejorar la comunicación en diferentes ambientes sociales y en especial, en la academia. Por lo tanto, la enseñanza del español no se debe separar de los cambios lingüísticos que son en realidad ordenadamente variables (cf. Silva-Corvalán 2001: 242), la psicolingüística y sociolingüística como ciencias relacionadas con el uso lingüístico de las comunidades, en este caso, rural.

Los resultados de las entrevistas, son base para las propuestas de cambios en el uso común de palabras, para remplazar expresiones de desesperanza, y, por el contrario, formar un ciudadano comunicativo, pertinente y coherente con el modelo propuesto: humanista – crítico en el PEI. (Gaviria 2020: 20-25)



El impacto de los resultados de la investigación ante la comunidad fue participativo porque se involucraron en el trabajo curricular para la formación ciudadana como compromiso educativo social en el norte antioqueño en Colombia.

BIBLIOGRAFÍA

- Adolph, Karen, et al. «Using social information to guide action: Infants' locomotion over slippery slopes.» *Neural Networks* 23.8-9 (2010): 1033–1042. Web. 3 Feb. 2023.
- Austin, Jhon. *Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Paidós, 1971. Web. 3 Feb. 2023.
- Barón, Leonardo, y Oliver Müller. «La Teoría Lingüística de Noam Chomsky: del Inicio a la Actualidad.» *Leng* 42.2 (2014): 417–442. Web. 20 Mar. 2022.
- Barrett, Lisa Feldman, et al. «Context in emotion perception.» *Current Directions in Psychological Science* 20 (2011): 286–290. Web. 3 Feb. 2023.
- Bonilla, Elsy, y Penélope Rodríguez. *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Vitral, 2000. Impreso.
- Castañeda, Luz. «El parlache: resultados de una investigación lexicográfica.» *Forma y función* 18 (2005): 74–101. Web. 5 Abr. 2022.
- Chizzotti, Antonio. «História e atualidade das ciências humanas e sociais.» *Cadernos de História da Educação* 15.12 (2016): 599–613. Web. 3 Feb. 2023.
- De Sousa Santos, Boaventura. «Capítulo II. Una nueva cultura política emancipatoria.» *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: CLACSO, 2006. Web. 3 Feb. 2023.
- . *Refundación del Estado en América Latina*. Perspectivas desde una epistemología del Sur. La Paz: Plural, 2010. Web. 3 Feb. 2023.
- Díaz-Barriga, Ángel. «Currículo, escuelas de pensamiento y su expresión en la tensión entre saberes conceptuales y prácticos.» *Currículo sem Fronteiras* 13.3 (2013): 346–360. Web. 10 May. 2022.
- Eiserer, Paul. *El psicólogo escolar*. Buenos Aires: Editorial Troquel, 1971. Web. 3 Feb 2023.
- Elfenbein, Hillary Anger, & Nalini Ambady. «On the universality and cultural specificity of emotion recognition: A meta-analysis.» *Psychological Bulletin*, 128 (2002): 203–235. Web. 3 Feb 2023.
- Erickson, Frederick. «Qualitative Methods in Research on Teaching.» *Handbook of research on teaching*. Merlin Wittrock (ed.). New York: MacMillan, 1986. 119–161. Print. Web. 3 Feb 2023.
- Estrada, Asunción. «Análisis de las actitudes y conocimientos estadísticos elementales en la formación del profesorado.» Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona, 2002. Web. 10 Jun. 2002.



- Figuroa Moran, Hugo. «Conceptualización del “Currículum ausente” como herramienta de análisis en el diseño y la gestión curricular.» *Revista Redised* 1.1. (2019): 55–59. Web. 18 Sept. 2022.
- Gallegos, Ramón. «Educación Holista para el siglo XXI.» *Una visión integral de la educación*. Guadalajara: Fundación Internacional para la Educación Holista, 2001. 1–17. Web. 10 Jun. 2016.
- Gaviria, Aníbal. *Plan de Desarrollo: Unidos por la vida 2020–2023*. Medellín, Colombia: Editorial Artes y Letras S.A.S, Gobernación de Antioquia, 2020. 20–25. Impreso.
- Gimeno, Francisco. «Hacia una sociolingüística histórica.» *ELUA* 1 (1983): 181–226. Web. 20 Abr. 2022.
- Harris, Paul. *Children and emotion*. Oxford UK: Basil Blackwell, 1989. Print.
- Harris, Paul, et al. «The mysterious emotional life of Little Red Riding Hood.» *Children and emotion. New insights into developmental affective sciences. Contributions to Human Development*. K. Hansen Lagattuta (Ed). Basel: Karger, 2014. 106–118. Web. 5 Jul. 2022.
- Heath, Shirley Brice. «Linguistics in the study of Language in Education.» *Harvard Educational Review* 70.1 (2000): 49–59. Web. 25 Feb. 2023.
- Labov, William. *The social stratification of English in New York City*. Washington, (D.C.): Center for Applied Linguistics, 1966. Web. 15 Feb. 2023.
- . *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania, 1972. Web. 16 Feb. 2023.
- . «Estudio del lenguaje en su contexto social.» *Lenguaje y sociedad*. Cali, Colombia: Centro de traducciones de la Universidad del Valle, 1983. 116–393. Web. 14 Feb. 2023.
- Madgenzo, Abraham. *Formación Ciudadana*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2004. Impreso.
- MEN: Ministerio de Educación Nacional. «Decreto 1860 de 1994, Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.» *Diario Oficial* 41.480 (1994): 7–22. Web. 13 Ene. 2016.
- . *Ley general de educación 115*. 1994. Web. 16 Feb. 2023.
- Menéndez Pidal, Ramón. *Estudios de lingüística*. Madrid: Espasa-Calpe, 1970. Impreso.
- Milroy, Lesley. *Language and social networks*. Oxford: Blackwell, 1987. Print.
- Moreno Fernández, Francisco. *Metodología sociolingüística*. Madrid: Gredos, 1990. Web. 3 Feb. 2023.
- Nussbaum, Martha. *Crear capacidades*. Editorial Paidós. 2011. Impreso.
- Rodríguez, Fernando. «La filosofía del lenguaje de Eugenio Coseriu a la luz de la investigación psicológica sobre formación de conceptos: acerca del lenguaje como sistema de coordenadas conceptuales básicas.» *Lengua y habla* 20 (2016): 75–90. Web. 10 Ago. 2022.



- Romaine, Suzanne. *El lenguaje en la sociedad*. Barcelona: Ariel, 1996. Impreso.
- Silva Corvalán, Carmén. *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington, D. C.: Georgetown University Press, 2001. Web. 3 Feb. 2023.
- Stake, Robert. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata, 1998. Impreso.
- Tottenham, Nim, et al. «The NimStim set of facial expressions: judgments from untrained research participants.» *Psychiatry Res* 168.3 (2009): 242-249. Web. 3 Feb. 2023.
- Van Dijk, Teun. *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós, 1998. Web. 3 Feb.. 2023.

Fecha de recepción: 12 de noviembre de 2022

Fecha de aceptación: 28 de marzo de 2023



DIÁLOGO CULTURAL

DOI: <https://doi.org/10.18485/beoiber.2023.7.1.13>

Ernesto Llerena García¹
Universidad de Córdoba
Colombia

SOFTWARE TRADUCTOR ESTADÍSTICO DE LENGUAS NATIVAS DE COLOMBIA: CASO LENGUA EMBERA KATÍO

Resumen

Este proyecto parte de la necesidad de comprender y reconocer las culturas étnicas, más específicamente la cultura embera katío que habita en la parte alta del río Sinú, Córdoba, Colombia. Actualmente se han visto obligados a desplazarse de ese territorio por circunstancias sociales (guerrillas, paramilitares y el impacto ambiental de la represa de Urrá). Con base en lo que sustenta la Ley de Protección de las Lenguas Originarias, las culturas étnicas tienen derecho a la educación, la inclusión y en este proceso es necesario utilizar las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación para difundir y promover la preservación de las lenguas. Debido al contacto entre lenguas y culturas, se propone la construcción de un software traductor de oraciones simples y complejas del español al idioma embera katío para facilitar la comunicación y preservación de este idioma. Se describe la Metodología de Investigación en Ciencias del Diseño (DSRM) para el desarrollo del traductor. Como resultado de la investigación se está desarrollando una versión beta del software traductor en la versión estadística. Se espera que con este tipo de herramienta se logre apoyar los procesos de revitalización de la lengua embera katío.

Palabras clave: software traductor automático, pueblos indígenas, inclusión educativa, embera katío.

STATISTICAL TRANSLATOR SOFTWARE FOR NATIVE LANGUAGES OF COLOMBIA: EMBERA KATIO LANGUAGE CASE

Abstract

This project stems from the need to understand and recognize ethnic cultures, more specifically the Embera Katío culture that inhabits the upper part of the Sinú river, Córdoba, Colombia. Currently, they have been forced to leave this territory due to social circumstances (guerrillas, paramilitaries and the environmental impact of the Urrá dam). Based on what sustains the Law of Protection of Original Languages, the ethnic cultures have a right to education, inclusion and in this process, it is necessary to use the new technologies of information and communication to disseminate and promote the preservation of languages. Due to the contact between languages and cultures, it is proposed the construction of a software

¹ lle55re19@yahoo.com



to translate simple and complex sentences from Spanish to the Embera Katío language to facilitate the communication and preservation of this language. The Research Methodology in Design Sciences (DSRM) for translator development is described. As a result of the investigation, a beta version of the translator software is being developed in the statistical version. This type of tool is expected to support the revitalization processes of the Embera Katío language.

Key words: automatic translator software, indigenous peoples, educational inclusion, Embera Katío.

1. Introducción

La informática ha hecho avances bastante significativos en el procesamiento y almacenamiento de información en los últimos años. Se han creado múltiples programas para cumplir diversas funciones como procesadores de texto, procesadores gráficos, programas multimedia, traductores automáticos, entre otros. La traducción automática es una de las nuevas tendencias para comprender nuevos idiomas, como el español, el inglés, entre otros y utilizar la Inteligencia Artificial en el entorno académico (Barret 2019: 2; Lu 2018: 1). Un ejemplo de traductores automáticos es el *Traductor de Google* (Google 2006) el cual es un gran sistema de traducción de muchas de las lenguas del mundo; sin embargo, hay muchas lenguas que no están incluidas dentro de este sistema. La gran mayoría de los traductores sólo se enfocan en traducir idiomas reconocidos y se han dejado atrás aquellos de las culturas étnicas. Es el caso de la lengua embera katío, la cual no cuenta con un software traductor alojado en Internet.

Existen diferencias culturales entre los pueblos indígenas embera, dependiendo del entorno en el que viven. Los embera se componen así de dos grupos principales, los dobidas y los eyabidas. El pueblo dovida vive alrededor del río; sus casas y huertas están a orillas del río y siempre están pescando. Los eyabida incluyen los embera katío y los embera chamí. El nombre katíos (katíos) es el nombre que se le da en las crónicas a un pueblo indígena de origen y lengua caribeña que habitaba en una amplia zona del centro oeste, actual provincia de Antioquia, Colombia, en la época de la Conquista (Simón 1953: 420). Según esta descripción, el pueblo katío tenía una lengua chocona y una lengua caribeña. Los chamíes son pueblos de montaña, a diferencia de los embera sapiadaras, que viven en las selvas de las llanuras del Pacífico, y los embera katíos, que viven en las cuencas del Atrato y el Alto Sinú (Werner Cantor 2000: 127). Lingüísticamente, los emberas se clasifican en emberas de occidente y emberas de oriente (Llerena 1994: 437).

Según la UNESCO (2022), hoy en día la cultura embera katío está desapareciendo paulatinamente dentro de la sociedad colombiana. Es una población que, debido a las circunstancias sociales, se ha visto obligada a desplazarse de su entorno habitual. La población estimada de indígenas embera en Colombia es de más de 80.000 habitantes, ya



que también se encuentra población embera en Panamá y Ecuador. En el departamento de Córdoba existen más de 8.000 personas de esta comunidad. En general, la cultura embera ha tenido un contacto permanente entre lenguas y al mismo tiempo contacto entre las diversas culturas que componen el territorio colombiano.

El gobierno colombiano ha creado la *Ley para la Protección de las Lenguas Originarias* (Ministerio de Cultura 2010), en la cual se reconocen todos los derechos y beneficios que tienen las 65 lenguas nativas y 2 lenguas criollas de Colombia. En esta se refieren a la preservación de las culturas nativas con la ayuda de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, como la televisión, Internet, entre otras. En cumplimiento de la Ley, la Universidad de Córdoba (Colombia) ha realizado un convenio con la comunidad embera katío del Alto Sinú para que los estudiantes indígenas que acceden a la educación primaria, secundaria y superior utilicen un software como apoyo a la conservación y revitalización de su lengua y su cultura. Así, el objetivo principal de este proyecto de investigación es crear un software que permita traducir oraciones simples y complejas del español a la lengua embera katío y viceversa. Se espera que este software traductor español-embera katío sirva, no solo para aquellos estudiantes indígenas que aprenden español, sino también para todos aquellos que, de una forma u otra, tienen algún tipo de contacto con esta cultura.

Este trabajo de investigación se basa básicamente en las TIC en la educación, y en especial en las poblaciones indígenas (Becerra Cortés 2012: 4). Son varias las investigaciones que han trabajado el tema del uso de las TIC en la educación indígena; al revisar la literatura en relación con la creación de aplicaciones tecnológicas para este fin, encontramos que en Colombia se han realizado varios proyectos a nivel nacional utilizando las TIC (Rojas et al. 2018: 881) pero no existen traductores de lenguas indígenas que utilicen información lingüística (RBMT), estadística (SMT) o basada en redes neuronales (NMT). A nivel internacional, en Centroamérica existe el *Software Traductor Español a Náhuatl* (Hernández 2015), el cual busca preservar el idioma náhuatl y ofrecer un medio que permita a los niños tener acceso a grandes cantidades de libros traducidos a su idioma de manera automática. En Suramérica encontramos el *Traductor Español-Guaraní, Guaraní-Español* (TraductorPro.com), el cual permite traducir palabras en ambos idiomas. En general, la creación de traductores se ha enfocado en lenguas SAE (Standard Average European) y en lenguas de África, América, Asia y Oceanía, como se puede evidenciar en el caso del traductor de Google, el cual soporta 133 lenguas. En la actualidad, existen proyectos con bastante desarrollo tecnológico como el proyecto *Molto de la UE*, el sistema *Apertium*, el sistema de código abierto *Moses* (Parra 2018), entre otros. Sin embargo, si en el mundo existen más de siete mil lenguas, el número actual de lenguas que puedan tener sistemas de traducción todavía es mínimo. Además, muchas de las lenguas del mundo



están en peligro de extinción, y si no se crean este tipo de herramientas, posiblemente no se cree una consciencia para sistematizarlas y preservarlas a través del tiempo.

2. Marco teórico

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación son relativamente nuevas en su aplicación en los procesos de mediación educativa, pero su impacto es de gran importancia, ya que los nuevos paradigmas exigen nuevas formas de afrontar los procesos sociales e individuales (Domínguez Sánchez-Pinilla 2003). En cuanto a la traducción automática, existen muchas posibilidades para orientar la forma en que se puede llevar a cabo el desarrollo de una aplicación. Al realizar cualquier tipo de traducción, ya sea por medio de la intervención humana o de una computadora, el objetivo de la traducción es convertir la información de un idioma de origen y restaurarla a un idioma de destino. Hoy en día, se podría decir que existen principalmente tres tipos de traducción automática en el mercado: la que utiliza información lingüística (comúnmente conocida como RBMT por sus siglas en inglés: *Rule Based Machine Translation*), la estadística (o SMT por sus siglas en inglés: *Statistical Machine Translation*) y el basado en redes neuronales (o NMT por sus siglas en inglés: *Neural Machine Translation*). A estos tres paradigmas principales habría que sumar otras iniciativas con menor proyección, como la propuesta por investigadores de la Universidad de Gotemburgo (Suecia) basada en el concepto de *interlingua* y denominada *Grammatical Framework*.

Para el desarrollo del software traductor español-embera katío se han seguido dos etapas de prueba: *el modelo de traducción por transferencia* y *el modelo de traducción estadística* para saber cuál es más efectivo. En comparación, la traducción automática basada en reglas por transferencia permite mucha calidad en consistencia y tiene la posibilidad de adaptar la traducción al contexto gramatical; además, utiliza reglas gramaticales de oraciones para la alineación de las palabras (Hernández 2002: 109). No obstante, es difícil manejar con traducción por transferencia algunas reglas gramaticales. En la validación de las traducciones, la utilización de un modelo de traducción automático ha presentado dificultades para la lengua embera katío ya que la estructura gramatical de la lengua es compleja, como lo es por ejemplo, la utilización de marcas de caso, por ser una lengua ergativa: agente (-a), paciente (-ta); otras marcas como beneficiario (-ita), instrumental (-ba) entre muchas otras, como se puede observar en los siguiente ejemplos:

(1) mʘ-a	mejaca kâga	bʘ-a do-Ø-ra
1PERS.SING-ERG	mucha AUX -DEC agua-NO AG-TOP	
«Yo quiero mucha agua»		



modelo por transferencia, ya que son los encargados de las traducciones quienes las van validando.

De esta manera, es importante conocer la morfosintaxis y la semántica de las dos lenguas. A continuación se muestran unos tipos de oraciones para poder identificar la morfosintaxis de la lengua embera katío (Llerena 2018: 76). La presentación de las predicaciones declarativas afirmativas simples se realiza en una tipología de oraciones monovalentes, bivalentes y trivalentes, según el número de participantes (actantes) que el núcleo predicativo requiere obligatoriamente para que se dé la relación proposicional. Esta muestra es de las oraciones monovalentes (el núcleo de la oración es un nombre, no tiene un verbo núcleo como en español).

2.1. Monovalentes

2.1.1. Oraciones de predicado nominal atributivo

Un predicado nominal es aquel cuyo núcleo o centro de predicación es una palabra que se considera nominal por las marcas que recibe, como las de caso, o una base lexical adjetival nominalizada. Las oraciones de predicado nominal están formadas mínimamente por dos nominales, siendo el primer término el que tiene la función de sujeto y el segundo el que tiene la función de predicado. En embera katío se han establecido tres clases de oraciones de predicado nominal con otro constituyente que en este caso expresa la identificación.

Este tipo de oraciones se representan con el esquema **SN+SN**.

Ejemplos:

(7) /kāu wěra muu papa/
{kāu wěra muu papa}
//deic.dist./mujer/1 p.s./madre//
«Esa mujer es mi mamá»

(8) /karagabira dai zeze/
{karagabi-ra dai zeze}
//Dios Karagabí-top./p.pl.pos./padre//
«Karagabí es nuestro padre»

(9) /muu trura ernesto/
{muu tru-ra ernesto}
//1 p.s.pos./nombre-top./Ernesto//
«Mi nombre (es) Ernesto»



2.1.2. Oraciones posesivas

Las oraciones de genitivo o de la posesión nos indican lo que una entidad posee o lo que le pertenece. El núcleo predicativo es un nominal con la marca casual de locativo. La presentación de estas oraciones en embera tiene la particularidad de no poseer cópula. Este tipo de oraciones se representan con el esquema: **SN+SN-gen.**

(10) /kau mitʃi muɗe/
 {kau mitʃi mu-de}
 //deic.dist./gato/1 p.s.-gen.//
 «Ese gato es mío»

(179) /mau dera ernestode/
 {mau de-ra ernesto-de}
 //deic.dist./casa-top./Ernesto-gen.//
 «En cuanto a la casa, es de Ernesto»

3. Metodología

Los seres humanos por naturaleza son sociables y en este proceso tienen la necesidad de comunicarse entre sí. En el proceso de comunicación hay un intercambio de información, que es procesada mentalmente y cuyo fin es codificar el mensaje. En la actualidad existen muchas culturas por todo el planeta, y el contacto entre culturas y lenguas hace posible que el hombre conozca otros pensamientos e identidades que tienen otras personas. Con la llegada de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, las distancias se acortan; el intercambio de información entre individuos, aplicaciones como chat, videos, podcasts, correos electrónicos entre otros, son útiles a la hora de comunicarse.

Esta investigación se ha realizado con comunidades embera katío del municipio de Tierralta (Córdoba, Colombia) y en las regiones aledañas al Nudo de Paramillo. Estas comunidades han tenido procesos etnoeducativos en las escuelas ubicadas en los asentamientos de los ríos Esmeralda, Verde y Sinú. Se ha desarrollado un sistema de escritura y en la práctica han producido textos como periódicos, cuadernillos y folletos en su idioma. Sin embargo, estos procesos han sido muy lentos; además, existen muchas dificultades para imprimir y difundir materiales auténticos en las escuelas y para el público en general. Muchas personas de estas comunidades ven el idioma español y las nuevas tecnologías como una «panacea», ya que tienen mayor contacto con los «colonos» y los habitantes no



indígenas de la zona. Asimismo, requieren el aprendizaje del español en escuelas dentro de una pedagogía intercultural, que en la zona son bastantes, pero no existe un PEI (Proyecto Educativo Institucional) acorde a sus necesidades, por lo que existe un bajo rendimiento académico, principalmente en la asignatura de lengua española. En la zona también hay muchas personas no nativas, que tienen contacto diario con estas comunidades y que desconocen por completo el idioma embera katío, por lo que requieren traductores o personas que conozcan el idioma.

Este proyecto de investigación se desarrolla con base en la Metodología de Investigación en Ciencias del Diseño (DSRM) (Hevner et al. 2004: 75) como marco para el uso de las TIC en entornos educativos. DSRM es un método utilizado en investigación para respaldar el diseño y la construcción de todo tipo de artefactos. Según Hevner (2004: 75), este tipo de métodos resuelven problemas que son difíciles de resolver porque son incompletos, contradictorios o sus requisitos pueden cambiar con el tiempo y muchas veces son difíciles de evaluar (Oscina et al. 2020: 4). Esta metodología sugiere que existen diferentes métodos o lineamientos para el desarrollo de productos tanto tangibles como intangibles que el diseñador adapta de acuerdo a las necesidades y propósito de su proyecto. En algunos campos, como la ingeniería de software, tienen ofertas específicas (Wieringa 2014: 41; Halonen 2012: 22). El pragmatismo de gran parte de la ingeniería del software sugiere una preferencia por el método de investigación constructivo o aplicado sobre la investigación pura. La metodología de la ciencia del diseño incluye tres ciclos: ciclo de relevancia, ciclo de rigor y ciclo de diseño. La herramienta principal de estos ciclos es investigar y buscar información útil para crear un artefacto en contexto. El ciclo de relevancia consiste en las necesidades del mercado y el contexto en el que se utilizará el producto para comprender mejor los requisitos y demandas del proyecto. Un ciclo de rigor es la búsqueda constante de información relacionada con las necesidades identificadas, incluidas las soluciones anteriores, es decir, la búsqueda de referencias y la información técnica necesaria para su implementación. En el ciclo de diseño se construyen y evalúan posibles soluciones al problema propuesto utilizando diversos medios para confirmar su contribución.

Para el desarrollo del software traductor español-embera katío se han seguido dos etapas de prueba: el *modelo de traducción por transferencia* y el *modelo de traducción estadística*. Este último casi no ha sido utilizado en proyectos con lenguas indígenas; mayormente se ha utilizado con lenguas SAE (Standard Average European). Este modelo es la estrategia que actualmente estamos desarrollando hacia una fase alfa, es decir, que esté listo para que los prueben los usuarios y se puedan utilizar de manera pública para contrarrestar la pérdida del idioma embera katío en Colombia.



4. Primera fase: Modelo de traducción automática basado en reglas por transferencia

El principio en el que se basó este software traductor se refiere a trasladar el proceso que realiza la mente para traducir, a condiciones que la computadora pueda interpretar; para este caso se utilizó el lenguaje de programación ActionScrip 3.0. La primera de las reglas consiste en tomar las palabras que se digitan en el cuadro de texto y separarlas mediante un método, que detecta cada vez que se hace un espacio, luego toma cada palabra separada por espacio y la almacena en un arreglo; es así como tenemos, por ejemplo, la oración: «mañana tengo partido de fútbol» = «mañana», «tengo», «partido», «de», «fútbol», de esta forma el programa comienza a detectar cuáles han sido las palabras que se han escrito para traducir. Aunado a esto, previamente se ha condicionado al usuario para que en el cuadro de texto no se puedan escribir mayúsculas, comas y puntos. Luego de esto, el software elimina las palabras que no son necesarias y no tienen ninguna traducción a la otra lengua, sin afectar la traducción; por ejemplo, los artículos *el, la, los, las, un, unas, unos, unas* que son de la lengua castellana y no tienen traducción directa en la lengua embera katio, por lo que solo se debe traducir las palabras que sean necesarias.

Un factor que determina el éxito de un traductor es la confiabilidad de su base de datos y la efectividad del programa para buscar rápidamente palabras en ella. Por ello, la base de datos de este software fue construida en XML, ya que permite una fácil construcción y acceso a sus nodos; Cada nodo de la base de datos tiene cuatro atributos importantes, la palabra en español, su traducción en embera katio, el tipo de palabra, y un auxiliar en el caso de plurales, pronombres, sustantivo, pronombre posesivo, etc. El programa cuenta con más de 5000 nodos que tienen la misma estructura. De esta forma, al acceder a un nodo, se está accediendo a toda la información necesaria para su posterior procesamiento. Lo importante de la traducción automática es asegurarse de que la computadora realice los pasos necesarios para que, al realizar el cambio de palabras, sea lo más preciso posible. Es por esto por lo que la base de datos que se creó para este traductor automático embera katio tiene aproximadamente 5000 palabras, pero tener una base de datos tan grande puede hacer que el programa tarde mucho en encontrar las palabras y reemplazarlas. Asimismo, la lengua embera katio es una lengua aglutinante con muchos morfemas de casos muy diferente a la de la lengua castellana (Llerena 2018: 15-16), lo que en la práctica puede llevar a que se presenten muchas dificultades al hacer que las traducciones sean lo más fieles al original. A continuación, una imagen de este traductor en fase beta, es decir, la primera versión del software:





Imagen 1. Traductor por transferencia español-embera katió. Fuente propia.

5. Segunda fase: modelo de traducción automática estadística CARINA

Como alternativa a los costosos procesos de desarrollo de traductores automáticos basados en reglas, se pueden utilizar los llamados *traductores automáticos estadísticos* (Parra 2018: 22). Su principal ventaja sobre los basados en reglas es que necesitan datos para ser entrenados. En concreto, necesitan un *corpus* monolingüe del idioma de destino lo más grande posible y otro paralelo con traducciones entre el idioma de origen y el de destino. Estos sistemas de traducción automática constan de tres componentes principales: *el modelo de lenguaje*, *el modelo de traducción* y *el decodificador*. El modelo de lenguaje se encarga de calcular la probabilidad de que una oración en el idioma de destino sea correcta. Se encarga de la fluidez de la traducción y de formar un *corpus* monolingüe de la lengua meta que se utilice lo más grande posible. El modelo de traducción se encarga de establecer la correspondencia entre el idioma de origen y el de destino y se entrena mediante un *corpus* alineado a nivel de oración. Durante esta fase de entrenamiento, el sistema estima la probabilidad de una traducción a partir de las traducciones que aparecen en el *corpus* de entrenamiento. Finalmente, el decodificador se encarga de buscar entre todas las posibles traducciones la más probable en cada caso. Así, dado un modelo de lenguaje y un modelo de traducción, crea todas las traducciones posibles y propone la más probable.

Gracias a los avances en la investigación, estos sistemas, que inicialmente producían traducciones muy malas, lograron resultados aceptables y entraron en la vida de los traductores profesionales hace unos años. Estos avances incluyen mejoras en todos los componentes de un motor de traducción automática estadística, desde la forma de realizar alineamientos suboracionales para mejorar el modelo de traducción, hasta la



incorporación de información lingüística como parte del entrenamiento, o la incorporación de otras técnicas de procesamiento. Obviamente, la calidad de estos motores depende de varios factores, como el par de idiomas utilizado, la calidad del *corpus* de entrenamiento, el campo, etc.

Con los primeros intentos de utilizar Inteligencia Artificial (IA) en entornos profesionales surgieron iniciativas que buscaban acercar la traducción automática estadística a traductores o usuarios fuera del mundo académico o de los círculos de desarrollo de motores de Inteligencia Artificial. Así nacieron proyectos como *Moses for mere mortals*, que buscaba acercar la traducción estadística a cualquier persona interesada en ella, y *Moses for localization (m4loc)*, que buscaba adaptar la traducción automática estadística para el sector de la localización. En los últimos años también han surgido soluciones comerciales como *Slate*, que pretenden facilitar a los traductores el acceso a estas tecnologías y permitirles entrenar sus propios motores de traducción automática en su ordenador (Parra 2018: 20). Otras propuestas, aunque basadas en la nube, son las de *KantanMT*, una startup irlandesa, o la estadounidense *Lilt*. Esta última también tiene la particularidad de ofrecer una función llamada «traducción automática interactiva», que permite al usuario seleccionar la siguiente palabra en la traducción y, dependiendo de la palabra seleccionada, cambiar la propuesta de traducción. Y si miramos los resultados de los proyectos de investigación europeos encontramos *MateCAT*, una herramienta de traducción asistida en la nube que incorpora traducción automática.

El grupo de Investigación EduTlan (grupo de investigación de la Facultad de Educación de la Universidad de Córdoba) ha estado investigando sobre estos sistemas de Inteligencia Artificial (traductores automáticos estadísticos, traductores automáticos basados en reglas, proyectos como *Moses for mere mortals*, *KantanMT*, *Lilt* *MateCAT*, entre otros) con el fin de determinar aquellos que pueden ser útiles a la hora de tomar decisiones en cuanto al desarrollo del software traductor. Para el desarrollo del modelo estadístico de traducción automática para el idioma embera katio se está utilizando CARINA, la cual es una arquitectura metacognitiva estadística para agentes cognitivos que tienen un perfil de conocimiento algorítmico, que tiene el estado local de una función cognitiva en forma de estados algorítmicos locales (Caro et al. 2019). La representación semántica del conocimiento es fundamental para lograr un mecanismo que proteja la información que un agente cognitivo recoge del mundo y de sí mismo; esta representación semántica en la arquitectura CARINA es necesaria para identificar la información que se encuentra en un perfil de conocimiento algorítmico y así poder acceder a ella para la localización de fallas de razonamiento. Posteriormente, se presenta un perfil de conocimiento algorítmico en forma de creencia que es la unidad mínima de conocimiento declarativo en la memoria semántica de CARINA. Para la traducción de oraciones del español al idioma embera katio, se alimenta el sistema CARINA con oraciones simples y complejas en ambos



idiomas y se valida su efectividad. A continuación, una imagen de este traductor en fase beta, es decir, la primera versión del software:



Imagen 2. Traductor estadístico español-embera katío. Fuente propia.

6. Validación del software de traducción

En general, los traductores para idiomas tradicionales como el inglés o el francés se encuentran virtualmente (en línea) o en procesadores más pequeños. Estos traductores tienen cierta fiabilidad, pero hasta el momento no hay ninguno que sea cien por cien fiable, ya que hay muchos problemas con la semántica y sintaxis de los idiomas a la hora de realizar las traducciones. En el caso de las lenguas indígenas, existen pocos traductores de estas lenguas, ya que muchas no cuentan con sistemas de escritura, o si los tienen, varían según la comunidad o las propuestas de los investigadores. Así, los indígenas embera katío que han cursado alguna carrera académica en la Universidad de Córdoba ayudan para este fin. Ya que el modelo de traducción estadístico requiere añadir información de oraciones en español y embera constantemente, los indígenas que ayudan en este proceso validan continuamente las traducciones. Por ejemplo, esta es una traducción de un texto traducido con Iván Domicó (Llerena 2018: 135), un estudiante indígena de la carrera de Licenciatura en Sociales de la Universidad de Córdoba, de la etnia embera katío de la comunidad de Pãwarando, quien ha venido colaborando como traductor hace 6 años.





Imagen 3. Ayudante de traducción embera katío Iván Domicó, su esposa y el profesor Ernesto Llerena. Fuente propia.

DESCRIPCIÓN DE ANIMALES

opoga //iguana//

1. opoga do kida bema.
{opoga do kida bema.}
//iguana/río/orilla/proceder//
«La iguana procede de la orilla del río»
2. opoga ne tuku komia
{opoga ne tuku komia}
//iguana/ref.def./cogollo/comedor//
«La iguana es comedora de cogollo»
3. iyi kakuara pāwara pāwara chu bua
{iyi kakua-ra pāwara pāwara chu bu-a}
//3 p.s.pos./cuerpo-top./azuloso/est./aux.ser-decl.//
«Su cuerpo es azuloso»
4. iyi dru kōgo kōgo drasoā chu bua
{iyi dru kōgo kōgo drasoā chu bu-a}

//3 p.s.pos./cola/rayada en círculos/larga/est./aux.ser-decl.//
«Su cola es rayada en círculos»

5. iyi j̥wa j̥wini juesoma drasoa ch̥ b̥a
{iyi j̥wa j̥wini juesoma drasoa ch̥ b̥-a}
//3 p.s.pos./pata/dedos/cinco/gruesos/est./aux.ser-decl.//
«Su pata tiene cinco dedos largos»

6. êbêra opoga ko bada
{êbêra opoga ko bada}
//indígenas/iguana/comer/hab.pl.//
«Los indígenas comen la iguana»

7. kûrama wia bada
{kûrama wia bada}
//ahumar/cocinar/hab.pl.//
«La cocinan ahumada»

8. pata eda ko bada
{pata eda ko bada}
//plátano/soc./comer/hab.//
«Se la comen con plátano»

9. neta torro pichi eda opoga warra
{neta torro pichi eda opoga warra}
//arroz/soc./iguana/sabrosa//
«La iguana es sabrosa con arroz»

7. Conclusiones

El trabajo relacionado con la traducción automática, con población indígena, es nuevo en Colombia. La utilización de un modelo de traducción automático por transferencia presenta dificultades para la lengua embera katío, ya que la estructura gramatical de la lengua es compleja, como lo es, por ejemplo, la utilización de muchas marcas como las de caso, y variaciones en el orden de las palabras en la oración simple y compleja (Llerena, 2018). De igual manera, la traducción de las demás lenguas indígenas en Colombia puede presentar dificultades para este tipo de traducción por transferencia debido a la morfosintaxis de estas lenguas. A pesar de que el modelo estadístico requiere almacenar mucha información de traducción de oraciones y textos de las dos lenguas, lo



que conlleva a implementar mucho tiempo en esta labor, es muy efectivo, ya que se pueden ir mejorando las traducciones continuamente.

Mirando la situación actual de las etnias del país, con los aportes de las tecnologías de la información, podemos ayudar a preservar culturas que siempre han tratado de mantenerse por generaciones, pero que, por las diferentes problemáticas sociales que se presentan en Colombia, estas comunidades se han ido rezagando y han sido olvidadas por la sociedad. Este proyecto no solo puede contribuir a la preservación, sino que también puede servir como modelo para desarrollar nuevas formas o aplicaciones de comunicación para poner en valor las otras sesenta y cuatro lenguas indígenas y dos criollas en Colombia, y las más de cinco mil lenguas del mundo que no cuentan con este recurso.

BIBLIOGRAFÍA

- Barrett, Mandy, et al. «Using Artificial Intelligence to Enhance Educational Opportunities and Student Services in Higher Education.» *Inquiry: The Journal of the Virginia Community Colleges* 22.1 (2019): 1–11. Web. 15 de abril 2023.
- Becerra Cortés, Yunuén Esperanza. «Estudiantes indígenas y los usos y apropiación de las tecnologías de información y comunicación.» *Paakat* 2.3 (2012): s. p. Web. 5 de septiembre 2013.
- Caro, Manuel Fernando, et al. «The Carina metacognitive architecture.» *IJCINI* 13.4 (2019): 71–90. Web. 15 de abril 2023.
- Congreso de Colombia. *Ley para la protección de las lenguas nativas. Ley 1381*. Bogotá, 2010. Impreso.
- Domínguez Sánchez-Pinilla, Mario. «Las tecnologías de la información y la comunicación: sus opciones, sus limitaciones y sus efectos en la enseñanza.» *Nómadas* 8 (2003): s. p. Web. 15 de abril 2023.
- Google. *Traductor de Google*. 2006. Web. 15 de abril 2023.
- Halonen, Nillo. «Product Life-Cycle Disposition Model-Disposition Conceptualising for Design Science.» Tesis de Maestría. Universidad Tecnológica de Tampere, 2012. Web. 15 de abril 2023.
- Hernández, David, et al. *Traductor Español a Náhuatl*. Web. 27 Oct. 2015.
- Hernández, Pilar. «En torno a la traducción automática.» *Cervantes* 2 (2002): 101–117. Web. 15 de abril 2023.
- Hevner, Alan, et al. «Design Science in Information Systems Research.» *MIS Quarterly* 28.1 (2004): 75–105. Web. 15 de abril 2023.
- Llerena, Ernesto. *Fundamentos gramaticales de la lengua embera*. Montería: Editorial Zenú, 2018. Impreso.



- Llerena, Rito. «Sintaxis de la predicación de la lengua èpèra oriental del Alto Andágueda.» *Bulletin de l'Institut Français d'Études Andines* 23.3 (1994): 437–462. Impreso.
- Lu, Joyce, et al. *Artificial Intelligence (AI) and Education. FOCUS: Congressional Research Service*. Web. 1 de agosto 2018
- Ministerio de Cultura. *Ley para la Protección de las Lenguas Originarias. Programa para la Protección a la Diversidad Etnolingüística (PPDE)*. Colombia, 2010. Impreso.
- Moses for localization (m4loc). *Sistema de código abierto para traducción Public MT*. Web. 2010.
- Moses. *Moses for mere mortals. Public MT*. Web. 2015.
- Moses. *Sistema de código abierto para traducción. Public MT*. Web 2022.
- Molto Molto Project. Web. 2023
- Oscina, Luis, et al. «Proceso de Design Science Research aplicado a la Construcción de una Ontología de Testing de Software como Artefacto.» *Revista Digital del Departamento de Ingeniería e Investigaciones Tecnológicas de la Universidad Nacional de La Matanza* 5.1 (2020): 1–22. Web. 15 de abril 2023.
- Parra, Carla. «¿Cómo ha evolucionado la traducción automática en los últimos años?» *La linterna del traductor* 16 (2018): s. p. Web. 15 de abril 2023.
- Rojas, Tulio, et al. «Building a Nasa Yuwe Language Corpus and Tagging with a Metaheuristic Approach.» *Computación y sistemas* 22.3 (2018): 881–895. Web. 15 de abril 2023.
- Simón, Fray. *Noticias Historiales de las Conquistas de Tierra Firme en las Indias Occidentales*. Bogotá Biblioteca de Autores Colombianos, 1953. Impreso.
- TraductorPro.com*. Web. 2023.
- UNESCO. *Atlas de las lenguas del mundo*. Web. 2022.
- Werner Cantor, Erik. *Ni Aniquilados, Ni Vencidos: Los embera y la gente negra del Atrato Bajo el Dominio español. Siglo XVIII*. Bogotá: ICANH, 2000. Impreso.
- Wieringa, Roel. *Design Science Methodology for Information Systems and Software Engineering*. Berlin: Springer, 2014. Print.

Fecha de recepción: 14 de noviembre de 2022
Fecha de aceptación: 8 de abril de 2023



Verónica Martínez Guzmán¹
Luis Antonio Marín Moncada²
Juan Sebastián Ochoa Laverde³
Juan Sebastián Wilches Bernal⁴
Fundación Universitaria del Área Andina
Colombia

LENGUAJES GASTRONÓMICOS: ESTÉTICAS Y PROCESOS CREATIVOS COMO OBJETO DE EXPRESIÓN ARTÍSTICA Y SUS INTERRELACIONES POIÉTICAS. CASO DE ESTUDIO: ACTORES Y GESTORES DEL ÁMBITO GASTROCULTURAL EN BOGOTÁ

Resumen

¿Cómo se vinculan los lenguajes gastronómicos a las estéticas y procesos creativos del arte, sus elementos simbólicos, expresivos y comunicativos, a partir de las interrelaciones poiéticas de actores y gestores del circuito gastrocultural de Bogotá? Esta pregunta estima los siguientes propósitos investigativos: a) identificar un corpus epistemológico - metodológico para la exégesis de los procesos creativos asociados al arte - alimento en gastronomía; b) analizar la relación arte, gastronomía y diseño a partir de procesos creativos donde convergen arte - alimento como elemento para la construcción de nuevos lenguajes gastronómicos; y c) mapear los procesos artísticos asociados al arte - alimento en el contexto de actores y gestores del circuito gastronómico de Bogotá. El carácter cualitativo de la investigación denota un enfoque de interaccionismo simbólico apoyado en las técnicas de entrevista, cartografía social y grupo focal y sus consiguientes instrumentos: guía de entrevista y grupo focal y mapas sociales. La población que se abarca corresponde a actores y gestores del circuito gastrocultural de Bogotá representado en los siguientes territorios: Zona G, Zona C, Zona T, el entorno de la Plaza de Usaquén; y la Zona M, a la cual se aplican (3) tipos de muestreo: voluntario, de conveniencia y por oportunidad equivalente a un total de (40) personas. Los resultados esperados se condensan en la gestión de: a) espacios artísticos - culturales que promuevan experiencias dialécticas en torno al alimento como objeto de reflexión y pensamiento crítico; b) escenarios dialógicos transdisciplinarios que repercutan en el contexto cultural de los sectores intervenidos; y c) un

¹ vmartinez40@areandina.edu.co

² lmartin50@areandina.edu.co

³ jochoa16@areandina.edu.co

⁴ juwilches@areandina.edu.co



horizonte potencial para el desarrollo de estrategias formativas enfocadas hacia disciplinas emergentes *Food Design*, *Food Art* y «puestas en escena gastronómica». En conclusión, esta investigación, permitirá la generación de nuevo conocimiento en torno al arte – alimento a partir de la consolidación de un escenario estético – expresivo de la gastronomía como transdisciplina.

Palabras clave: gastronomía, creatividad, arte, cultura, *food design*.

**GASTRONOMIC LANGUAGES: AESTHETICS AND CREATIVE PROCESSES AS AN OBJECT OF ARTISTIC EXPRESSION AND THEIR POETIC INTERRELATIONS.
CASE STUDY: ACTORS AND MANAGERS OF THE GASTROCULTURAL FIELD IN BOGOTÁ**

Summary

How are gastronomic languages linked to the aesthetics and creative processes of art, its symbolic, expressive and communicative elements, based on the poetic interrelations of actors and managers of the gastrocultural circuit of Bogotá? This question considers the following research purposes: a) to identify an epistemological - methodological corpus for the exegesis of the creative processes associated with art - food in gastronomy; b) analyze the relationship between art, gastronomy and design from creative processes where art - food converge as an element for the construction of new gastronomic languages; and c) map the artistic processes associated with art - food in the context of actors and managers of the gastronomic circuit of Bogotá. The qualitative nature of the research denotes an approach of symbolic interactionism supported by the techniques of interview, social cartography and focus group and its consequent instruments: interview guide and focus group and social maps. The population that is covered corresponds to actors and managers of the gastrocultural circuit of Bogotá represented in the following territories: Zone G, Zone C, Zone T, the surroundings of the Plaza de Usaquén; and Zone M, to which (3) types of sampling apply: voluntary, convenience and opportunity equivalent to a total of (40) people. The expected results are condensed in the management of: a) artistic and cultural spaces that promote dialectical experiences around food as an object of reflection and critical thinking; (b) transdisciplinary dialogical scenarios that have an impact on the cultural context of the sectors involved; and c) a potential horizon for the development of training strategies focused on emerging disciplines *Food Design*, *Food Art* and "gastronomic mise-en-scène". In conclusion, this research will allow generation of new knowledge around art - food from the consolidation of an aesthetic – expressive scenario of gastronomy as transdiscipline.

Key words: gastronomy, creativity, art, culture, *food design*.

La revisión de antecedentes de esta investigación se sitúa en comprender el ámbito de desarrollo de los procesos creativos, particularmente, en torno al arte - alimento como vehículo de expresión en el campo de acción de la gastronomía entendida desde sus elementos comunicativos y poder simbólico, en tal sentido, es pertinente evaluar distintos niveles de exploración: a) disciplinar, específicamente de la gastronomía, la culinaria y el arte; b) interdisciplinar, convergencia de los objetos de estudio de los campos señalados; y c) sociocultural, definir el impacto que estas interacciones simbólicas tienen en las construcciones antrópicas a las que impactan a partir del debate que suscita la concepción



de la gastronomía como una transdisciplina, iniciando, es importante definir lo que se entiende por gastronomía, culinaria y arte.

Brillat Savarin, define gastronomía, en su obra *Fisiología del gusto (Physiologie du Gout, 1825)*, a partir de la antítesis francesa burguesa del exceso, confundido con la refinación, y la falta de pensamiento crítico y una doxa propia del estudio de la culinaria y el alimento:

He buscado la palabra gastronomía en los diccionarios y no me satisface lo que encuentro. Se confunden perpetuamente los términos gastronomía y gula, con glotonería y voracidad; de donde he sacado la consecuencia que los lexicógrafos, aunque muy apreciables en otros conceptos, no son de esas personas doctas que graciosamente toman la embocadura a un ala de perdiz emparrillada, con el dedo meñique levantado para humedecerla con una copa de vino Lafitte o de Vougeot. (Brillat-Savarin 2001: 100).

Esta reflexión, llamada meditación en su libro, comprende una primera aproximación al concepto de gastronomía, en la que se revelan intenciones claras de empezar a separar el concepto de alimento y comer, de la estética y el pensamiento crítico-sensible que pueden suscitar estos materiales concretos a través de la transformación culinaria.

Una definición más actual, es la de Maberly y Reid, quienes entienden la gastronomía como «an interdisciplinary approach to understanding food not yet commonly found in academia or beyond (...) that (...) may be key in effectively addressing complex contemporary problems within food culture and food systems»⁵ (Maberly and Reid 2014: 272). En este aspecto ya se empieza a encontrar claramente la necesidad de considerar la gastronomía como un espacio interdisciplinar, donde las diversas doxas epistemológicas pueden hallarse transversalizadas por la acción homogeneizadora del alimento como vehículo cultural, social, económico y político.

Esta perspectiva se constituye en una visión prospectiva donde la gastronomía puede llegar a tener alcances en el arte, como se afirma desde el estudio enfocado a las expresiones ludológicas planteado por Patricia Pons y Javier Jaen (2018), en el que el juego y la construcción lúdica con el alimento son interpretadas como tabú, por su relación con el desperdicio de alimentos. Señalan los autores, frente a la relación entre alimento y juego como expresión que:

Beyond its nourishing properties the essence of food is in the interaction between the eater and the amalgamation of smell, taste, action and interaction instigated by the food much

⁵ «enfoque interdisciplinar para entender el alimento, no encontrado aun en la academia o más allá (...) el cual puede ser clave para dirigirse a problemas complejos al interior de los sistemas y cultura alimentaria»



like the essence of toys and games is in the actions and interactions invoked by the shape and arrangement of game elements.⁶ (Chisik *et al.* 2018: 156)

Lo anterior, se encuentra mediado por lo que Marianne L. Quinet (1981) denomina como «la función», un elemento que describe de una manera teórica si un *craft* puede tener o no una finalidad de arte, definido por su material concreto y el análisis existente de la «función» de dichos elementos e interacciones con el espectador-comensal. De hecho, la autora, sostiene en dos conceptos, el *Qua Art* y el *Qua Food* que estos tienen en su corazón dos funciones muy diferentes, y que, para ser conciliadas, deben despojarse de su materialidad y su función:

(1) The only central function of a work of art, *qua art*, is to provide an object for aesthetic contemplation; (2) Food, *qua food*, has the central function of providing an object for potential consumption and digestion; (3) Therefore, nothing can be simultaneously considered *qua food* and *qua art*.⁷ (Quinet 1981: 160)

Y en el corazón de este problema, que puede ser entendido no como la aplicación que puede tener un objeto, sino como su función central desde el diseño y la creación, el alimento debería despojarse de su función central de consumo y digestión. Un reflejo fundamental de análisis, sobre este punto, es la obra de Simone Mattar, quien desde la exploración estética transgresora construye el elemento conceptual de «conocimiento, pensamiento, contacto con los sentidos y una inmersión reflexiva a sus visitantes/participantes.» (Marins de Oliveira 2019), este espacio teórico se materializa desde el simbolismo estético como mecanismo de expresión en el que la función del arte busca remplazar a la del alimento, aunque una ingesta se haga, volviéndola simbólica y radicándola al servicio de la expresión buscada mediante el espacio del *performance*, enfocado en el estudio de ritualísticas tribales antropofágicas y el concepto de cuerpo sin órganos como epicentros epistemológicos del cuerpo de trabajo (De Andrade 1928; Artaud and Morgan 1958).

Señala Rubens Alves, en su texto «A Arte de produzir fome», que el hambre es el objeto central del alimento, su función primaria, y como tal solo es desvinculable a través de la saciedad, que permite de cierta manera eliminar este aspecto de la construcción

⁶ «Más allá de sus propiedades nutricionales, la esencia del alimento es la interacción entre el comensal y la amalgama de sabores, olores acción e interactividad instigadas tanto por el alimento al igual que la esencia de los juguetes y juegos es la acción en interacción invocadas por la forma y organización de dichos elementos lúdicos.»

⁷ «La única función de una obra de arte, *Qua art*, es proveer un objeto para su contemplación estética (...) el alimento, *Qua Food*, tiene la función central de proveer un objeto para su potencial consumo y digestión (...) por lo tanto, nada puede ser considerado simultáneamente *Qua Art* y *Qua Food*.»



funcional determinada como nuclear del alimento, la culinaria y hasta cierta extensión de la gastronomía (Alves 2002).

Por lo tanto, esta interdisciplinariedad ha llevado a teóricos del diseño, a enfocarse en el alimento desde «la función» explorando metodologías creativas que desembocan en la disciplina del *Food Design*, sin excluir los roles funcionales del mismo, definidos en pilares tecnológicos, de alimento, sociales y ambientales, de acuerdo con Zampollo (2017).

Esta definición desarrolla una construcción holística del alimento, que puede existir afuera de la función del *Qua Food*, de tal manera que, el alimento se ha imaginado como material constructivo e incluso como fuente de contemplación a partir del diseño. En esta instancia, es importante referenciar los campos de estudio simbólicos planteados por Arthur Hocart (1933), Víctor Turner (1967), y Edmund Lich (1960); fundamentados en las *Mitológicas* de Levi Strauss, en los que, como señalan Wright y Ceriani Cernadas (2007: 320):

(...) descansa asimismo en una clasificación más vasta sobre la cual se apoyan los supuestos dos órdenes matrices del mundo social: el simbólico y el material. Las raíces de esta división son profundas y anteceden con creces a la vertiente simbolista. Nos referimos al dualismo, heredero del platonismo y sus cristianas reapropiaciones, entre espíritu y materia, reconvertido luego en la dicotomía ideal vs. material.

En esta discusión, se encuentran inmersos idealismo y materialismo; enfocándose en formas de ver el alimento, el cual, como elemento simbólico, hace parte de innumerables rituales en distintas culturas; llegando a ser el propio concepto de cocina, un constructo cultural, tal como sugiere, Levi-Strauss (1968: 68-70).

Este contexto reafirma el *performance*, entre otras artes, desde su valor ritual, para despojar o transgredir las barreras funcionales impuestas por la sociedad para entender los roles ritualísticos, comunicativos y sociales que tiene el alimento, y que se pueden traslapar con el arte.

Esta propuesta ha sido acuñada y crecida en la relación entre teatro y antropología, entre estructura y proceso, entre reflexividad y *flow*, entre Manchester y Bali, entre arte y ritual, entre canonización y rebeldía, entre identidad y alteridad, entre forma y contingencia, entre tradición y renovación, entre lo uno y lo otro: en «el puente» (Johnson and Guzmán 2015: 4). Este «puente» descrito por Johnson y Guzmán, funge como potencial elemento que puede transformar la función del arte y alimento, hallando nuevas respuestas e interacciones que lleven al pensamiento crítico y reflexivo, más allá de la ingesta, trasformando esta en un elemento ritual, derivando nuevas funciones para el alimento (Guzmán y Díaz Cruz 2015).

Así las cosas, sostiene Esther Langdon (2006: 162-183) que, el *performance*, se vuelve un constructo del paradigma analítico que tiene como punto de partida el pensamiento



crítico (Langdon 2006). Las acciones ritualizadas permiten a los participantes entrar en un espacio atípico, propicio para la reflexión y el análisis, al igual que la elación y el gozo espiritual, de acuerdo con la construcción de dicho *performance*; siendo así un instrumento estético puro que se vale del acto para generar estos estímulos (Langdon 2006: 167).

Finalmente, puede indicarse que, la relación arte - alimento está siendo mediada y analizada desde perspectivas funcionales del arte introducidas a la gastronomía por autores como Charles Spence y Charles Michel, entre otros, quienes buscan comprender la relación que tienen estos estímulos estéticos en la función del alimento, dando al *Qua food* una visión afuera del espacio de función de sí mismo, y otorgando unas visiones claves en torno a la relación social, simbólica y psicológica que tenemos con el mismo (Michel *et al.* 2014). En cuanto al *Qua Food* definido por Quinet (1981), Anne Warren Johnson (2015), junto con otros teóricos, han explorado la importancia de estas manifestaciones artísticas como elementos conectores disciplinares, desviándose de la rigurosidad anterior de los modelos de interpretación simbólica.

1. Gastronomía y arte a partir de la expresión, el símbolo y el lenguaje

Este proyecto se fundamenta en la construcción de la expresión artística, en torno al alimento, a partir del análisis de «la función» como objeto de estudio; y la potencialidad de gestión de pensamiento analítico - crítico, para esto, es importante analizar esta construcción teórica en elementos categóricos, definidos como: Construcción simbólica; b. Lenguaje y comunicación; c. Elementos expresivos-estéticos.



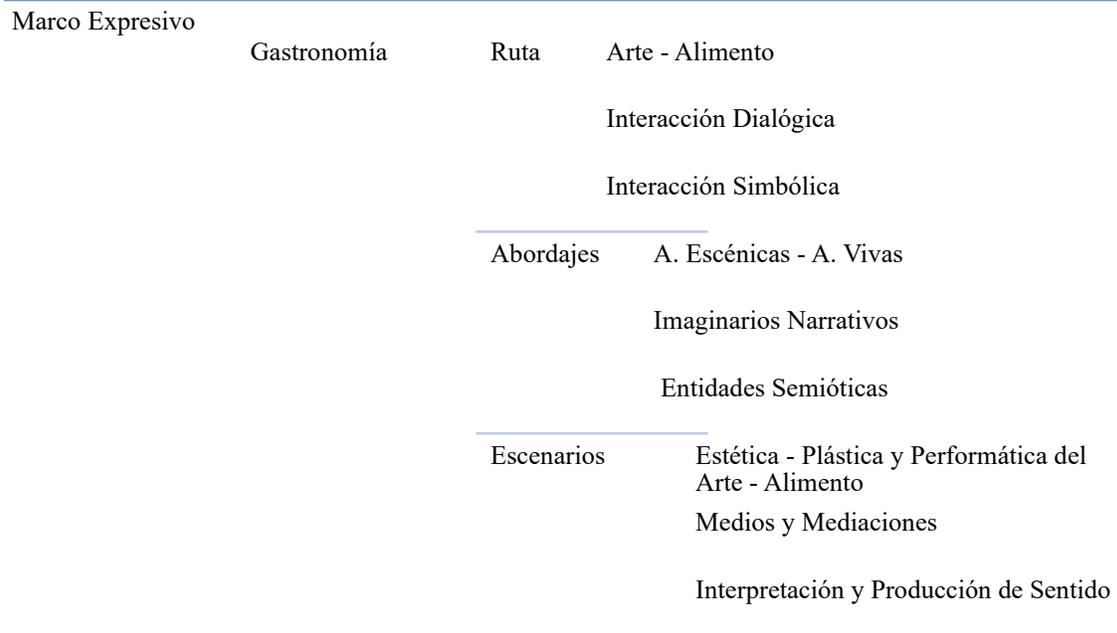


Figura 1. Relacionamiento epistemológico de la Gastronomía – Arte, por Marín y Martínez, 2021

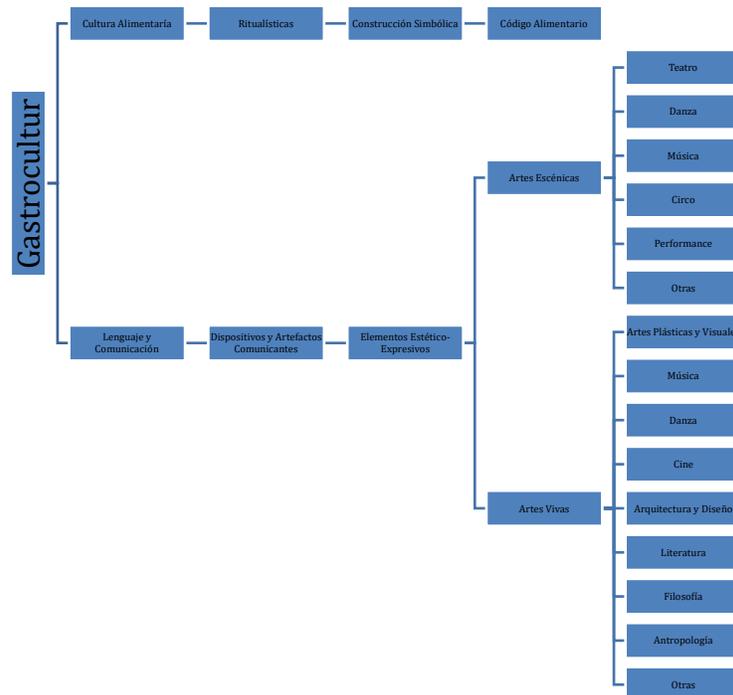
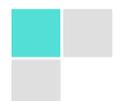


Figura 2. Elementos categóricos de la relación Gastronomía – Arte, por Marín y Martínez, 2021



Construcción simbólica. El alimento es una de las constantes antrópicas más relevantes, y tal vez, uno de los elementos más básicos para la existencia misma, y como tal, hemos dedicado como especie una significativa porción de nuestro tiempo a entenderlo, este ha formado nuestra cosmogonía, a través de la construcción de mitologías relacionadas a la cosecha, la fertilidad y el agua, hallamos símiles de nuestra existencia misma.

Levi-Strauss (1968: 48-52), señala, que el alimento esta mediado por rituales, como constructores de jerarquía, y estos mismos se constituyen como símbolos de momentos específicos de paso en distintas culturas, dando significado a las formas en las que la culinaria, y ultimadamente, la gastronomía está íntimamente ligada con el desarrollo humano.

El ritual, es un elemento de demarcación de momentos importantes, alejados de la cotidianidad, y representativos de la naturaleza humana, e históricamente existe como una puesta en escena, sea íntima o pública; en la que se entremezclan las raíces del arte (Johnson 2015: 8-14).

En este aspecto, la cocina, desde su iteración diaria, presenta formas específicas en las que estos elementos técnicos se vuelven importantes para cada cultura, y, por ende, signos culinarios de esta. El alimento trasciende su *Qua Food* (Quinet 1981) y se vuelve un signo determinado desde su importancia etnobotánica, sociocultural y espiritual, otorgándole, a determinada especie, técnica o preparación culinaria una forma de expresión que trasciende la mera cocción de alimentos.

El signo, existe como elemento de expresión de contextos culturales, rituales y sociales; articulándose como constructor de simbologías asociadas a la reflexión y explicación del mundo complejo en el que estos se construyen, de esta manera, se transforma en comunicador intercultural (Parasecoli 2011: 645-663).

En este contexto, la cocina, como escenario de transformación embarca las características de idiosincrasia, religión, ritual y actos performativos presentes en algunas formas de arte, donde el acto es elemento de reflexión y construcción de las narrativas de cada sociedad, mediadas por la cultura, las expresiones estéticas y las escrituras; buscando una cualidad estético-política en la resistencia, mediante los gestos sensibles corporantes del performance, como actividad discursiva en torno a la cuestión del racionalismo colonial europeo, tal como sostiene, Diaz (2017: 167-201).

Esto se configura en un punto elemental de partida para la discusión de las raíces de las culturalidades alimentarias, en cuanto al *Qua food* que se articula a un *Qua Culture*, si se puede hablar de una función de la cultura, se puede comprender que el primero está íntimamente ligado al segundo en formas, más que en funciones. Viendo como la reunión social-funcional primitivamente, y posteriormente cultural-funcional, está ligada desde el alimento como constructor social evolutivo y cultural.



Estas culturalidades hallan cimiento en evidencias arqueológicas en las que el fuego, y el alimento dan señas de reunión social en torno al comer (Aguilar Piña 2014; Lavelle *et al.* 2019; Wrangham 2009); además de diferencias dietarias que eventualmente se transformaron en culturales debido a los modos de vida que estas diversidades etnobotánicas y etnozoológicas propone (Pattiselanno 2005: 62–69).

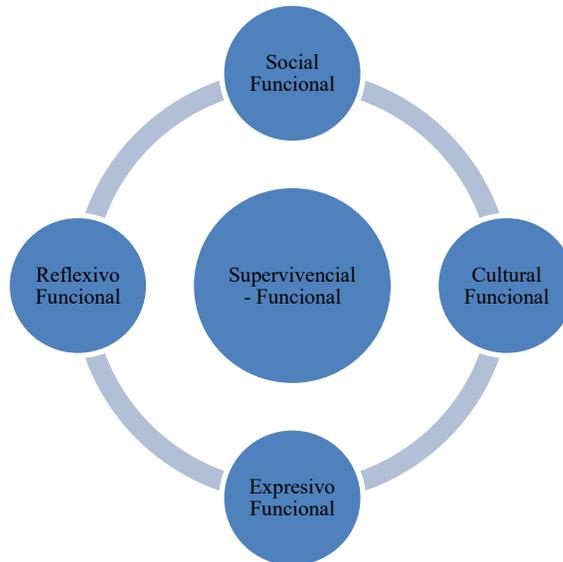


Figura 3. Roles funcionales del alimento a partir de la sofisticación de una sociedad, por Marín y Martínez, 2021

Esta cuestión de conciliación entre realidades evolutivas y una sofisticación de la necesidad, además de las diversas cosmogonías determinadas por factores geográficos, históricos y sociales, es donde se cultivan los proto-rituales, con un fin interactivo, en el que las personas buscaban, mediante el acto responder y tener un sentido de agencia e importancia en un mundo aparentemente dictaminado por reglas mágicas, míticas o religiosas. Y esta agencia, el sentido de control finalmente vinculado con la religión, también se encuentra inscrito en la forma artística y expresiva del *performance*; donde mediante unas acciones coreografiadas concretas, unos pasos específicos, ordenados y ordenantes, se invita al observador-participador a realizar una explicación, mítica o lógica de la realidad a la que es enfrentado, lo anterior, en línea con Goldingay 2009.

Lenguaje y comunicación. Una vez se establece el signo y sus relaciones, es pertinente entender la forma en que se pueden construir lenguajes y formas de comunicación a través del alimento como signo. En el origen histórico y geográfico de las diferentes costumbres alimentarias y gastronómicas, se encuentran, inscritos en elementos



culturales, tanto ritualísticos como cotidianos, expresiones de modos de vida propios de cada región, que hilvanan las idiosincrasias y características distintivas de las mismas.

Así, los fogones se constituyen como formas de expresión cultural, sojuzgadas a *la Qua Food*, en la mayoría de los casos, incluso comiendo a manera social y en conjunto comidas que de otra forma se considerarían asquerosas o no deseables por el mismo constructo (Jensen and Lieberoth 2019; Quinet 1981).

Sin embargo, en algunos, ritual, y desligada de esta función; la alimentación es evidentemente una forma de comunicar situaciones sociales, celebraciones, rituales de paso, e incluso nacionalidad e identidad a partir de sus configuraciones culinarias. En este aspecto, el alimento tiene su propio lenguaje, que expone una carga de fenomenologías sociales propias de cada hablante de dicha cultura y lenguaje gastronómico.

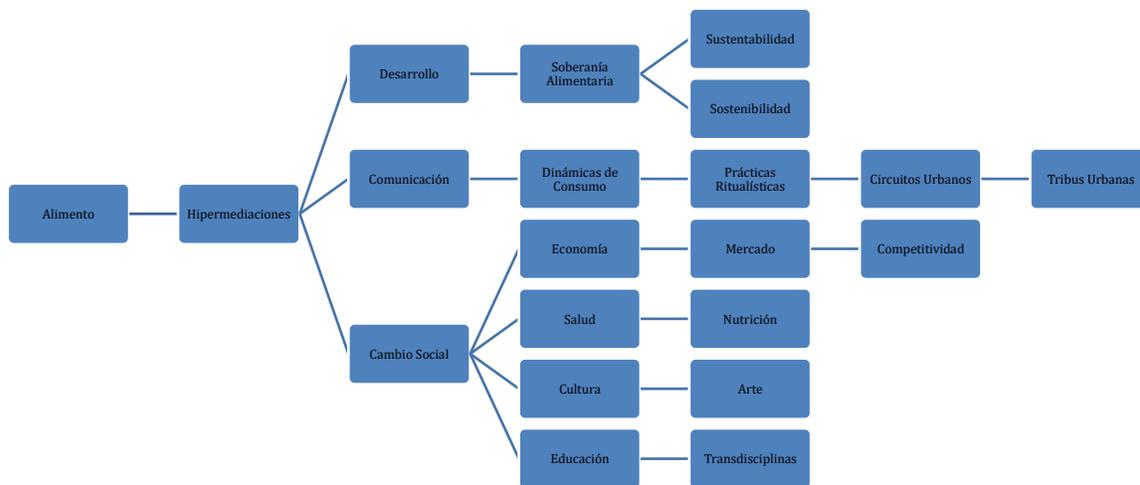


Figura 4. Valores del alimento, por Marín y Martínez, 2021

Por este motivo, es importante definir cómo este lenguaje se articula con unos elementos comunicativos, en los que se describen los signos culinarios, como constructores lingüísticos, pero también como facilitadores de la comunicación de dicho lenguaje. Las puntuaciones culinarias, fonemas metafóricos, tienen evidencia en los procesos casi kinestésicos con los que se eligen los sabores, texturas y colores de las preparaciones de una cultura. «Se puede asumir que la percepción hedónica y sensorial del comensal hacia un plato está influenciada por las expectativas que se han establecido mediante las señales visuales.» (Michel *et al.* 2014: 8)

El Rojo y el picante, por ejemplo, presentes en la construcción culinaria mexicana de manera prevaleciente, expresan una forma sávida aguda, pungente como una lanza,



que aviva los sabores y lanza un mensaje mediante una comunicación clara: una comunicación viviente, casi kinestésica, en la que la dopamina y endorfinas que se liberan, hacen al que come estos alimentos, sentirlos más expresivos que otros de sabores más sutiles o apagados.

Precisamente, a partir de este concepto, se puede empezar a construir el concepto de unos códigos comunicativos de alimentación. Viendo como estos elementos comunicativos se articulan, mediante signos, símbolos, e interpretación en diferentes mensajes y finalmente en lenguajes gastronómicos, es posible identificar los códigos mediante los que esta comunicación es lograda, evidentemente, el objeto-alimento cede su importancia, o es «perdido» para transformarse en un proceso comunicativo, con códigos diferenciados, tal como indica, Martín-Barbero (2012: 76-84). Esta «pérdida» o transición hace que el alimento se transforme en un objeto-discurso, que tiene una clara mediación de la cultura y la sociedad; dando una función comunicativa, un *Qua Communicare*, si así se desea llamar (Quinet 1981).

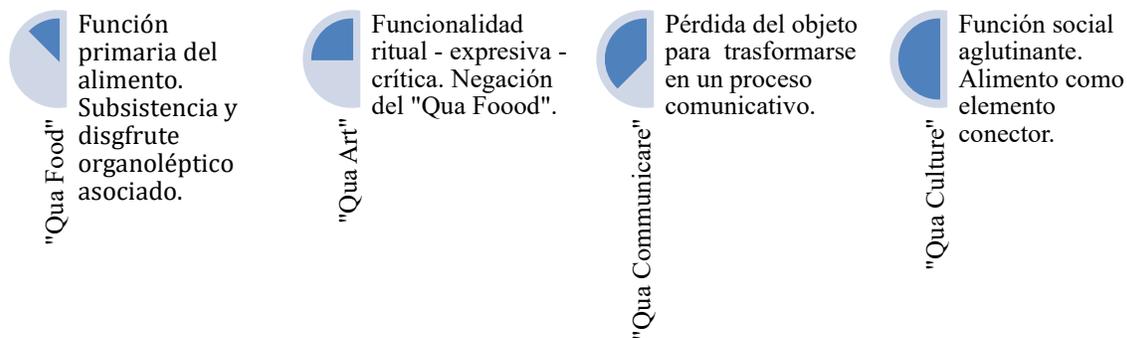


Figura 5. Divergencias de las funciones del alimento, por Marín y Martínez, 2021

Elementos estético-expresivos. En estas condiciones, surgen puentes para la comunicación entre gastronomía y arte; comprendiendo que los elementos expresivos se supeditan a la función, pero que esta al ser ampliamente dialéctica y discursiva está reservada al argumento constructivo que radica en el desarrollo de objetos artísticos en torno al alimento como punto de estudio, sostiene Iseminger (2004: 8-9). Sean estas dinámicas sociales y culturales frente al alimento, sus semióticas y cargas simbólicas en la faz



de la realidad del constructo social, o comunicativas y del lenguaje, como un elemento de carga de resistencia o sojuzgamiento.

En este espacio, el ritual, discutido previamente, es un elemento convergente dentro de las posibles funciones del alimento; pues este, determina el objeto del alimento, afuera de la configuración del *Qua Food* y le otorga un significado y simbología que es superior o incluso diferente al «ser comido». Eximiéndolo de esa restricción conceptual sin necesariamente eliminar la ingesta sino posiblemente cambiando la funcionalidad aún de esta- el alimento y la gastronomía se pueden transformar en verdadera expresión artística.

A partir de ese postulado, se observan algunas categorías artísticas, por su capacidad de generar elementos interactivos propios de los rituales, dentro del espectro de este marco. Particularmente, las artes visuales, las artes escénicas, a través del lente de las estéticas contemporáneas y el expresionismo performativo (Goldingay 2009; Guzmán *et al.* 2015; Johnson 2015; Johnson y Guzmán 2015; Langdon 2006).

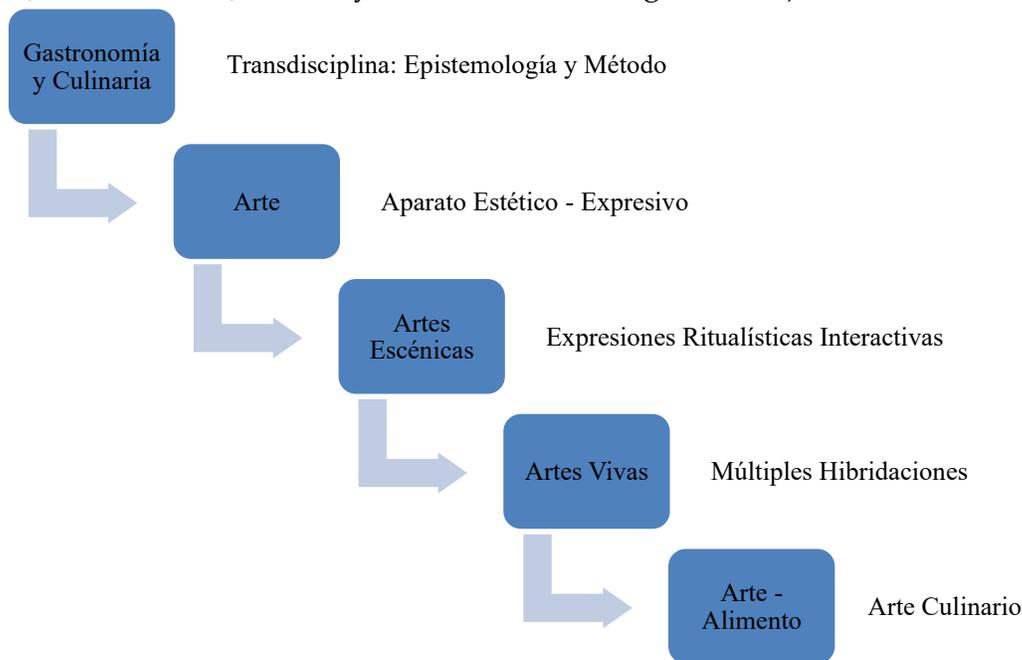


Figura 6. Jerarquía estético-expresiva del Arte - Alimento, por Marín y Martínez, 2021

El análisis de estas formas expresivas y de los medios de arte asociados a las mismas, plantean una vía para la comunicación inter y transdisciplinar, donde se pueden difuminar las fronteras categóricas absolutas, que plantean una supuesta infranqueabilidad entre funciones y objetos de estudio, esto, a partir del entendimiento de la formación de constructos socioculturales complejos, permite observar que la función determinada es un objeto de perspectiva. En tanto el lenguaje, el código y la comunicación median el

alimento, este puede habitar espacios diferentes a los tradicionales y transformarse en un verdadero vehículo del arte.

Metodología

El carácter cualitativo de la investigación denota un enfoque de interaccionismo simbólico apoyado en las técnicas de entrevista, cartografía social y grupo focal y sus consiguientes instrumentos: guía de entrevista y grupo focal y mapas sociales. La población que se abarca corresponde a actores y gestores del circuito gastrocultural de Bogotá representado en los siguientes territorios: Zona G, Zona C, Zona T, el entorno de la Plaza de Usaquén; y la Zona M, a la cual se aplican (3) tipos de muestreo: voluntario, de conveniencia y por oportunidad equivalente a un total de (40) personas. Cabe anotar que se plantearon (4) categorías de análisis: gastrocultura, patrimonio material e inmaterial, capital cultural y creativo, capital humano y creativo. Además, se indica que esta pesquisa se acotará en las siguientes fases: Fase I. Revisión de literatura, Fase II. Identificación de participantes reales y potenciales, Fase III. Diseño metodológico. Formulación del problema, objetivos, métodos, procedimientos, Fase IV. Recolección de datos, Fase V. Resultados y análisis de la información y Fase VI. Elaboración de conclusiones y recomendaciones.

Resultados

Los resultados propuestos para esta investigación se consolidan en (3) grandes ejes de la siguiente manera:

a) Espacios artísticos - culturales que promuevan experiencias dialécticas en torno al alimento como objeto de reflexión y pensamiento crítico, en relación con ello, se desarrolló el «GASTRO THINK TANK»: 1º Festival Internacional de puestas en escena gastronómica y Food Designers. +Art+Food+Tech en Bogotá - Colombia del 22 al 24 de septiembre de 2022, en el participaron (29) ponentes nacionales e internacionales y se contó con un total de (1305) asistentes. A la sazón se generó un proceso de obra - creación efímera, que permitió el montaje de dos exposiciones performáticas: «Revueltos» (2021) y «Obsoleta» (2022). Las obras en mención hicieron parte de la exposición temporal del Museo de Trajes en Bogotá del 23 de septiembre al 7 de octubre de 2022.





Figura 7. Exposición «Obsoleta» y «Revueltos» – Colectivo Lenguajes Gastronómicos, Museo de Trajes, Bogotá – Colombia, 2022. Fotografía por Juan Sebastián Ochoa Laverde.

b) Escenarios dialógicos transdisciplinares que repercutan en el contexto cultural de los sectores intervenidos, es de anotar que, el equipo investigador lidera desde 2021 (2) iniciativas producto de la armonización de lenguajes transdisciplinares:

- Foro Iberoamericano de Desarrollo y Panoramas Gastronómicos, en el cual a la fecha se cuenta con la participación de (35) ponentes nacionales e internacionales, (3160) asistentes y (26) países participantes: Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, El Salvador, Estados Unidos, España, Guatemala, México, Paraguay, Perú, República Dominicana, Rusia, Uruguay, Venezuela, Reino Unido, Brasil, Cuba, Italia, Honduras, Haití, Costa Rica, Panamá, India y Francia.
- Agenda Académica I+C FDCBA, en números su impacto en el proyecto es el siguiente, (31) ponentes nacionales e internacionales, (1476) participantes y (8) países participantes: Reino Unido, Argentina, Chile, Ecuador, Colombia, Austria, Costa Rica y Perú.



c) Un horizonte potencial para el desarrollo de estrategias formativas enfocadas hacia disciplinas emergentes *Food Design, Food Art* y «puestas en escena gastronómica», en torno a nuevas prácticas formativas derivadas de la expansión transdisciplinar del arte gastronómico, el equipo ha creado una serie de podcast denominada, «Con-Textos Gastronómicos»: diálogos con propósito, un recurso de aprendizaje en formato podcast que apoya la educación gastronómica. Además de la descripción de las cartografías sociales enfocadas a la auscultación de la realidad e integración de estas disciplinas en espacios tangibles, productivos de la capital.

En este contexto, el desarrollo de estos procesos tuvo un inicio fundamental en la vinculación de los espacios reales de los determinados *circuitos gastroculturales*, proceso gestionado desde el semillero de investigación «Observatorio de Innovación y Desarrollo Gastronómico». El proceso de descripción de los circuitos se esboza como un ejercicio de cartografía en la que los paisajes urbanos bogotanos dan origen a interacciones culturales, en las que las disciplinas emergentes anteriormente mencionadas se describen en iniciativas de restaurantes, cafés y galerías, entre otros, dando pie a la observación de escenarios donde la transdisciplinariedad en torno al arte gastronómico se ve de manera más cohesionada y evidencia una tendencia a la integración artística como argumento de competitividad y complejidad de los espacios gastronómicos cada vez más prevalecientes en la ciudad.

La elección de los sitios de interés, para ser descritos como inicio fundamental en la vinculación de los espacios reales de los determinados *circuitos gastroculturales* se desarrolló a partir de la confluencia de unos factores claves asociados. A saber: a) la consolidación, o crecimiento reciente de la oferta gastronómica dentro del enclave determinado como circuito, b) la identidad diferenciada del sector en el pensamiento colectivo de la población flotante de los mismos, c) la vinculación del turismo en dicha área, como indicador de una vitalidad económica que justifica el desarrollo de los circuitos en mayor complejidad de satisfacción de las necesidades de los comensales, d) la proximidad, y evidencia de gestiones culturales y/o artísticas. Los circuitos establecidos por zonas fueron:





Figura 8. Circuitos Gastroculturales de Bogotá, por Marín y Martínez, 2021. Colaboradores: Estudiantes de las asignaturas Turismo Gastronómico y Fotografía Básica de la FDCBA AREANDINA.

Los recorridos por estos circuitos se desarrollaron durante el mes de noviembre de 2022 y en ellos participaron (20) estudiantes de las asignaturas Turismo Gastronómico y Fotografía Básica de la Facultad de Diseño, Comunicación y Bellas Artes de la Fundación Universitaria del Área Andina.

En las zonas de los determinados circuitos se encontraron diferentes gradientes de integración, con propuestas que varían desde las enfocadas plenamente en la gastronomía (Zona T, Zona G), con elementos artísticos articulados desde el enfoque arquitectónico, el diseño de interiores y las ofertas musicales dedicadas a la amenización de los espacios; hasta las propuestas eminentemente artísticas, que lentamente han esbozado integración de elementos gastronómicos, como aumento de la oferta de valor del circuito.

Sin embargo, es de notar que se observan pocos espacios que integren al alimento como objeto de estudio artístico, resaltando principalmente el circuito La Macarena, como *Macarena Pub*, que mediante el ejercicio de la memoria histórica en el marco del conflicto armado colombiano, articulan su oferta gastronómica a manifestaciones artísticas como la fotografía, el teatro y las artes escénicas, tanto in situ de las poblaciones vulneradas, como resultados evidentes en la identidad y productos ofrecidos en el Pub. Claro ejemplo, las cervezas artesanales desarrolladas por actores desmovilizados de este conflicto central de la historia colombiana.



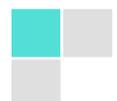
Las entrevistas desarrolladas para el fin de describir los puntos de integración, o falta de estos, de elementos artísticos y gastronómicos se desarrollaron en los siguientes ejes articuladores y con los siguientes actores. a) entrevistas a propietarios y administradores de los establecimientos, con el fin de derivar sus perspectivas, entendimiento y desarrollo de arte, cultura y gastronomía. b) la población flotante, a partir de visitas guiadas, utilizando el turismo como herramienta de aproximación a la visión de quienes visitan esos sitios y su percepción a la integración artística, cultural y gastronómica en estos circuitos. c) el registro fotográfico de los espacios, con el fin de una posterior consolidación y construcción de dichos escenarios

Conclusión

Esta investigación, permite la generación de nuevo conocimiento en torno al arte – alimento a partir de la consolidación de un escenario estético – expresivo de la gastronomía como transdisciplina que empieza a deconstruir el concepto de unos códigos comunicativos de alimentación en torno al objeto-alimento, el cual cede su importancia, o es «perdido» para transformarse en un proceso comunicativo desde el arte.

Es de notar, que en la definición de la pregunta, ¿Cómo se vinculan los lenguajes gastronómicos a las estéticas y procesos creativos del arte, sus elementos simbólicos, expresivos y comunicativos, a partir de las interrelaciones poéticas de actores y gestores del circuito gastrocultural de Bogotá? se hallan aproximaciones que denotan unas utilidades de los procesos creativos del arte, estéticas, poéticas y otros enunciados en este artículo, aunque primordialmente desde la aplicación de estos procesos para una sofisticación de las propuestas gastronómicas, evidenciado en los usos de arquitectura, música, pintura y otras manifestaciones artísticas como argumentos de aumento de una oferta de valor.

En este contexto, las propuestas que parten del arte con el alimento como objeto de estudio son esporádicas en los recorridos de los circuitos, tanto en los espacios considerablemente más gastronómicos, como en los más tendientes al arte, como museos y galerías. Se encuentra que, a través de la memoria histórica, en elementos narrativos como el conflicto armado, las prohibiciones de bebidas tradicionales como la *chicha*, las semillas nativas y la resistencia frente a los procesos de globalización y gentrificación forzosa se han instado al desarrollo de manifestaciones artísticas. Es razonable concluir entonces que los lenguajes gastronómicos se pueden constituir e hilvanar desde la narrativa de la relación del pueblo colombiano con los fenómenos agrarios, la producción alimentaria y



el desarrollo cultural subvertiente; como elementos concomitantes que llevan a hablar de posteriores manifestaciones culinarias y gastronómicas.

Esto permite esbozar unas conclusiones parciales que evidencian la potencialidad de los procesos artísticos como articuladores de la expresión en medios diferentes a los establecidos. Encontrándose de lleno un interés en zonas como La Macarena, en las que se muestra la articulación orgánica entre arte, cultura y gastronomía, ahondando en las expresiones fundamentales desde la interacción de la poesía, y la praxis de los actores de los circuitos gastroculturales.

Finalmente, se puede evidenciar que la complejidad de las ofertas gastronómicas, su sofisticación como elemento transita los roles del *Qua Food*, a las distintas funcionalidades del *Qua Art*, el *Qua Culture*, y el *Qua Comunicare*. En este aspecto, existe un campo interesante de estudio, de las transiciones del alimento como objeto funcional de estudio, que, mediante el análisis de los lenguajes gastronómicos, expresa nuevas formas de observar estas funcionalidades *Qua* del alimento y presenta la oportunidad de una apertura en este campo de estudio y de desarrollo epistemológico.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Piña, Paris. «Cultura y Alimentación. Aspectos Fundamentales Para Una Visión Comprensiva de La Alimentación Humana.» *Anales de Antropología* 48.1 (2014): 11–31. *ScienceDirect*. Web. 8 Feb. 2023.
- Alves, Rubens. «A Arte de Produzir Fome.» *Folha[Sinapse] Online*, 29.10.2002. Web. 8 Feb. 2023.
- De Andrade, Oswald. «Manifiesto Antropófago.» *Revista de Antropofagia* 1.1 (1928): 6–7. Impreso.
- Artaud, Antonin, and James O. Morgan. 2013. «The Theatre and Cruelty.» *The Tulane Drama Review* 2.3 (1958): 75–77. *JSTOR*. Web. 8 Feb. 2023.
- Brillat-Savarin, Jean Anthelme. *Fisiología del gusto*. Traducción del Conde de Rodalquilar. Barcelona: Editorial Optima, 2001. Impreso.
- Chisik, Yoram, et al. «Gastronomy Meets Ludology: Towards a Definition of What It Means to Play with Your (Digital) Food.» *CHI PLAY 2018 : proceedings of the 2018 Annual Symposium on Computer-Human Interaction in Play companion extended abstracts: October 28-31, 2018, Melbourne, VIC, Australia*. New York: The Association for Computing Machinery, 2018. 155–168. Web. 8 Feb. 2023.
- Diaz, Santiago. «EXcrituras Corporantes-Cuerpxs, Subjetividades Antropofágicas y Performances Decoloniales.» *Estudios Contemporáneos Da Subjetividade* 2.7 (2017): 167–201. Web. 8 Feb. 2023.
- Goldingay, Sarah. «Plagiarising Theory? Performance and Religion.» *Studies in Theatre and Performance* 29 (2009): 5–14. *Taylor&Francis Online*. Web. 8 Feb. 2023.



- Guzmán, Adriana, y Rodrigo Díaz Cruz. «Antropología y Performance?: Algunas Intersecciones y Rutas de Investigación.» *Diario de Campo* 6-7 (2015): 15-21. Web. 8 Feb. 2023.
- Iseminger, Gary. *The Aesthetic Function of Art*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 2004. Web. 8 Feb. 2023.
- Jensen, Niels Holm, and Andreas Lieberoth. 2019. «We Will Eat Disgusting Foods Together - Evidence of the Normative Basis of Western Entomophagy-Disgust from an Insect Tasting.» *Food Quality and Preference* 72 (2019): 109-15. Web. 8 Feb. 2023.
- Johnson, Anne W. «De Raíces y Rizomas: El Devenir Del Performance.» *Diario de Campo* 6-7 (2015): 8-14. Web. 8 Feb. 2023.
- Johnson, Anne W., y Adriana Guzmán. «Deslizantes Quiebres e Itinerarios Del Performance: A Manera de Introducción.» *Diario de Campo* 6-7 (2015): 4-7. Web. 8 Feb. 2023.
- Langdon, Esther Jean. «Performance e Sua Diversidade Como Paradigma Analítico: A Contribuição Da Abordagem de Bauman e Briggs.» *Ilha* 8.1-2 (2006): 162-183. Web. 8 Feb. 2023.
- Lavelle, Fiona, *et al.* «Modern Transference of Domestic Cooking Skills.» *Nutrients* 11.4 (2019): 1-13. Web. 8 Feb. 2023.
- Levi-Strauss, Claude. *Mitológicas I. Lo Crudo y Lo Cocido*. Traducción de Juan Almela. México: FCE, 1968. Impreso.
- Maberly, Charlotte, and Donald Reid. «Gastronomy: An Approach to Studying Food.» *Nutrition and Food Science* 44.4 (2014): 272-278. Web. 8 Feb. 2023.
- Marins de Oliveira, Mirtens. «Conheça o Trabalho Transgressor Da Artista Simone Mattar.» *Artsoul*, 6.2.2019. Web. 8 Feb. 2023.
- Martín-Barbero, Jesús. «De La Comunicación a La Cultura. Perder El 'Objeto' Para Ganar El Proceso.» *Signo y Pensamiento* 3.5 (2012): 76-84. Web. 8 Feb. 2023.
- Michel, Charles, *et al.* «A Taste of Kandinsky: Assessing the Influence of the Artistic Visual Presentation of Food on the Dining Experience.» *Flavour* 3.1 (2014): 1-10. Web. 8 Feb. 2023.
- Parasecoli, Fabio. «Savoring Semiotics: Food in Intercultural Communication.» *Social Semiotics* 21.5 (2011): 645-663. Web. 8 Feb. 2023.
- Pattiselanno, Freddy. «Animal Protein in the Pot? The Ethnozoology Perspective of Native Papuans.» *Journal of Tropical Ethnobiology* 2.2 (2005): 62-69. Web. 8 Feb. 2023.
- Quinet, Marianne L. «Food as Art: The Problem of Function.» *The British Journal of Aesthetics* 21.2 (1981): 159-171. Web. 8 Feb. 2023.
- Wrangham, Richard. *Catching Fire: How Cooking Made Us Human*. New York: Basic Books, 2009. Print.



- Wright, Pablo, y César Ceriani Cernadas. «Antropología Simbólica: Pasado y Presente.» *Relaciones de La Sociedad Argentina de Antropología* 32 (2007): 319–348. Web. 8 Feb. 2023.
- Zampollo, Francesca. «The Four Food Design Pillars.» *Research Gate*, December 2017. Web. 8 Feb. 2023.

Fecha de recepción: 31 de octubre de 2022

Fecha de aceptación: 28 de abril de 2023



RESEÑAS

Luiza Valožić
Univerzitet u Beogradu
Srbija

PRIKAZ

Marko Kapović. *Gramatika španjolskog jezika*. Zagreb: Matica hrvatska, 2022. 1083 str.

Gramatika posvećena španskom jeziku profesora Marka Kapovića izuzetno je značajan doprinos izučavanju španskog jezika i španske gramatike. Ovo monumentalno delo posvećeno je preciznom i detaljnom proučavanju španskog jezika, a jedna od njegovih ključnih prednosti jeste obimno iskustvo autora u nastavi na kom se ovo delo zasniva. Pored toga što će ova gramatika znatno olakšati proces dubljeg upoznavanja sa španskim jezikom studentima koji ga izučavaju, gramatika profesora Kapovića može poslužiti i svima onima koji uče španski jezik i koji se bave profesionalnim i akademskim proučavanjem španskog jezika i njegove gramatike.

Imajući u vidu rasprostranjenost i bogatu varijantnost koje odlikuju španski jezik, potrebno je naglasiti da se *Gramatika* profesora Kapovića prvenstveno odnosi na španski jezik koji se govori u Španiji, to jest, sa sociolingvističke tačke gledišta, gramatika se prvenstveno fokusira na najčešću, najuobičajeniju i najprihvaćeniju varijantu upotrebe unutar evropskog španskog jezika (Kapović 2022: 30). Međutim, *Gramatika* se ne zaustavlja samo na odlikama španskog jezika sa Iberijskog poluostrva, već se osvrće i na najistaknutije odlike španskog jezika koji se govori u različitim zemljama Hispanske Amerike.

U *Gramatici španjolskog jezika* zastupljen je deskriptivni pristup sa posebnim naglaskom na izazovima u učenju španskog jezika na koje nailaze studenti kojima je hrvatski maternji jezik. U tom smislu, autor navodi mnogobrojne korisne primere gde se upoređuju specifični elementi španskog i hrvatskog jezika na jasan i ilustrativan način.

Gramatika prati tradicionalnu strukturu i organizovana je u tri obimne celine, od kojih se prva odnosi na fonetiku, fonologiju i ortografiju, druga na morfologiju, a treća na sintaksu španskog jezika. Svaka od glavnih celina *Gramatike* podeljena je na relevantna poglavlja i potpoglavlja u kojima se detaljno obrađuju određene teme. Precizna podela



obrađenih tema i njeno jasno imenovanje značajno utiču na efikasnost pretrage tačnog sadržaja koji je u datom momentu od interesa za čitaoca.

U prvom poglavlju celine o fonetici, fonologiji i ortografiji nalaze se uvodne napomene u kojima se na koncizan i jasan način objašnjavaju predmeti studije fonetike i fonologije i ono što razlikuje ove dve lingvističke discipline. Na kraju ovog poglavlja nalaze se napomene vezane za važnost savladavanja ovih aspekata jezika pri njegovom učenju. U drugom poglavlju autor se posvećuje detaljnom opisu fonema španskog jezika. U prvom potpoglavlju predstavljaju se suglasnici španskog jezika koji su precizno opisani u pojedinačnim odeljcima. Drugo potpoglavlje bavi se samoglasnicima španskog jezika, dok se u trećem pridaje posebna pažnja odnosu između fonema i grafema. Naime, veoma je korisna tabela u kojoj su predstavljene sve foneme, grafeme koje im odgovaraju i primeri reči koje ilustruju njihovu upotrebu (Kapović 2022: 89). Najmanja izgovorna jedinica, to jest slog, predmet je trećeg poglavlja, dok se u fokusu četvrtog poglavlja nalazi akcenat. Poslednje, peto poglavlje prve celine *Gramatike* posvećeno je osnovama pravopisa španskog jezika. Na njegovom početku autor pruža širok i jasan kontekst pravopisa španskog jezika i ističe određene značajne trenutke u istoriji njegovog razvoja. Tako, na primer, nalazimo važan podatak da je u *Pravopisu španskog jezika* iz 2010. godine u izdanju Španske kraljevske akademije broj slova španske abecede smanjen na dvadeset i sedam u odnosu na prethodnih dvadeset i devet (Kapović 2022: 122). Za detaljnim opisom španske abecede slede potpoglavlja u kojima se ističu pravila pisanja grafičkog akcenta, osnovne upotrebe znakova interpunkcije, rastavljanje reči na kraju reda i množina skraćenica u španskom jeziku.

Morfologija španskog jezika obrađuje se u drugoj celini *Gramatike* i sačinjava je dvanaest poglavlja. Prvo od njih posvećeno je imenicama i podeljeno je na dva potpoglavlja: prvo, koje se bavi brojem imenica, i drugo, rodom imenica. Kao što je već napomenuto, *Gramatika* obiluje primerima, što uveliko doprinosi njenoj vrednosti prvenstveno zato što na taj način ne samo da ispunjava svoj deskriptivni cilj, već i čitaocu nudi teorijske koncepcije čija je upotreba prikazana na jasan način. Primera radi, u *Gramatici* se predočavaju razlike između imenica koje u španskom jeziku imaju isti oblik u oba roda, dakle, onih imenica koje se upotrebljavaju i u ženskom i u muškom rodu, a ne menjaju oblik, imenica koje imaju različite oblike za muški i ženski rod, i tzv. epicena, to jest imenica koje se upotrebljavaju isključivo u jednom od dva gramatička roda bez obzira na pol referenta na kojeg se odnose. Pored pomenutih primera, u *Gramatici* se takođe predstavljaju tabele sa imenicama i njihovi ekvivalenti u hrvatskom jeziku. Drugo potpoglavlje se završava odeljkom koji se bavi jednom od veoma aktuelnih tema danas, ne samo u španskom, već i u mnogim drugim jezicima Evrope i sveta, a to je tema muškog roda kao generičkog, i govori o savremenim tendencijama ka većoj vidljivosti žena u jeziku (Kapović 2022: 210–221).

Sledeći element morfologije španskog jezika, koji se opisuje u drugom poglavlju, jesu pridevi. Ovo poglavlje raščlanjeno je na pet potpoglavlja, i predmet prvog



potpoglavlja je broj prideva, drugog – njihov rod, trećeg – apokopa prideva, četvrtog – poređenje prideva, a predmet petog i poslednjeg potpoglavlja je položaj prideva.

Treće poglavlje u celini o morfologiji posvećeno je opisu zamenica španskog jezika i podeljeno je na šest potpoglavlja koja se, redom, odnose na sledeće: lične zamenice, prisvojne zamenice, pokazne zamenice, odnosne (relativne) zamenice, upitne i uzvične zamenice i neodređene zamenice. Kompleksnost zamenica u španskom jeziku ilustrovana je brojnim relevantnim primerima zahvaljujući kojima se mogu jasno uvideti njihove gramatičke osobine i način korišćenja.

Predmet sledećeg, četvrtog poglavlja u okviru celine o morfologiji španskog jezika jeste član, to jest, svako njegovo potpoglavlje bavi se sledećim temama: specifičnim oblicima članova ženskog roda, spajanjem članova sa predlozima, poimeničavanjem (supstantivizacijom) pomoću člana i članom srednjeg roda u španskom jeziku. Nakon detaljnog opisa članova u španskom jeziku u četvrtom poglavlju, naredno, peto poglavlje *Gramatike* bavi se brojevima, odnosno, u odgovarajućim potpoglavljima predstavljaju se osnovni brojevi, redni brojevi, razlomci, oblici za izražavanje višestrukosti i izražavanje vremena (sati), datuma, godina, računskih operacija i procenata.

Šesto poglavlje u celini o morfologiji posvećeno je podrobnoj deskripciji kompleksnosti glagola i njihovih osobina u španskom jeziku. Prvo potpoglavlje odnosi se na morfološke karakteristike glagola, drugo na promenu (konjugaciju) pravilnih glagola, a treće na promenu nepravilnih glagola. Takođe su obuhvaćena vremena indikativa, i unutar njih, sadašnje vreme, prošla i buduća vremena, dok se u odeljku sa konjunktivnim vremenima opisuju konjunktiv prezenta, imperfekta, perfekta i pluskvamperfekta.

Na početku je napomenuto da je osnovni fokus gramatike španski jezik koji se govori na Iberijskom poluostrvu, ali takođe je pomenuto da se predočavaju i određene frekventne karakteristike španskog jezika koji se govori u Hispanskoj Americi. Primer radi, u odeljku o imperativu nalaze se opis i primeri upotrebe zamenice za drugo lice jednine „vos”, koja se široko upotrebljava u brojnim zemljama Hispanske Amerike. U nastavku, u okviru odeljka o glagolskim vremenima koja se nalaze na rubu nestajanja autor *Gramatike* takođe se osvrće na konjunktiv futura i na predperfekt (Kapović 2022: 394–402).

Sedmo poglavlje u celini o morfologiji posvećeno je detaljnom opisu priloga, dok se u osmom poglavlju nalaze predlozi i predložni izrazi. Veznici su predstavljeni u devetom poglavlju, a u desetom uzvici. Tvorba reči, sa posebnom pažnjom posvećenom umanjenicama (deminutivima), uvećanicama (augmentativima), deskriptivima, hipokoristicima i skraćivanju, sačinjava jedanaesto poglavlje, a komparativne konstrukcije dvanaesto poglavlje.

Treća celina *Gramatike* usredsređena je na minucioznu deskripciju sintakse španskog jezika strukturisanu u dvanaest poglavlja. Prva tri poglavlja fokusirana su na



upotrebu glagolskih vremena, tačnije, prvo poglavlje na upotrebu prezenta, drugo na upotrebu prošlih vremena, a treće na upotrebu futura i kondicionala. Prošla vremena predstavljaju jednu od najizazovnijih oblasti pri učenju španskog jezika, i stoga je od ključnog značaja uporedna analiza upotrebe perfekta, aorista i imperfekta, koja je predstavljena u posebnom potpoglavlju u sklopu drugog poglavlja. U okviru ove uporedne analize ponuđeni su brojni primeri koji precizno i ilustrativno prikazuju razlike u upotrebi prošlih vremena.

U četvrtom poglavlju u okviru celine posvećene sintaksi nalazi se podroban kontrastivni prikaz upotrebe indikativa i konjunktiva, oblasti koja, uz ranije pomenuta prošla vremena, nosi sa sobom brojne izazove pri učenju španskog jezika. Shodno kompleksnosti konjunktiva, poglavlje je raščlanjeno na relevantna potpoglavlja u kojima se obrađuju konkretne teme. U prvom potpoglavlju predstavljeno je poređenje osnovnih vrednosti vremena indikativa i konjunktiva. Predmet sledećeg potpoglavlja jesu indikativ i konjunktiv u prostim rečenicama. Ovo potpoglavlje uključuje i druge značajne elemente, kao što su, na primer, prilozi koji se koriste sa konjunktivom i indikativom, prilozi koji se koriste isključivo sa indikativom, ili fiksni izrazi (Kapović 2022: 659–664). Treće, najobimnije potpoglavlje celine o sintaksi, sadrži deskripciju indikativa i konjunktiva u složenim rečenicama, i glavni odeljci unutar njega odgovaraju vrstama složenih rečenica u španskom jeziku. U sklopu odeljaka o određenim vrstama složenih rečenica opisuju se i drugi važni aspekti, kao što su vrste glagola i njihovo značenje, veznici i veznički izrazi. Poslednji segment ovog potpoglavlja, posvećen je najčešćim veznicima sa više značenja, i sistematizacija ovih veznika potkrepljena je brojnim primerima putem kojih se ona precizno prikazuju (Kapović 2022: 843–846).

Peto poglavlje u celini o sintaksi španskog jezika obuhvata upravni i neupravni govor i slaganje vremena, a šesto – upotrebu neličnih, ili infinitivnih, glagolskih oblika, to jest, infinitiva, gerunda i participa. Centralnu temu sedmog poglavlja čine španski ekvivalenti glagola *biti* u hrvatskom jeziku. Pored različitih značenja, u ovom poglavlju takođe se govori o upotrebi španskih ekvivalenata glagola *biti* sa pridevima, o semantičkoj klasifikaciji njihove upotrebe i o njihovoj upotrebi u pasivnim konstrukcijama.

Osmo poglavlje fokusirano je na glagole kojima se izražava promena u španskom jeziku, a sledeće, deveto poglavlje, na glagolske perifraze sa infinitivom, gerundom i participom. U nastavku se nalazi upotreba člana u španskom jeziku opisana u desetom poglavlju *Gramatike*, sa posebnim potpoglavljima koja se bave, između ostalog, neodređenim i određenim članom, dok se u narednom, jedanaestom poglavlju, posvećuje posebna pažnja korišćenju predloga *a* sa direktnim objektom. Na kraju, dvanaesto i poslednje poglavlje posvećeno je slaganju rečeničnih elemenata, tačnije, na prvom mestu, slaganju subjekta i predikata, a potom i slaganju prideva sa imenicama u koordinisanim strukturama.



Ova obimna i impozantna gramatika španskog jezika upotpunjena je u prvom delu –„Sadržajem”, „Predgovorom”, „Zahvalnicama” i odeljkom posvećenim „Simbolima i skraćenicama korištenim u knjizi”, a u završnom delu nalaze se „Bibliografija” i „Beleška o autoru”.

Deskriptivna gramatika španskog jezika profesora Kapovića je sveobuhvatno i temeljno delo koje predstavlja špansku gramatiku na celovit i precizan način, sa obiljem primera koji ilustruju i pojašnjavaju upotrebu elemenata španskog jezika. Zahvaljujući izuzetno jasnoj i preciznoj raspodeli sadržaja na poglavlja i manje celine, veoma značajnoj odlici ove knjige u njenoj celini, kompleksnost tema koje se predstavljaju u okviru *Gramatike* ni u jednom trenutku ne predstavlja otežavajući faktor.

Gramatika uveliko ispunjava svoju prvenstvenu praktičnu namenu kao literatura za studente koji uče španski jezik, ali, bez sumnje, može biti od značajne koristi i onima koji izučavaju španski jezik i njegovu gramatiku iz naučne i akademske perspektive, kao i svima onima koji uče španski jezik u različitim kontekstima.

Luiza Valozić

Univerzitet u Beogradu

luiza.valozic@fil.bg.ac.rs



BEOIBERÍSTICA

Vol. VII / Número 1 / 2023

NOTIFICACIONES

Luiza Valožić
Universidad de Belgrado
Serbia

NOTIFICACIÓN

**CONGRESO INTERNACIONAL
PASADO, PRESENTE Y FUTURO DEL HISPANISMO EN EL MUNDO:
AVANCES Y RETOS
(Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado y el Instituto
Cervantes de Belgrado, Serbia, 23–25 de junio de 2022)**

Con motivo de la conmemoración de su 50.º aniversario, el Departamento de Estudios Ibéricos de la Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado organizó el Congreso Internacional titulado *Pasado, presente y futuro del hispanismo en el mundo: avances y retos*, celebrado en dos modalidades, presencial y virtual, del 23 al 25 de junio de 2022 en el Instituto Cervantes de Belgrado.

La labor de planificar y llevar a efecto el Congreso Internacional corrió a cargo del Comité organizador, presidido por la Dra. Anđelka Pejović, catedrática de Lengua Española, directora del Departamento de Estudios Ibéricos, e integrado por otros miembros del Departamento, esto es, el Dr. Vladimir Karanović, profesor titular de Literatura Española, la Dra. Ana Kuzmanović Jovanović, catedrática de Lengua Española y Sociolingüística, la Dra. Ksenija Vraneš, profesora titular de Literatura Hispanoamericana, el Dr. Pau Bori, profesor titular de Lengua Catalana y de Lengua Española, el Dr. Željko Donić, profesor titular de Literatura Española, y por la Dra. Luiza Valožić, lectora de español, en calidad de secretaria del Comité organizador. Por añadidura, el Comité honorífico del Congreso Internacional fue constituido por el Dr. Dalibor Soldatić, catedrático jubilado de Literatura Hispanoamericana y antiguo director del Departamento de Estudios Ibéricos, la Dra. Jelena Rajić, catedrática jubilada de Lengua Española, y Silvia Izquierdo Todorović, lectora jubilada de español. Las entidades colaboradoras del Congreso Internacional, junto con la Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado, fueron el Instituto Cervantes de Belgrado, la Embajada de España en Belgrado, la Embajada de México en Serbia, la Embajada de la República Argentina en Serbia, la



Embajada de Cuba en Serbia y la Embajada de la República Bolivariana de Venezuela en Serbia.

Las principales líneas temáticas del congreso esbozaron un amplio panorama que incluye ámbitos de investigación tales como las lenguas, literatura y cultura de la península ibérica y Latinoamérica desde diferentes perspectivas, como son estudios (inter)culturales, literarios, lingüísticos, sobre la didáctica de la lengua, literatura y cultura y estudios de traducción.

En el acto de apertura del congreso los organizadores tuvieron el honor de dar la bienvenida a los embajadores, representantes de las embajadas y del Instituto Cervantes de Belgrado, colegas, asistentes y estudiantes. Asimismo, el Departamento hizo entrega de Diplomas de agradecimiento a colaboradoras y colaboradores individuales, departamentos, embajadas, organizaciones culturales y editoriales en muestra de gratitud y reconocimiento por la exitosa colaboración de los últimos 50 años. Los dos primeros días del congreso contaron con ponencias plenarias, y el tercer día con una mesa redonda dedicada a un proyecto internacional interdisciplinario. La primera ponencia plenaria, titulada *El surgimiento de la sintaxis moderna del español: primeros desarrollos en España y proyección en América*, enmarcada en el ámbito de la historiografía lingüística en la que se explora el estudio de la sintaxis de la lengua española a lo largo de la historia con un énfasis especial en el análisis lógico y gramatical, fue presentada por el Dr. Esteban Montoro del Arco, profesor titular del Departamento de Lengua Española de la Universidad de Granada. La segunda ponencia plenaria fue expuesta por la Profa. Dra. Jasna Stojanović, catedrática de Literatura Española del Departamento de Estudios Ibéricos de la Universidad de Belgrado, y llevó por título *Don Quijote y la literatura infantil y juvenil serbia*, centrándose en el *Quijote* como libro infantil y juvenil en general, un breve panorama de la literatura infantil y juvenil serbia, las adaptaciones del *Quijote* en Serbia y, finalmente, en la influencia del libro de Cervantes en la literatura infantil y juvenil serbia.

El Comité organizador y los participantes tuvieron el gran honor y placer de presenciar la velada literaria con la célebre escritora Elena Poniatowska, el segundo día del congreso. Este evento, en formato virtual, fue una charla muy inspiradora y enriquecedora con la escritora mexicana. La Dra. Ksenija Vraneš moderó la velada, en la que también participaron con gran entusiasmo Teodora Miladinović, Anja Radovanović y Uroš Smiljanić, estudiantes del Departamento de Estudios Ibéricos. Este evento fue posible gracias al apoyo y la ayuda de la Embajada de México en Serbia.

La mesa redonda, que tuvo lugar el tercer día del congreso, tuvo como eje principal la presentación de los resultados de investigación obtenidos dentro del marco del proyecto titulado *El Español en la Europa meridional*, que abarca 13 países, englobado dentro del proyecto internacional *El Español en Europa*. La mesa redonda fue moderada por la Dra. Jelena Filipović, catedrática de Lengua Española y Sociolingüística (Universidad de Belgrado), y la Dra. Barbara Pihler Ciglič, catedrática de Lingüística Española



(Universidad de Liubliana). Las investigadoras y los investigadores que tomaron parte en la mesa redonda presentando los resultados obtenidos fueron el Dr. Héctor Álvarez Mella de la Universidad de Heidelberg, la Dra. Marjana Šifrar Kalan de la Universidad de Liubliana, la Dra. Kiriakí Palpanidi de la Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas, el Dr. Marko Kapović de la Universidad de Zadar, la Dra. Sanja Mihajlovikj-Kostadinovska de la Universidad “Santos Cirilo y Metodio” de Skopje, la Dra. Vita Veselko de la Universidad de Liubliana, la Dra. Ilinca Ilian de la Universidad de Oeste de Timisoara, la Dra. Ana Jovanović de la Universidad de Belgrado e Ivana Kovač-Barett, la Cónsul honoraria de España en Montenegro. Este ambicioso proyecto internacional interdisciplinario, tal y como consta en su página web, está centrado en el análisis de la realidad demolingüística del español en Europa y ofrece, por primera vez, una descripción cuantitativa de los espacios del español y sus hablantes en el conjunto del continente.

La monumental y exhaustiva obra sobre la gramática española titulada *Gramatika španjolskog jezika*, autoría del Dr. Marko Kapović de la Universidad de Zadar, también fue presentada el tercer día del congreso. Este libro representa un estudio detallado de la gramática de la lengua española desde una perspectiva descriptiva con un enfoque especial en las dificultades que afrontan los estudiantes de español cuya lengua materna es el croata. Es una obra rica en ejemplos de uso que refleja la gran experiencia de su autor en la enseñanza.

Más de ciento cuarenta profesores e investigadores de Serbia, Europa, América del Norte y América del Sur presentaron ponencias en español, catalán y portugués, relacionadas con diferentes aspectos de las líneas temáticas del congreso. Las sesiones abarcaron estudios sobre la literatura y cultura de la península ibérica e hispanoamericana, estudios lingüísticos desde diferentes concepciones teóricas, y estudios sobre la didáctica de la lengua, literatura y cultura.

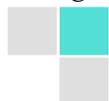
La primera sesión del primer día del congreso incluyó ponencias sobre temáticas de estudio centradas en la literatura, la fraseología y la didáctica. En cuanto a la literatura, las ponencias versaron sobre la intelectualidad, canon y literatura en las revistas culturales antifascistas de la guerra civil española, la guerra civil española y el exilio en los dramas de Rafael Alberti, Pedro Salinas y Max Aub, el teatro de la migración y teatro ectópico: las experiencias de Marco Magoa y Asaar Bibang, el análisis de las voces narrativas de *Carta de amor (como un suplicio chino)*, del autor español Fernando Arrabal, y las nuevas voces narradoras en la literatura española contemporánea. Los estudios fraseológicos se centraron en temas como: un acercamiento a la expresión fraseológica de las emociones desde la Gramática de Construcciones, el potencial creativo de la construcción de rechazo vehemente «vete a freír espárragos», una propuesta de estudio de los enunciados fraseológicos con un ejemplo de ficha fraseológica y un estudio de las



colocaciones y la interferencia léxica entre el español y el croata. Asimismo, se presentó un estudio de metáforas conceptuales en español, con un enfoque sintáctico, a partir de la gramática de dependencias y de la estructura argumentativa del verbo. El bloque didáctico abarcó diferentes aspectos de la enseñanza empezando por los hábitos lectores y promoción de la lectura en la formación inicial de los futuros docentes de secundaria obligatoria y postobligatoria, las percepciones estudiantiles sobre los enfoques pedagógicos críticos en clases de español como lengua de herencia, marcadores discursivos en la enseñanza de español como lengua extranjera en Serbia, y el aprendizaje de la lentitud, una ponencia centrada en la pregunta de qué entendemos por conocimiento y cuáles son las implicaciones que de dicha concepción se derivan en la enseñanza universitaria. Dentro de este bloque, también se presentó un análisis pragmático-estilístico de los marcadores del discurso que introducen las paremias en el discurso periodístico del serbio y del español.

En la segunda sesión, las ponencias con temática literaria estaban enfocadas principalmente en la poesía. Así, se expusieron estudios de temática variada: el ecofeminismo y bioalfabetización en la poesía de María Valerón, el diálogo interior de la voz poética en *Canciones desde el fin del mundo*, de Yuliana Ortiz Ruano, la poesía de María Teresa Cervantes y el contexto (extra)literario en el proceso de descubrimiento de la poesía de Federico García Lorca en Serbia. Además de estudios enfocados en la poesía, la sesión comprendió una ponencia donde se analizaron los elementos del conceptismo en *Los Sueños* de Francisco de Quevedo. Desde el punto de vista lingüístico, se presentaron dos estudios sobre el artículo, el primero centrado en la estilística del artículo en *Sin noticias de Gurb* desde el punto de vista de los hablantes nativos de español, y el segundo sobre problemas semejantes en la adquisición del artículo determinado español registrados en hablantes de lenguas eslavas y de chino, con el serbio como base de la investigación, y dos estudios comparativos, uno sobre el análisis comparativo español-búlgaro de aspectos lingüísticos y extralingüísticos en la publicidad de productos farmacéuticos, y otro enfocado en las preposiciones por y para en español y sus equivalentes serbios. El bloque concluyó con un estudio de caso en catalán sobre las competencias, usos y representaciones en alumnado de bachillerato en la ciudad de Valencia. Una ponencia sobre los criterios pragmáticos y tiempos verbales compuestos en las antiguas lenguas romances ibéricas inauguró el tercer bloque, seguida de otras ponencias, donde se trataron temas diversos, como se observa a continuación: el planteamiento de la pregunta de si estamos ante una nueva hipótesis científica al afirmar que las lenguas romances no provienen del latín, el concepto metafórico de poder blando y su papel en la difusión de las lenguas ibéricas en Eslovenia, la actitud de hablantes españoles e ingleses en defensa de sus derechos de equidad, y una ponencia en portugués sobre la variación lingüística en la enseñanza de portugués como lengua extranjera a practicantes de capoeira.

Dentro de la tercera sesión se expusieron ponencias relacionadas con temas como la lengua, la cultura, la historia y las migraciones, entre otros. En este amplio marco, se



inscriben ponencias sobre el Congreso PEN Internacional de 1965 en Bled en el contexto de las relaciones de la ex-Yugoslavia con América Latina, dos ponencias sobre Juan Octavio Prezn, una enfocada en su iberoamericanismo informal y epistolario de 1968 a 1978, y otra dedicada a su caso en cuanto a las migraciones e internalización de la cultura. Siguió ponencias sobre el hispanismo italiano y miedos, siniestros y degollamientos en la Argentina del gobernador Rosas. En tres ponencias se trataron temas literarios, más concretamente, la marginación de la mujer en la novela *La isla bajo el mar*, la nueva novela policiaca de los años del franquismo en una aproximación al totalitarismo noir español y alfabetización multimodal en la formación del lector literario. La sesión incluyó dos comunicaciones de enfoque demolingüístico, una sobre la presencia del español en el sistema educativo formal de Serbia, y otra sobre hispanohablantes no nacionalizados en Serbia. En ámbito de la docencia, desde el punto de vista del profesorado, fue tratado en la ponencia sobre la formación y el desarrollo profesional de docentes con el apoyo de la APES. El hispanismo serbio fuera del aula, fue uno de los aspectos clave de la ponencia sobre el Centro Iberoamericano CIBAM. Finalmente, la sesión también incluyó una comunicación referente a la acción educativa española en el exterior.

Temas literarios, de traducción y lingüística constituyeron el eje central de la primera sesión del segundo día del congreso. En cuanto a la literatura, esta sesión comenzó con un análisis del desengaño áulico y la derrota moral de Antonio de Guevara en su obra *Menosprecio de corte y alabanza de aldea*, incluyendo también trabajos de otra temática, como, *Luz de domingo* de Pérez de Ayala, como glosa crítica del proyecto reformista del joven Ortega, reminiscencias rulfianas en el cuento «Un zapato y tres plumas» de Claudia Piñeiro y la denuncia social en la narrativa breve española y catalana de corte fantástico de la última década, entre la ruptura de convenciones y el cambio de paradigma socioeconómico. Los estudios de traducción versaron sobre intérpretes en la literatura hispanoamericana y española, las relaciones entre adaptación cinematográfica y traducción audiovisual con un enfoque en el caso de *Barrefondo* de 2017, Miguel de Unamuno en el ámbito cultural yugoslavo de los años treinta a través del análisis de tres traducciones de la novela corta *Nada menos que todo un hombre*, y el análisis contrastivo entre el español y el serbio haciendo hincapié en reflexiones pragmáticas sobre la traducción audiovisual. Dentro del bloque sobre la lingüística se sitúan ponencias acerca del subjuntivo español desde la perspectiva de ELE, análisis comparativo de colocaciones de verbo más sustantivo en español y croata, la clasificación de los sustantivos «soprotados» por el verbo dar, y acerca de los sustantivos compuestos binominales en español y en búlgaro.

El marco de la segunda sesión encuadró un gran número de ponencias dedicadas a la literatura, desde enfoques de diversa índole, así, se expusieron trabajos y análisis relacionados con la ciencia, antihumanismo y neoludismo en *Un verdor terrible* de



Benjamin Labatut, la otredad no biologicitada, sujetos hostiles y socialmente sacrificables en *Los niños muertos* de Richard Parra, dos visiones de la pandemia en el arte de los premios Nobel latinoamericanos, Mario Vargas Llosa y Gabriel García Márquez y la peste, la representación de la locura en *El túnel* de Ernesto Sábato, el miedo, dolor, enfermedad y muerte de la literatura artúrica castellana, una nueva mirada sobre la «Génesis» del *Quijote* y la re-escritura de la historia en la ficción con una mirada a Inés Suárez en las crónicas de los siglos XVI y XVII y en la literatura contemporánea. Esta sesión también incorporó aportaciones vinculadas a la enseñanza, listadas a continuación: escritura creativa, ideas y recursos para el aula a partir de las Tecnologías Aplicadas al Conocimiento, propuestas didácticas para el aula de ELE con énfasis en *Pájaros en la boca y otros cuentos* de 2009 de Samanta Schweblin, el uso de cortometrajes en la enseñanza de ELE y el lenguaje inclusivo en las clases de español como LE, centrada principalmente en la problemática y propuestas didácticas.

La tercera sesión dio cabida a aportaciones donde se trataron temas variados, como nuevos lenguajes del fracaso y la esperanza para la reestructuración de proyectos de vida en jóvenes de zonas rurales del norte de Antioquia, «A divina», una experiencia pedagógica basada en el contagio literario y la literatura viva, apuntes para una Deontología Panhispánica y el recorrido desde el purismo lingüístico hasta el translingüismo. El estudio sobre el léxico y el contacto lingüístico fue el eje central de la ponencia acerca de la presencia de los africanismos en el léxico español, usando como uno de los ejemplos la expresión «no me cuentes milongas». Dentro de esta sesión también fue tratado el tema de la música, más precisamente, la música moderna en España y un nuevo paradigma de la diplomacia cultural a través del fenómeno de Rosalía. La enseñanza fue la base de aportaciones concernientes a la comparación de la ansiedad en las clases de ELE en la época (pos)covidiana en estudiantes de niveles A1 a C1, la enseñanza/aprendizaje de pares adyacentes en la clase de E/LE a través de las series de televisión y a la presentación de un método ágil y efectivo para enseñar español a inmigrantes. En esta sesión diferentes ponencias también estaban centradas en estudios literarios, particularmente en la ética feminista como restitución ficticia y la vida literaria de la montonera Mercedes Inés Carazo en la Argentina post-dictatorial, Italia y Uruguay en los albores del siglo XX a través de la perspectiva no violenta de Aldo Capitini y Eugen Relgis, los balcanes en el Cono Sur e imaginarios migrantes eslavos en narrativas latinoamericanas, y *Eugenia* y eugenesia, la igualdad de género proyectada en la novela distópica de Eduardo Urzaiz.

La enseñanza de español, uno de los temas más representados, también fue objeto de distintas ponencias de la primera sesión del tercer, y último día del congreso. En cuanto a este tema, se expusieron trabajos que hablaron de la autograbación como una propuesta para suprimir el miedo a la exposición oral, los retos tecnológicos de las profesoras de E/LE en el aula contemporánea en Serbia, las redes sociales en la enseñanza de español en Serbia, ELE virtual y los retos que enfrentaron los alumnos en tiempos de pandemia, la opinión y visión de los estudiantes sobre las clases virtuales, la disponibilidad léxica



como indicador de la competencia ortográfica de aprendices griegos de español como lengua extranjera, junto con una ponencia desde la perspectiva de quienes imparten clase, centrada en las bibliotecas escolares como recurso didáctico en la formación inicial del profesorado. Respecto a aportaciones con enfoque lingüístico, en las ponencias se trataron las siguientes cuestiones: los lenguajes gastronómicos a partir de la gráfica popular en plazas de mercado en Bogotá, incluyendo casos de estudio de «la perseverancia», «las cruces» y «la concordia», el uso del corpus para el análisis semántico-pragmático del valor polifónico del infinitivo 'enunciativo', y el enfrentar la muerte y el dolor con el cante, con especial énfasis en las letras de la seguriya flamenca. En lo tocante a la literatura, se examinaron materias referentes a la literatosis en la narrativa española e hispanoamericana, la emancipación femenina como relato de terror gótico con acento en el relato «La casa de azúcar» de Silvina Ocampo, las referencias literarias y autobiográficas en los cuentos de Roberto Bolaño, el sistema colonial en Mario Vargas Llosa y John Maxwell Coetzee, y las visiones de Roman Samsel y Alejandro Projanov sobre la revolución sandinista. Aportaciones en catalán, adoptando diversas perspectivas de estudio, hablaron del capitalismo académico en Cataluña, o cómo se supedita la universidad pública a los intereses de empresa privada, los verbos psicológicos del catalán en oraciones triargumentales causativas, las reescrituras en la literatura catalana de postguerra, destacando la traducción y el talento individual, los cambios lingüísticos de los estudiantes universitarios valencianos, haciendo una aproximación a la relación entre la lengua inicial y los usos lingüísticos y los retos para la enseñanza de la cultura en los manuales de catalán como lengua extranjera y segunda lengua, especificando la existencia de un problema de representatividad y representación.

Trabajos sobre diversos ámbitos de estudio lingüístico, como el léxico, la traducción, la multiculturalidad y la política lingüística, entre otros, fueron expuestos en la segunda sesión. Más concretamente, los temas tratados fueron: *Las Siete Partidas* y el léxico jurídico en el *Diccionario de autoridades*, el traductor de lenguas nativas y criollas colombianas como herramienta de inclusión, algunas observaciones sobre el papiamento de Curazao documentadas en el *Nederlands Papiament Handwoerdenboek* de G. P. Jansen de 1947, la integración de la isla de Tenerife en el dominio lingüístico hispánico, el pasado, presente y futuro de la política lingüística del español en Colombia, la acomodación lingüística de migrantes en Andalucía con el foco en el caso de Granada, las diferencias en la percepción lingüística de las variedades de andaluz y castellano por parte de alumnado de secundaria andaluz, la diversidad y multiculturalidad en la formación de la identidad española y lo global y lo nacional en el fenómeno del humor en la época de la pandemia. Los estudios literarios presentados dentro de esta sesión estaban enfocados en la traducción y la recepción, refiriéndose a László Nagy y la retraducción húngara de *La casa de Bernarda Alba*, una nueva lectura de una traducción perdida con el planteamiento



de un panorama general sobre las particularidades que presenta la traducción del *Decameron* de Boccaccio en la España del siglo XV, la cultura mexicano-texana como unidad de traducción en *Canícula* de Norma Elia Cantú, la poesía de Wislawa Szymborska en español, el análisis de la traducción de los refranes y dichos populares al griego moderno en la primera parte del *Quijote* y a la recepción interpretativa de Carmen Laforet en Bulgaria. En cuanto a la enseñanza, se expusieron trabajos sobre una guía para la clase de español con fines específicos, la imagen de España en los manuales de ELE y la génesis y evolución de la enseñanza del español como lengua extranjera en Eslovaquia.

La sesión final del congreso abarcó ponencias sobre la formación de profesorado, haciendo referencia a la educación emocional en la formación del profesorado de secundaria como una asignatura pendiente y la importancia de las prácticas supervisadas en la formación de profesores de español en Serbia. Otro tema expuesto fue la clase particular, y la identificación de modelos, enfoque y objetivo. Con relación a la enseñanza de español, las comunicaciones cubrieron aspectos sobre las nuevas ideologías de género en los manuales de ELE, la Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador y la eficacia de un corrector gramatical de español/L2 basado en el análisis de la frecuencia en un corpus de textos y las secuencias discursivas y tipo de estrategias en el análisis de actos de habla de rechazo en español como LE. En la sección de literatura, las ponencias versaron sobre los locos, dementes, delincuentes y el ambiente panóptico en *La desheredada* de Benito Pérez Galdós, tres personajes femeninos, Danica, Paula y Marta, analizados desde la concepción teórica de la intertextualidad y sobre los juegos identitarios en la obra de Juan José Millas, de la locura a la utopía.

La exitosa y lograda celebración del congreso brindó una ocasión única para la conmemoración del 50.º aniversario del Departamento de Estudios Ibéricos de la Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado. El Departamento, uno de los centros de hispanismo más relevantes de la región, tuvo el placer de ser el anfitrión de este Congreso Internacional y de dar la bienvenida a docentes e investigadores de diversas partes del mundo, además de ofrecer una oportunidad única para compartir e intercambiar conocimientos, resultados de investigación y proyectos, reflexiones, ejemplos de buenas prácticas, y para dialogar sobre nuevas oportunidades de cooperación y retos de futuro.



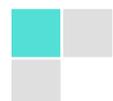
Uroš Smiljanić
Anja Radovanović
Teodora Miladinović
Universidad de Belgrado
Serbia

NOTIFICACIÓN

«LO QUE ME GUSTA EN LA VIDA ES ESCRIBIR» ENTREVISTA CON ELENA PONIATOWSKA AMOR

El 24 de junio de 2022, en el congreso organizado por el Departamento de Estudios Ibéricos de la Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado para celebrar los primeros 50 años de estudios hispánicos en Serbia, los estudiantes del cuarto año de estudios de la carrera tuvieron la oportunidad de hablar con la escritora mexicana Elena Poniatowska Amor. Los estudiantes, Teodora Miladinović, Anja Radovanović y Uroš Smiljanić, se prepararon para su entrevista con la escritora mexicana bajo la dirección de su profesora Ksenija Vraneš. La charla fue hecha por Zoom. Además, fue grabada para que pueda estar disponible después del Congreso en el canal del YouTube del Departamento de Estudios Ibéricos. A continuación se presenta la transcripción de la velada literaria con Elena Poniatowska.

Elena Poniatowska nació en París, pero vive en México desde 1942. Periodista y escritora comprometida, a menudo ha puesto su pluma al servicio de las causas más justas. Entre sus novelas destacan: Lilus Kikus (1954), Hasta no verte Jesús mío (1969), Querido Diego, te abraza Quiela (1978), Tinísima (1992), La piel del cielo (2011), El tren pasa primero (2006) y Leonora (2011); entre sus cuentos, los reunidos en De noche vienes (1979). También ha escrito libros de entrevistas, ensayos y crónicas tan importantes como La noche de Tlatelolco (1971) y Nada nadie. Las voces del temblor (1988). Su obra ha sido traducida a más de una decena de idiomas galardonada con múltiples premios nacionales e internacionales, entre los que destacan el Premio Mazatlán de Literatura, la Legión de Honor del Gobierno de Francia, el Premio Alfaguara de Novela, el Premio Rómulo Gallegos y el Premio Cervantes en el año 2013.



US: Cuando leí sobre usted y sus obras, obviamente lo que provocó interés fueron sus libros como *La noche de Tlatelolco* o *Nada, nadie*, pero lo que para mí fue interesante era su primer libro *Lilus Kikus*. Sabemos que a Lilus le gusta leer, que vivió y estudió en un colegio católico, igual que usted, así que ¿se puede asumir que *Lilus Kikus* está basada en usted?

EP: ¿Yo contesto?

US: Sí. (Risa)

EP: Sí, está basado en una niña entre los quince y diecisiete años, y es una reflexión sobre los descubrimientos de esta niña. Seguramente me inspiraron amigas de la misma edad o mi propia hermana, que se llama Kitzya. Entonces, yo creo que eso fue la base o una motivación para escribir sobre una niña.

US: En el libro la gente mayor no se esfuerza en entender a los jóvenes. ¿Usted cree que todavía la gente mayor no trata de entender a los jóvenes, y no solo entendernos, pero también que no nos valoran?

EP: En México siento que ha habido movimientos estudiantiles, pero usted se tiene que acordar y tomar en cuenta sobre todo que, por ejemplo, en 1968 en Francia murió un estudiante, pero por un accidente. Él se equivocó y saltó de una pared demasiado alta y se lastimó. Pero, México es el único país donde entró el ejército a una plaza, y en los techos de los rascacielos, los edificios de Tlatelolco, había hombres que tenían un pañuelo blanco o un guante blanco en la mano y así se comunicaban. Desde lo alto empezaron a disparar sobre una multitud que corría entre los edificios hacia una única salida, porque se dieron cuenta de que les estaban disparando desde lo alto.

US: En el cuento de *Lilus Kikus* que se llama «Las manifestaciones», después de haber sido golpeada en las manifestaciones, Lilus imagina cómo escribirían sobre ella en los periódicos, y ella lo imagina así: «Los periódicos publicarían su retrato con la noticia: “Lilus Kikus seduce al pueblo”. Y en la sección de sociales “La guapa Lilus Kikus luciendo un precioso vestido defendió horrores a su partido”» Me parece que usted escribió esto con la idea de demostrar cómo se escribía sobre las mujeres en los periódicos – el enfoque estaba en la apariencia física de las personas y no en sus actos o palabras. ¿Cree que algo ha cambiado después de casi setenta años?

EP: Yo empecé a trabajar en la sección de sociales de *Excélsior*, donde se hablaba de vestidos, de cocteles, de moda, de París, de todo eso. Y allí era una sección bastante frívola,



a mí me tocaba hacer crónicas de bodas, cómo era el vestido de la novia, el tul y todas las historias. Eso se refleja también quizá en la novelita de *Lilus Kikus* porque era lo que yo hacía como periodista, como reportera en esa época.

US: ¿Cree que algo ha cambiado desde entonces?

EP: Ha cambiado muchísimo, porque entonces no se hablaba de las masacres. Había página roja en todos los periódicos donde aparecían noticias de los asesinatos o de crímenes. Pero, en general los periódicos dedicaron mucho más tiempo a las actividades de la gente con dinero que a los barrios pobres, a las calles, donde se acumulaba la basura. En fin, ellos no eran noticias. Las noticias estaban entre los políticos mexicanos que habían surgido y pretendían casar a sus hijas. Me acuerdo que en esa época había mucho llamados *showers*, le dan regalos para la que se iba a casar. En un momento dado en México entre los políticos había *showers* de Cadillacs, de coches para la novia. Era muy normal. A nosotros nos parece surrealista que se regalen coches y servicios de plata. En fin, casarse en México para una joven reconocida, hija de políticos era poder vivir de los regalos los próximos quince años de su vida. Bueno, a la medida de su importancia – la riqueza atrae más riqueza.

AR: Y qué opina usted, ¿se han cambiado las cosas, las situaciones sociales sobre todo en México?

EP: ¡Sí, claro! Han cambiado porque ahora a través de una universidad que todos amamos, la Universidad Nacional Autónoma de México, muchísimos jóvenes ya tienen la oportunidad de ir a la escuela, de recibir una formación, una educación. Aunque la educación es gratuita, la Universidad es gratuita, de todos modos, los estudiantes que vienen de provincia sí tienen muchísimos gastos... Pero, sí, la idea de una población universitaria del tamaño de la que tenemos en México honra mucho a México y a los jóvenes que pueden o que quieren salir adelante. Hay también otras universidades, otras posibilidades de gente, de jóvenes, que tienen una vida que no se parece nada a la que tuvieron los padres, en general una vida mucho mejor con más oportunidades, mejores sueldos y finalmente, ¡más libertad! Porque en México, a pesar de que es un país muy religioso, hay muchísimas libertades para los jóvenes. Yo me siento entre los jóvenes, yo soy una fan de los jóvenes, no solo desde Tlatelolco, desde 1968. He hablado con muchos jóvenes. En general, vienen aquí a la casa y son, de una inteligencia y son tan despiertos y saben todas las cosas, que yo a esa edad no tuve los conocimientos que ellos tienen ahora. Así que son una fuerza en el país y una posibilidad de futuro para el mismo país, que creo que es única en América Latina. Yo he estado en algunas universidades



norteamericanas y muchas me dicen que sus mejores estudiantes son latinos. *Our good students are Mexicans! Mexicans are really outstanding!* Y no es por decirlo, es que de veras hay mucha inteligencia y muchísima capacidad de comunicación que antes la impedía la pobreza, las clases sociales estaban muy definidas... Pero, por ejemplo, aquí en mi casa, la que manda, la que incluso maneja el dinero es Martina García. Es una chavala pequeña de Oaxaca y tiene un carácter que se lleva a todo, es de veras sobresaliente. Es un privilegio vivir a su lado y escucharla porque todo lo que dice ella para mí es muy trascendental.

US: ¿Es más difícil escribir partiendo de su experiencia o de la de los demás?

EP: Como soy periodista, me inicié muy joven en el periodismo, en general y además por inclinación natural, es más fácil para mí escribir sobre los demás. Lo hice desde muy joven, a través de reportajes, entrevistas y crónicas, y eso fue algo que hice con gran frecuencia: primero, para el periódico *Excelsior* mexicano. Luego estas crónicas se reunieron en libros, porque, en general, las crónicas trataban de sucesos que los periódicos no aceptaban fácilmente, como la matanza de los estudiantes de Tlatelolco. Todos los artículos que yo hice en esta época fueron rechazados por los periódicos, entonces yo tenía en mi mesa de trabajo una fila de artículos y de manifestaciones y de diálogos con jóvenes. Me preguntó la directora de la editorial «¿Qué es eso?», y digo «Bueno, son todos los artículos que han sido rechazados por los periódicos.». Entonces me dijo «Yo te lo público.» A partir de esto salió ese libro [*La noche de Tlatelolco: Testimonios de historia oral*], que es un libro en contra del Gobierno mexicano en 1968, con las palabras de jóvenes, hombres y mujeres en contra de la acción del Gobierno. Porque hubo movimientos estudiantiles en el mundo entero, en Francia desde luego, y el único país donde se asesinó a los jóvenes fue aquí en México.

AR: ¿Cómo fue escribir sobre estos temas, por ejemplo, la masacre de Tlatelolco o la Revolución como en *Hasta no verte Jesús mío*?

EP: Bueno, *Hasta no verte Jesús mío* es anterior, es un libro de mayor alegría. Es un libro finalmente basado en una persona real, una mujer muy pobre que lavaba las ropas en esa época sobre una especie de piedra y luego la retorció. Yo escuché que hablaba con otra mujer y me pareció extraordinario lo que ella decía, me gustó muchísimo su carácter, su valentía y le fui a decir que yo quería oírla, que yo quería ir a verla. Entonces me puso todas las dificultades de la tierra... Me dijo que no tenía tiempo para una catrina, es decir, una muchacha rica o bien vestida que iba a ir a quitarle tiempo y finalmente la convencí gracias a, no sé, a todos los santos. Y entonces fui a verla y siempre estaba enojada, pero porque en esa época las lavadoras eran muy grandes, no eran esas cosas maravillosas que hay ahora, ella me decía que yo le robaba la luz, porque yo tenía que enchufar la grabadora para grabar y finalmente ya nos hicimos. Me di cuenta que yo le importaba

porque un día llegué tarde y la encontré en la esquina de la calle así de pie y me dijo: «¿Por qué llegaste tarde? Me está usted haciendo perder mi tiempo. Estoy bastante aquí parada, esperando.» Ya ahí me di cuenta que para ella sí era importante para que yo fuera a visitarla y ya se hizo una amistad muy cercana, hasta su muerte.

AR: Cuando hablamos de estas mujeres trabajadoras, usted ha elegido en este libro contar la historia de una mujer no tan conocida por la sociedad de México. ¿Por qué eligió precisamente a esta protagonista para representar la lucha y los problemas de las mujeres dentro del ámbito íntimo como el ámbito público?

EP: Porque, como dije antes, la escuché, la oí, me encantó, me desarmó su carácter y su fuerza y también porque era un mundo para mí nuevo, desconocido... Yo nunca había oído una voz así de fuerte y así de definitiva. Me acerqué a ella y ¡ella me rechazó! En cierta manera me maltrató, me dijo que era una catrina, una niña, que no servía para nada. Pero, finalmente, ya me aceptó e hicimos una amistad muy poderosa, muy fuerte.

US: Cuando estuvo expuesta a temas graves, ¿influyeron ellos su visión del mundo? O sea, ¿su visión del mundo es más optimista o pesimista?

EP: Yo siempre he tenido una visión del mundo muy, muy, muy optimista, desde que nací, es una parte de mi carácter. Yo fui en *scouts*, *girl scouts*, y tuvimos que estar siempre de buenas, y a trabajar, pero ahora yo no hago nada, pero sí, yo me acuerdo. Además, nos reíamos mucho. Tener la capacidad de reír ayuda mucho.

TM: Hemos tratado que en estas dos obras, *Querido Diego, te abraza Quiela* y *Hasta no verte Jesús mío*, usted escribe de dos mujeres que viven solas y se sienten solas y que sus soledades eran las cosas importantes para sus emancipaciones. ¿Por qué la soledad era el motivo más adecuado para describir su mundo anterior?

EP: Son mujeres que viven solas o, mejor dicho, mal acompañadas. Quizá, por una razón práctica, tenían más deseos de hablar con alguien o más deseos que eran más accesibles, porque la soledad siempre tiene la necesidad del otro, aunque hay monjes que viven sin volver hablar en un convento el resto de sus vidas. En México, yo me encontré con muchas personas que vivían absolutamente solas, es decir, tenían poca comunicación con los demás. Sobre todo, hay vecindades en la Ciudad de México, y las relaciones con los vecinos son con enorme cuidado para no tener problemas, para no molestar. El lema ahí es no hablar con el vecino, hacer una vida muy particular de encierro. Sobre todo, si hay niños en familia y los niños pueden hacer unas travesuras, entonces la relación entre la



gente más pobre es una relación muy cuidadosa, de no molestar. Por eso, también la posibilidad de ver una sola familia y de hablar con una sola familia, ayudaba muchísimo para un diálogo, ¿no?

TM: Mientras usted escribió *Hasta no verte Jesús mío* como una novela testimonio, para *Querido Diego, te abraza Quiela* eligió la forma epistolar. ¿Por qué le pareció más conveniente esta forma para contar la historia?

EP: *Querido Diego* es un libro pequeño, de pocas hojas. Es una historia de amor y es una historia del amor que la relacioné conmigo. Todas las mujeres nos enamoramos. En México, yo creo que como hace mucho calor, una mujer enamorada es la que escribe cartas de amor, que se quedan a veces sin ninguna respuesta. Yo escogí una época de Diego Rivera, cuando era muy joven, un gran pintor mexicano, extraordinario, muralista, que es parte de la historia de mi país. Escribí esta historia de un amor triste con una mujer, creo que tenía antecedentes polacos o rusos, Angelina Belova, o Angelina Beloff, aquí en México se puso Beloff, porque era más fácil y era pintora ella misma. Hice las cartas que yo creí que ella pudo haberle escrito a Diego Rivera. Pero, creo que nunca le escribí.

TM: Dado que cada carta de Quiela termina con una confesión de su amor, aunque se siente completamente sola, ¿es necesario estar presente para amar y ser amado y qué se necesita para el amor, en este caso particular, no correspondido?

EP: Creo que un amor sin respuesta es un poco como el de la monja portuguesa: son las cartas de amor de una monja a un amante, y no sé si antes de volverse monja. Hay muchas en la literatura, cartas de mujeres a un supuesto amante. No hay absolutamente nada nuevo, ¿no? Las mujeres en general suelen desaguarse y quizás decirlo que no vivía en frente de la persona. Entonces, fue la motivación de *Querido Diego, te abraza Quiela*. Pero, en realidad, Diego Rivera sí tuvo una enamorada rusa en París. Ella decidió venir a México, ayudada por amigos y aquí vivió durante años. Una vez defendió a Diego Rivera, que estaba pintando un mural en que escribió «Dios no existe» en el centro de la ciudad, y el único reconocimiento que él hizo de ella, tomó un lápiz y dijo: «Ah, mira, Angelina, se ha olvidado de su lápiz». Nunca la volvió a ver. Pasó junto a ella en el teatro y no la reconoció.

US: Teniendo en cuenta que escribió en una época en que Diego Rivera era uno de los pintores más queridos, como usted ya ha dicho, tanto en los círculos artísticos, como en el pueblo, ¿se encontró con reacciones desfavorables de la gente de entonces y en círculos culturales en general?



EP: No, nunca. Yo tuve mucha suerte. A mí nunca me trataron mal, al contrario. Pero, yo tenía todas las cualidades para no caer mal porque soy muy chiquita. Si fuera yo una rubia despampanante que llama la atención... Yo me puedo meter como un ratón y puedo hacer todas las preguntas y me responden un poco así, como barriéndome fuera de la historia, fuera de la vida. Eso me ha ayudado muchísimo. A mí me daba tristeza ser tan pequeña cuando era joven, porque entraba yo con las niñas de kínder a la iglesia, y ya tenía dieciocho años. Pero, también, eso me hizo superar, porque las que se sacaban primeras, en las mejores calificaciones, es que entraban las primeras. Esto era en Filadelfia. Entonces, eso, mi razón fue muy pedestre, muy corriente, no era querer tanto a Dios y rezar tanto, sino entrar con las primeras a la iglesia y no entrar con las del kínder, con las niñas más chiquitas.

US: Octavio Paz señaló que, en su prosa, se descubre el «arte de escuchar». Usted ha mencionado que hizo entrevistas con gente muy importante para la vida cultural de México, como Alfonso Reyes, Diego Rivera, Octavio Paz, Jorge Luis Borges, Juan Rulfo, entre otros. ¿Hay alguna entrevista de tantas que usted hizo que recuerde más?

EP: Bueno, recuerdo mucho las entrevistas con Borges, porque a él lo pusieron en un hotel que había cabañas. Las cabañas eran muy frías, él tenía mucho frío, y yo fui a buscar una cobija para que pudiera ponerse sobre sus rodillas. También, recuerdo entrevistas con las grandes actrices, con María Félix, era una bellísima mujer, y pura gente que ahora ya murió, porque también la belleza muere, se va, desaparece. Todas las entrevistas eran para mí una oportunidad de entrar a un mundo que no era mío. Recuerdo que entrevisté a un torrero que se enojó, mucha gente se enojaba conmigo. Yo le pregunté a un torrero qué era un toro, él se enojó, me dice: «un bicho con cuernos», luego diciendo «Pues usted es una idiota, el periódico envió alguien tan incapaz...» Pero bueno, ahora que tengo noventa años ya lo veo como unas historias que son partes de mi vida, ¿no?

US: ¿Prefiere hacer entrevistas con gente famosa o con gente anónima?

EP: Lo que me gusta, finalmente, en la vida y lo que he hecho todos los días, hasta todos los domingos es escribir. Estos a veces son entrevistas, pero a veces también son crónicas. No es problema, pero mi realidad me llevó a hacer entrevistas porque, finalmente, era una forma de conocer a México. Yo llegué a México a los diez años sin hablar una sola palabra de español. Entonces, a través de la gente, a través de la comunicación en la calle, sobre todo. Entré a una escuela en que se hablaba inglés, aprendí inglés muy joven y aprendí español al mismo tiempo, pero no en una escuela, sino con la gente. Eso me acercó muchísimo a la gente de la calle, que aguantaba mis preguntas, o me aguantaba a mí.



US: Hemos visto que usted ha prestado su voz a Coco en la película *Coco*, y también a Cuca en la película *Xico*. A mí, esto me parece genial. ¿Tal vez hizo esto porque piensa que la niñez es la parte más importante, más bonita de la vida, o hay otra razón?

EP: ¡No! Esto fue de pura chiripa. (Risa) Era lo más fácil que yo fuera la abuelita de Coco, porque ya tengo voz de viejita. Me llamó mucho la atención, que lo único que le importaba a gente, me dicen «¡Ay, usted es la abuelita en Coco!» Es mi legión de honor haber sido la abuelita de Coco. Para mis nietos, les gustó mucho que yo fuera eso. Me metieron en una jaula de cristal y me enseñaron las palabras que tenía que decir. Yo dije en total cinco o seis palabras.

TM: ¿Cómo se incorpora su ascendencia internacional en sus obras de carácter mexicano, local?

EP: Yo no incorporo nada. Simplemente es parte de la vida de todos los días. La suerte, a vez de gente. Que me ayuda mucho es ser chiquita porque la gente confía más. Con mucha facilidad me cuentan sus vidas. Yo de todas estas vidas saco un resumen. Pero, no es de ser mexicanos. Claro, yo le devoto todo a México. Le debo todo a mis hijos, son totalmente mexicanos. Estuve casada con un gran mexicano, que me amó mucho, y que se preocupó mucho por los mexicanos, por los jóvenes. ¡Soy muy agradecida por la vida!

US: Por fin, ¿está escribiendo algo ahora?

EP: Bueno, sí, soy periodista. Publico en un periódico de izquierda que ha bajado mucho, pero es muy bueno ahora, se llama *La jornada*. Publico una entrevista los domingos. Me gusta mucho el diálogo, entrevistar a la gente, saber lo que piensa. Y luego, también, siempre estoy preparando una novela. Tengo una gran fijación en mi madre. Mi madre fue una mexicana, nació en París, pero fue una mexicana afrancesada. Fue muy religiosa y todo esto a mí me da muchísima curiosidad porque es todo lo que yo no soy. Era muy bonita. De niña me impresionaba tener una mamá que me daba las buenas noches. Olía muy bonito, y era muy bonita. Es una imagen que se me quedó grabada. Antes de morir quisiera hablar de esta imagen y de lo que ha significado, pero ya esto es todo muy personal. A mí, en general, lo que más me ha interesado de México o de mi país, de la vida que yo he llevado han sido los problemas de los demás, quizá porque tengo el privilegio. Soy una gran privilegiada en un país donde hay muchos millones de gentes que no tienen oportunidad, por lo menos no sentirme tan culpable por mi privilegio.



Maja Gojković
Marica Raković
Universidad de Belgrado
Serbia

NOTIFICACIÓN

LA VISITA DE LUISA VALENZUELA A SERBIA

Los últimos días de mayo de 2023 una de las escritoras argentinas más reconocidas de la literatura contemporánea, Luisa Valenzuela, pasó por Serbia como parte de su gira por Europa. Esta visita de la autora no ha sido la primera. La última vez que nuestro país tuvo el privilegio de recibirla fue en el año 2017. En aquella ocasión, sus impresiones de Novi Sad y Belgrado fueron positivas y en una entrevista para la revista serbia *Letopis Matice srpske*, Valenzuela dijo que le parecía que estas dos ciudades estaban llenas de vida y belleza. Desde entonces, dice la autora argentina, que sigue sintiendo el afecto y el entusiasmo de los lectores serbios por su obra.

Valenzuela nació en 1938 en Buenos Aires, Argentina. Debido a que su madre, Luisa Mercedes Levinson, también fue una escritora, Valenzuela creció en la compañía de unos de los escritores más famosos de la época, como Jorge Luis Borges y Ernesto Sábato. Primero se dedicaba al periodismo y luego empezó a escribir ficción. Entre sus novelas se encuentran *Hay que sonreír* (1966), *Novela negra con argentinos* (1990), *La Travesía* (2001) y *El Mañana* (2010), una de sus novelas favoritas. De sus cuentos y relatos se destacan *Cambio de armas* (1982), *Aquí pasan cosas raras* (1975) y *Simetrías* (1993). Valenzuela también ha escrito varias colecciones de ensayos: *Peligrosas palabras* (2001), *Entrecruzamientos Cortázar – Fuentes* (2014), *Diario de máscaras* (2014) y *Carta de navegación para El Mañana* (2020). Su obra ha sido traducida a más de una decena de idiomas y cinco libros suyos se han traducido al serbio: la colección de cuentos *Promena oružja* (*Cambio de armas*) publicada en el año 1994 por la Editorial «Rad» y traducida por Ksenija Bilbija; luego, *Roman Noar s Argentincima* (*Novela negra con argentinos*) en el año 2015, *Simetrije* (*Simetrías*) en el año 2016, *Moraš da se smeškaš* (*Hay que sonreír*) en el año 2017 y *Opasne reči* (*Peligrosas palabras*) en el año 2019, todos los libros publicados por la Editorial «Agora» y traducidos por Ana Marković.



Esta vez el primer evento público de Luisa Valenzuela en Serbia fue una velada literaria que tuvo lugar el 29 de mayo en la Fundación «Ilija M. Kolarac». Al día siguiente, los estudiantes de Estudios Ibéricos tuvieron la oportunidad de entrevistar a Valenzuela en la Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado. Finalmente, Luisa pasó dos días en Novi Sad, donde se organizaron dos eventos públicos, uno en el Centro Cultural de Vojvodina «Miloš Crnjanski» y el otro en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Novi Sad.

La velada literaria celebrada en la Fundación «Ilija M. Kolarac» fue organizada por la Embajada de Argentina y otras entidades organizadoras en ocasión de los Días de Argentina. El embajador Osvaldo Mársico abrió la velada expresando su agradecimiento y dándole la bienvenida a Luisa Valenzuela, subrayando el honor y el placer de poder recibirla en la Residencia de la Embajada. El embajador Mársico destacó la contribución cultural de Valenzuela y los numerosos premios que ella ha recibido. Luego, Ksenija Bilbija, profesora en la Universidad de Wisconsin en Madison y traductora del libro *Cambio de armas*, la primera traducción al serbio de una obra de Luisa Valenzuela, tomó la palabra. La profesora Bilbija contó algunas anécdotas sobre su experiencia en la investigación de la vida y la obra de Luisa Valenzuela y consiguió acercar el público a la autora argentina y a sí misma de una manera humorística.

Entonces, Ana Marković, traductora de cuatro libros de Valenzuela al serbio, discutió las características de estas obras y unos rasgos peculiares de su escritura. Al final, Luisa Valenzuela expresó su gratitud y entusiasmo de estar de nuevo en Serbia. También, la autora argentina respondió a unas preguntas del público. Este evento sirvió también como oportunidad de anunciar por primera vez que Luisa Valenzuela había ganado el prestigioso premio Alfonso Reyes durante su estancia en Serbia.

Al día siguiente, el 30 de mayo, los estudiantes del cuarto año y máster de Estudios Ibéricos tuvieron la oportunidad de conversar con la escritora argentina en la Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado. Luisa Valenzuela estuvo tan animada por la entrevista que decidió pasar por alto su conferencia previamente programada y titulada *El camino de la ficción*, para dedicar todo el tiempo a las preguntas de los estudiantes y el numeroso público que asistió al acto. La conversación fue preparada por los estudiantes Maja Gojković, Ana Krželj, Marica Raković, Nikola Škrbić, Uroš Smiljanić y Mina Vujičić, bajo la dirección de su profesora Ksenija Vraneš. Ana Krželj, Mina Vujičić i Nikola Škrbić moderaron la entrevista, acompañados por Ana Marković, que estuvo facilitando el flujo del diálogo.

Los estudiantes, encantados de estar en compañía de una de las escritoras más prominentes de la literatura hispanoamericana, querían saber más sobre el proceso creativo y la inspiración detrás de las obras de la autora. Afortunadamente, se cubrieron numerosos temas, de los cuales destacamos el tema del proceso de escritura, el tema del feminismo en sus obras y la conexión entre la escritura y el periodismo. A lo largo de la charla, la autora expresó gran ánimo y entusiasmo en responder a todas las preguntas.



Por ejemplo, Valenzuela dijo que, en vez de tener un plan de escritura, para ella era necesario perder el control y dejarse llevar por las sorpresas que traía el proceso creativo, esto es, escribir *sin mapa*. Habló sobre su pasión por las máscaras y de lo oculto que se esconde dentro de ellas, subrayando la importancia de lo primitivo que le inspira en su trabajo tanto como en la vida. También, se tocó el tema del efecto terapéutico de la escritura, *la biblioterapia*, como lo denomina la autora. Valenzuela compartió sus experiencias de ser una escritora en la época de Posboom y expresó su satisfacción con la gran mejora de la posición de las escritoras en la sociedad actual.

Acercándose al final de la charla, las preguntas se abrieron para el público. A la pregunta de si escribiría si no hubiera lectores, respondió afirmativamente, agregando que durante el proceso de la escritura se descubren cosas de sí mismos, por lo que escribir es una necesidad suya.

El acto concluyó con la sincera expresión de Luisa Valenzuela de su alegría por el gran número de asistentes y el agradecimiento por el interés de los jóvenes en su trabajo. La escritora argentina mostró que le da un placer especial hablar con las generaciones más jóvenes y ver en qué dirección va y de qué manera se desarrolla su pensamiento crítico.

Los siguientes dos días, Luisa Valenzuela los pasó en Novi Sad, asistiendo a los eventos de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Novi Sad y del Centro Cultural de Vojvodina «Miloš Crnjanski». El 31 de mayo los estudiantes de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Novi Sad, en compañía de unos de sus compañeros de la Universidad de Kragujevac y de la Universidad de Belgrado, tuvieron la oportunidad de conversar con Luisa Valenzuela. A este evento también asistieron Ksenija Bilbija y Ana Marković, traductoras de la obra de Luisa Valenzuela, Branko Anđić, traductor del español y gran conocedor de la literatura argentina y Ksenija Vraneš, profesora de literatura hispanoamericana de la Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado. La profesora de literatura hispanoamericana de la Universidad de Novi Sad, Bojana Kovačević Petrović dio la bienvenida a la escritora argentina, una introducción sobre la obra de Luisa Valenzuela y moderó la conversación. Durante esa charla interesante, agradable y relajada se cubrieron los temas del proceso creativo de la autora, su actitud hacia la literatura erótica y sus amistades con grandes escritores hispanoamericanos, lo que la puso muy contenta, ya que tiene mucho entusiasmo por estar en compañía de jóvenes. Finalmente, el 1 de junio, el Centro Cultural de Vojvodina organizó una velada literaria con Luisa Valenzuela en la que asistieron también Nenad Šaponja de la Editorial «Agora», Ana Marković, Gordana Nonin, editora y moderadora, y otros.

Durante su estancia, Valenzuela también concedió entrevistas para los diarios «Večernje novosti», «Danas» y para «Radio Beograd». En esas ocasiones, entre otras cosas, Luisa Valenzuela habló sobre el concepto de *escribir con el cuerpo*, de los temas políticos que se encuentran en sus obras y de las relaciones entre Serbia y Argentina.



Es una verdadera rareza poder recibir a una figura tan importante para el mundo literario y esperamos que hayamos logrado transmitir el gusto de tenerla aquí en Serbia. Esperamos que Luisa Valenzuela regrese con impresiones incluso mejores que las que tenía antes sobre Belgrado y Novi Sad y, lo más importante, sobre la gente que ha conocido y los estudiantes con los que ha compartido sus experiencias.

Los estudiantes del Departamento de Estudios Ibéricos agradecemos a Luisa Valenzuela su visita a la Facultad de Filología y a todas las demás instituciones organizadoras responsables de hacerlo posible: la Embajada de República Argentina, la Editorial «Agora», el Centro Iberoamericano de la Facultad de Filosofía de Novi Sad y la Asociación de Hispanistas.



BIOGRAFÍAS

Leira Araújo-Nieto nació en Guayaquil, Ecuador, en 1990. Es investigadora, poeta y periodista. Reside en España desde 2016, donde cursó el Máster en Literatura Española e Hispanoamericana de la Universidad de Salamanca tras obtener la Beca Santander de Excelencia para Estudiantes Latinoamericanos. Actualmente cursa el Doctorado en Lenguas, Textos y Contextos de la Universidad de Granada, mientras trabaja como investigadora predoctoral en el Departamento de Literatura Española e Hispanoamericana. Fue beneficiaria de la Convocatoria 2021 de Ayudas a la contratación predoctoral investigador en formación por los agentes del Sistema Andaluz.

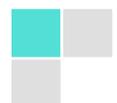
Su tesis, dirigida por la Dra. Milena Rodríguez Gutiérrez, se enfoca en el trabajo de poetas ecuatorianas. Es miembro del Grupo de investigación «Grupo de Estudios Literarios y Culturales Iberoamericanos», de Universidad de Granada, reconocido por la Junta de Andalucía, con Referencia: HUM-1019, y ha formado parte del Proyecto: A-HUM-023-UGR18 «Textil/ Textual: poéticas del hilo y la tela en la poesía escrita por mujeres en Hispanoamérica y España (s. XX-XXI)».

Su artículo: «La parodización del género policial en el cuento “Un hombre muerto a puntapiés” de Pablo Palacio» fue incluido en el libro *Todos los siglos de la lluvia: el canon en la literatura hispánica* (Renacimiento, 2018), coordinado por Beatriz Brito Brito, Jessica Cáliz Montes y José Luis Ruiz Ortega. En el 2021 se publicó su artículo «Desacralización religiosa y denuncia social en “Algo parecido al juego”, de Maritza Cino Alvear», en *Cartaphilus. Revista de investigación y crítica estética*.

Correo electrónico: leira@ugr.es

César Luis Díez Plaza, nacido en Madrid, en 1970, es Licenciado en Filología Hispánica por la Universidad Autónoma de Madrid (1995), donde también se doctoró en la especialidad de Lingüística General (2016). Igualmente posee un Máster en Dirección y Gestión de Centros Educativos por la Universidad de Deusto (2013).

Comenzó su carrera en el Instituto Cervantes como responsable del Aula Cervantes de la Universidad de Belgrado (2001), para pasar después a desempeñar varios puestos en el Instituto Cervantes de Belgrado (2002 – 2008). Desde 2008 a 2022 ocupó la jefatura



de estudios de los Institutos Cervantes de Orán, Marrakech y Belgrado. En septiembre de 2022 se incorporó al mismo puesto en el IC de Varsovia.

Dentro de su actividad académica sus intereses se centran en la lingüística general y teórica –especialmente dentro del campo de la fonología y de la teoría de la representación– y ha publicado distintos trabajos sobre lingüística indoeuropea y diacrónica y sobre aspectos de sociolingüística y política lingüística; igualmente se interesa sobre temas de historia y filosofía de la ciencia aplicados, principalmente, a la lingüística.

Correo electrónico: cesar.diez@cervantes.es

Ivana Georgijev es profesora adjunta de español en la Facultad de Filosofía y Letras de Novi Sad. Se licenció en Lengua Española y Literaturas Hispánicas en la Universidad de Belgrado y completó los estudios de Máster y de Doctorado en la misma universidad. Sus principales líneas de investigación giran en torno a la sociolingüística, la lingüística aplicada y la fraseología. Trabaja como profesora colaboradora en el Instituto Cervantes de Belgrado. Ha publicado una monografía y varios trabajos científicos. Ha participado en congresos nacionales e internacionales.

Correo electrónico: ivana.georgijev@ff.uns.ac.rs

Claudia Cristina Grajales Bolívar nació en 1970 en Tunja, Colombia. Casada y tiene un hijo. Doctoranda en Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima (Colombia). Doctora en Educación de la Universidad de Baja California (México). Especialista y Magister en Administración Informática y Gestión de la Tecnología Educativa de la Universidad de Santander (Colombia). Licenciada en Lingüística y Literatura de Universidad de La Sabana (Colombia). Locutora y productora de medios audiovisuales del Colegio Superior de Telecomunicaciones (Colombia). Docente de Lengua Castellana en nivel Básico, Media y Educación Superior. Docente investigadora en el aula, con planteamientos investigativos relacionados con el Ser, la Formación ciudadana, el lenguaje de comunidades emergentes y currículo en la ruralidad.

Correo electrónico: claudiacgrajalesbolivar@gmail.com

Ana Jovanović es Profesora Titular de Lingüística Aplicada en la Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado. Se licenció en Lengua Española y Literaturas Hispánicas en la Universidad de Belgrado y completó los estudios de Máster y de Doctorado en la Universidad de Purdue (EE.UU.). Es autora de dos monografías, autora o coautora de más de tres decenas de artículos, que reflejan su orientación transdisciplinar en temas relacionados con el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera y el serbio como lengua de herencia. Toma parte activa en la elaboración de los currículos para la



enseñanza de E/LE en las escuelas primarias y secundarias de Serbia, así como en la preparación de los estándares de competencia de la lengua extranjera en la enseñanza formal.

Correo electrónico: ana.s.jovanovic@fil.bg.ac.rs

Stefka Kojouharova es Doctora en Filología Española por la Universidad de Sofía «San Clemente de Ocrida» y Profesora Titular de Lengua Española en la Universidad de Economía Nacional y Mundial en Sofía. Sus focos de interés científico son la traducción y la recepción de la literatura española en Bulgaria – tema de su tesis doctoral –, el discurso mediático y la prensa española. Es autora de manuales de ELE para estudiantes búlgaros, de la monografía *La imagen de Bulgaria en la prensa española contemporánea* (2018) y de una serie de artículos publicados en Bulgaria, España, Serbia y EEUU. Traductora (José Ortega y Gasset, Julio Cortázar, Luis Cernuda, Javier Marías, José Sanchis Sinisterra, entre otros). Correo electrónico: skozhuharova@unwe.bg

Ernesto Llerena García, colombiano, profesional en Idiomas por la Universidad de Antioquia. Magíster en Etnolingüística por la Universidad de los Andes. Doctor en Lingüística por la Universidad de Antioquia. Profesor investigador del grupo EduTLAn de la Universidad de Córdoba, avalado por Colciencias. Líneas de investigación: etnolingüística, sociolingüística y lingüística cognitiva. Productos académicos: *Diccionario etnolingüístico de la lengua Ebera del Alto Sinú* (2004), *El habla popular de los valles de los ríos Sinú y San Jorge* (2011), *Etnoliteratura digital* (2016), *Relatos ilustrados de la tradición indígena y afrocolombiana* (2018). Actualmente sus temas de investigación se centran en jergas, lingüística cognitiva, etnoeducación y en el aprendizaje del español como segunda lengua.

Correo electrónico: lle55re19@yahoo.com

Luis Antonio Marín Moncada, Maestrante en Historia de IEU de Puebla. Maestrante en Educación TEC de Monterrey. Especialista en Pedagogía y Docencia AREANDINA. Profesional en Gastronomía y Culinaria AREANDINA. Docente del Programa de Gastronomía y Culinaria de la Facultad de Diseño, Comunicación y Bellas Artes en la Fundación Universitaria del Área Andina – AREANDINA. Miembro del Colectivo Lenguajes Gastronómicos.

Correo electrónico: lmarin50@areandina.edu.co



Verónica Martínez Guzmán, Doctora en Ciencias de la Educación Universidad de Cartagena. Magíster en Comunicación Social Universidad del Norte. Comunicadora Social Universidad Tecnológica de Bolívar. Líder Gestora Nacional de Investigación e Investigadora Docente de la Facultad de Diseño, Comunicación y Bellas Artes en la Fundación Universitaria del Área Andina - AREANDINA. Miembro del Colectivo Lenguajes Gastronómicos.

Correo electrónico: vmartinez40@areandina.edu.co

Jesús A. Meza-Morales (Caracas, 1977) es un profesor global con experiencia docente en universidades en Australia, Bulgaria, Letonia, Polonia, Irán, España, entre otros, ha participado en congresos en Estados Unidos, Brasil, Argentina, Colombia, España, Paraguay, Serbia, Uruguay, Venezuela. Es Doctor en Lengua Española por la Universidad de Salamanca y ha realizado dos estudios postdoctorales (Universidad Central de Venezuela y Universidad de Buenos Aires) y tres Másteres (Filología Hispánica, Diplomacia y Relaciones Internacionales y Enseñanza de ELE) en instituciones españolas. En estos momentos trabaja en la Universidad de Las Bahamas y vive en Nassau. Sus intereses oscilan en torno al campo de la enseñanza e investigación de la sociolingüística, la interculturalidad y asuntos de gestión, política y administración de la educación, la(s) lengua(s) y la(s) cultura(s).

Correo electrónico: Jesus.Meza-Morales@ub.edu.bs

Bojana Mikelenić es Doctora por la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Zagreb desde 2020, cuando defendió su tesis doctoral titulada «Análisis contrastivo basado en el *corpus* del complemento de régimen en español y sus equivalentes en croata». En 2014, comenzó a trabajar como asistente en la Cátedra de Lengua Española del Departamento de Lenguas y Literaturas Románicas de la misma facultad, donde trabaja como investigadora postdoctoral desde 2021. Imparte cursos relacionados con la morfología y la sintaxis del español, así como el curso Metodología del trabajo científico. Colabora en el proyecto de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de Zagreb «*Corpus* de textos paralelos basados en lenguas romances y en croata (RomCro)». Sus intereses de investigación se centran en la sintaxis española, el análisis contrastivo del español y el croata y la lingüística de *corpus*.

Correo electrónico: bmikelen@ffzg.hr

Maša Musulin trabaja desde 2011 en la Cátedra de Lengua Española del Departamento de Estudios Románicos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Zagreb. En 2014 defendió su tesis doctoral en los Estudios de Postgrado de



Investigación Lingüística de la misma facultad. Imparte cursos de morfología, sociolingüística, dialectología, lexicología y lexicografía española, así como también el Plan Curricular de la lengua española. Sus intereses de investigación se centran en la sociolingüística, las variedades del español, la adquisición del español como L2 y las lenguas de herencia (croata y español).

Correo electrónico: mmusulin@ffzg.hr

Juan Sebastián Ochoa Laverde, Magíster en Fotografía por Kingston University London. Diseñador Gráfico Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. Productor de Imagen Fotográfica, Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. Docente del Programa de Diseño Gráfico de la Facultad de Diseño, Comunicación y Bellas Artes en la Fundación Universitaria del Área Andina - AREANDINA. Miembro del Colectivo Lenguajes Gastronómicos. Correo electrónico: jochoa16@areandina.edu.co

Barbara Pihler Ciglič es Catedrática de Lengua Española en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Ljubljana. De 2017 a 2021 fue Vicedecana de Calidad y Asuntos Editoriales en la misma facultad. Sus principales áreas de investigación son la pragmática lingüística, el análisis del discurso y la macrosintaxis. Es miembro del grupo de investigación *Theoretical and Applied Linguistic Research* (Universidad de Ljubljana) y del *Linfunes* (Universidad de Oviedo), ha participado y participa en varios proyectos internacionales, p. ej. *DICEMTO* (coord. por Elena de Miguel), *PRACOMUL* (coord. por An Vande Casteele), *ReDisc* (coord. por Catalina Fuentes Rodríguez) y *El Español en Europa* (coord. por Óscar Loureda, Francisco Moreno-Fernández, Johannes Kabatek y Héctor Álvarez Mella) entre otros.

Correo electrónico: barbara.pihlerciglic@ff.uni-lj.si

Milica Z. Popović completó los estudios de la Lengua, Literatura y Culturas Españolas en el Departamento de Estudios Ibéricos en la Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado. Terminó los estudios de Máster en la misma Universidad y, a partir de octubre de 2017 hasta octubre de 2020, fue doctoranda en las asignaturas *Español como lengua auxiliar P1 y P2*, pero también colaboró en la realización de distintas actividades docentes en varias asignaturas del Departamento, mayoritariamente relacionadas con lingüística aplicada de ELE.

A lo largo de sus estudios participó en varios proyectos voluntarios en Belgrado como profesora de español: colaboró con la Asociación de Hispanistas como coordinadora de sección metodológica, participó en el proyecto «Studenti studentima» dando clases a



los estudiantes de otras universidades, fue profesora de español y después coordinadora del programa de clases de lenguas extranjeras en la Asociación de los Jóvenes de Zvezdara por tres años.

Es investigadora independiente y participa en conferencias nacionales e internacionales y sigue activamente los proyectos y talleres de CIBAM (Centro Iberoamericano) y de APES (Asociación de los Profesores de Español en Serbia), desarrollándose tanto en el ámbito del profesorado, como traductora.

Vive y trabaja en Belgrado como profesora de español, portugués e inglés, siendo directora de su propia escuela de lenguas en línea, *Casa de Lenguas*.

dirección electrónica: milicapopovic2419@gmail.com

Patricia Pizarroso Acedo (Alcalá de Henares, 1991) es Doctora en Literatura Comparada por la Universidad de Alcalá. Ha ejercido como docente en España, Austria y Bosnia-Herzegovina. Actualmente trabaja como lectora MAEC-AECID de Lengua y Literatura Española e Hispanoamericana en la Universidad de Zadar (Croacia) y colabora con el Aula Cervantes de Zagreb impartiendo cursos de literatura. Sus líneas de investigación giran en torno a la Guerra Civil española y a las culturas y literaturas del exilio, así como las relaciones entre lengua, escritura, traducción e identidad. Ha colaborado escribiendo reseñas y artículos para algunos medios y portales como *Claves de Razón Práctica*, *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*, *Contrapunto* y *Balcanismos*. También ha escrito artículos en obras colectivas como «Exilios cruzados: el exilio republicano de 1939 y sus conexiones con el exilio en lengua alemana» (*Sextas Jornadas de Jóvenes Investigadores de la Universidad de Alcalá*, 2017), «La evolución del intelectual comprometido. Búsqueda de una estética de resistencia a la cultura fascista en las revistas del exilio español y alemán-austríaco» (*Diálogos literarios y culturales hispano-alemanes*, 2017); «¿Ser o no ser traducidos? Las soluciones del exilio antifascista en lengua alemana ante esta cuestión» (*Babel a través del espejo. Homenaje a Joaquín Rubio Tovar*, 2021). Recientemente ha publicado el libro *Culturas exiliadas, literaturas desterritorializadas. Una aproximación al exilio antifascista español, catalán, alemán y austriaco en México*.

Correo electrónico: patricia.pizarrosoacedo@gmail.com

Cristo Saavedra Sarmiento ha desarrollado su actividad docente en la Universidad de Silesia (Katowice, Polonia), desde el año 2020 hasta el presente, en varios niveles formativos y a tiempo parcial, en calidad de Profesor Asociado. Ha impartido docencia en la titulación de Filología Románica (*Filologia Romańska*). Actualmente, desarrolla estudios de posgrado en el Programa de Doctorado en Estudios Lingüísticos y Literarios en sus Contextos Socioculturales en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC), que se



centra en el «análisis de los códigos lingüísticos y los discursos literarios, así como en sus relaciones con los diversos contextos sociales y culturales».

Su actividad docente no universitaria se ha desarrollado, como profesor de Lengua Castellana y Literatura, a tiempo completo, en el Colegio M.^a Auxiliadora-Salesianas (Las Palmas, España), desde el año 2021 hasta el presente.

Correo electrónico: cristo.saavedra101@alu.ulpgc.es

Gemma Santiago Alonso es Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad Complutense de Madrid, especialista en Didáctica de la Literatura por la Universidad de la Rioja y en Didáctica del Español Como Lengua Extranjera por la Universidad de Barcelona y Doctora en Didáctica de Lenguas Extranjeras por la Universidad de Liubliana, donde trabaja como profesora. Sus áreas de interés, siempre enmarcadas dentro de la lingüística aplicada, se centran tanto en la adquisición de segundas lenguas y la enseñanza/aprendizaje significativo de la gramática en ELE, como en la escritura académica y la retórica intercultural. 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.

Correo electrónico: gemma.santiago@ff.uni-lj.si

An Vande Castele es Catedrática de Lingüística Española y de Adquisición de Lenguas Extranjeras en la Vrije Universiteit Brussel. Actualmente es directora de programa del Multilingual Bachelor in Linguistics and Literary Studies. Su investigación se centra en la adquisición del español, los marcadores del discurso, los mecanismos de procesamiento referencial en L2 y la pragmática interlingüística. Coordina el proyecto *PRACOMUL: Pragmatic competence from a multilingual perspective*, en que colabora con las universidades de Liubliana, Palermo y Sevilla.

Correo electrónico: an.vande.castele@vub.be

Vita Veselko es Profesora Ayudante de Lengua Española en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Ljubljana, donde es también doctoranda en Lingüística. Sus principales áreas de interés son la sintaxis y la pragmática del español y su colaboración en el ámbito de la estructura informativa de la oración, que constituye también el objeto de estudio de su Tesis Doctoral. Actualmente, colabora en dos proyectos internacionales, *PRACOMUL: Pragmatic competence from a multilingual perspective* y *El Español en Europa*, y es miembro del consejo de redacción de la revista científica *Verba hispanica*.

Correo electrónico: vita.veselko@ff.uni-lj.si



Juan Sebastián Wilches Bernal, especialista en Animación Universidad Nacional de Colombia. Diseñador Gráfico AREANDINA. Docente del Programa de Animación y Postproducción Audiovisual de la Facultad de Diseño, Comunicación y Bellas Artes en la Fundación Universitaria del Área Andina - AREANDINA. Miembro del Colectivo Lenguajes Gastronómicos.

Correo electrónico: juwilches@areandina.edu.co



BEOIBERÍSTICA

Revista de Estudios Ibéricos, Latinoamericanos y Comparativos

Los artículos se enviarán hasta el 15 de enero de 2024 a la dirección electrónica:

beoiberistica@gmail.com,

o por la plataforma en la página web de la revista: <http://beoiberistica.fil.bg.ac.rs>

Directrices para los autores

1. Todos los artículos deben ser trabajos originales e inéditos y que no se encuentren en fase de evaluación en otras revistas o publicaciones.

2. Todos los textos deberán estar escritos en alguna de las siguientes lenguas: español, inglés, catalán, portugués o serbio (en alfabeto latino)¹.

3. Los artículos deberán tener entre 15.000 y 40.000 caracteres (incluyendo espacios).

4. Los trabajos se escribirán en *Times New Roman* de 12 puntos y espacio interlineal 1 y se enviarán en formato *Word.doc*.

5. Las notas a pie de página, numeradas correlativamente (*Times New Roman* de 10 puntos, espacio interlineal 1) se utilizarán para aclarar algún dato u ofrecer un comentario adicional y no para citar las fuentes bibliográficas.

6. Las citas breves (hasta tres líneas) deben ir en el cuerpo del texto entre comillas latinas (« »). Las citas de mayor extensión, que sobrepasan las tres líneas, deben constituir párrafo aparte sin comillas, en *Times New Roman* de 11 puntos y espacio interlineal 1.

7. No es necesario paginar el documento.

8. Las citas en el texto deben referirse del siguiente modo: ... (Pérez 2001: 56–63)..., / (v. Pérez 2001: 56–63)..., / J. Pérez (2001: 56–63) considera que...

9. En la sección BIBLIOGRAFÍA, al final del artículo, deberá encontrarse la lista completa de las fuentes citadas y mencionadas en el texto, ordenada alfabéticamente.

10. Todos los artículos deberán contener el título del artículo, así como dos resúmenes y palabras clave, en español (catalán, portugués o serbio) y en inglés. Si el artículo está escrito en serbio, debe ir acompañado del título, los resúmenes y las palabras clave en inglés y en español. Los resúmenes (*Times New Roman* de 11 puntos, espacio interlineal 1) no deben exceder 300 palabras.

11. En caso de que se considere necesario el empleo de imágenes / fotos, se deberá incluir la correspondiente referencia a pie de foto siendo necesario tener el permiso de reproducción.

12. Al final del texto (después de los resúmenes) deberá figurar una breve nota biográfica (de 200 a 250 palabras), escrita en la lengua en la que esté escrito el artículo, y la dirección electrónica del autor/la autora.

¹ Se aceptan contribuciones en serbio únicamente si el tema de la contribución lo exige.



Estructura del artículo

Datos sobre el autor: nombre y apellido(s).

Institución (afiliación): nombre y sede de la institución donde trabaja.

Título: centrado (NO escribirlo en mayúsculas)

Breve resumen en la lengua original del artículo: deberá contener el/los objetivo(s), métodos, resultados y conclusiones.

Palabras clave en la lengua original del artículo: hasta cinco palabras o sintagmas, en español (inglés, catalán, portugués o serbio).

El cuerpo del texto, dividido en apartados o capítulos (que NO deben escribirse en mayúsculas).

Bibliografía: Deberá hacerse de manera consecuyente, por orden alfabético, de la siguiente manera (formato MLA, 7.^a edición):

[Referencias a libros]

Sotelo Vázquez, Adolfo. *El naturalismo en España: crítica y novela*. Salamanca: Almar, 2002. Impreso.

Las referencias del mismo autor deberían ordenarse por orden cronológico, empezando con las más antiguas hasta las últimas publicaciones.

[Referencias a otras publicaciones del mismo autor]

Sotelo Vázquez, Adolfo. *Perfiles de "Clarín"*. Barcelona: Ariel, 2001. Impreso.

—. *El naturalismo en España: crítica y novela*. Salamanca: Almar, 2002. Impreso.

Si hay dos autores, deberán ponerse los apellidos de los dos; si hay más de dos autores, después del apellido del primero habrá que poner *et al.*

[Referencias a dos o más autores]

Alvar, Manuel, y Bernard Pottier. *Morfología histórica del español*. Madrid: Gredos, 1983. Impreso.

Catalán, Diego, et al. *Teoría general y metodología del romancero pan-hispánico. Catálogo descriptivo*. Madrid: Seminario Menéndez Pidal, 1984. Impreso.

[Referencias a artículos de revistas]

Soldatić, Dalibor. «Las literaturas hispánicas en Serbia.» *Colindancias* 1 (2010): 21–28. Impreso.

[Referencias a trabajos publicados en actas]

Rodríguez, Leandro. «La función del monarca en Lope de Vega». Manuel Criado de Val (ed.). *Lope de Vega y los orígenes del teatro español. Actas del I Congreso Internacional sobre Lope de Vega*. Madrid: Edi-6, 1981. 799– 803. Impreso.

Para citar varios trabajos publicados el mismo año por un mismo autor, se añadirá a continuación del año de publicación, sin espacio, una letra minúscula: *a, b, c...* Por ejemplo: *2007a, 2007b*.



Procedimientos para citar los textos consultados en Internet:

[Publicación monográfica accesible en línea]

Cervantes Saavedra, Miguel de. *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*. Edición del Instituto Cervantes, dirigida por Francisco Rico. Barcelona: Instituto Cervantes: Crítica, 1998. *Centro Virtual Cervantes*. Web. 19 Oct. 2007.

[Contribución en una publicación en serie (es decir, periódica) accesible en línea]

Stojanović, Jasna. «Del monje ávido de lectura al apuntador idealista: los Quijotes serbios a través de los siglos.» *Verba Hispanica* 20. 2 (2012): 325–335. Web. 29 Jun. 2016.

Título del artículo: en español (inglés, catalán, portugués o serbio), o sea, en una lengua diferente a la del artículo.

Resumen en una lengua diferente a la del artículo original: español (inglés, catalán, portugués o serbio). Deberá contener el/los objetivo(s), métodos, resultados y conclusiones.

Palabras clave en una lengua diferente del artículo original: hasta cinco palabras o sintagmas, en español (inglés, catalán, portugués o serbio).

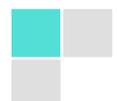
Biografía del autor/de la autora.

Reseñas

Las reseñas deben estar escritas en *Times New Roman* de 12 puntos y espacio interlineal 1 y ser enviadas en formato *Word.doc*. No deben exceder 2.000 palabras. Las reseñas llevarán como encabezado la referencia completa del libro reseñado, en el siguiente orden:

Apellido, Nombre. *Título*. Nombre del editor, traductor o compilador. Edición usada. Ciudad: Editorial, año. Número de páginas.

Al final de cada reseña se indicará el nombre del revisor, junto con su título y afiliación académicos y dirección de correo electrónico.



BEOIBERÍSTICA

Vol. VII / Número 1 / 2023