



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Nº84
Julio - Diciembre
2023

Lingüística y Literatura

Facultad de Comunicaciones y Filología
Universidad de Antioquia

ISSN 0120-5587
E-ISSN 2422 3174

EQUIPO EDITORIAL

Rector Universidad de Antioquia

John Jairo Arboleda Céspedes

Decana Facultad de Comunicaciones y Filología

Olga Vallejo Murcia

Directores - Editores

Prof. Dr. Ji Son Jang

Prof. Dr. Selnich Vivas Hurtado

Facultad de Comunicaciones y Filología
Universidad de Antioquia, Colombia

Asistente Editorial

Juan Esteban Ibarra Atehortúa

Facultad de Comunicaciones y Filología
Universidad de Antioquia, Colombia

Auxiliar administrativa

Ana Isabel Hernández Rivas

Facultad de Artes
Universidad de Antioquia

Comité Editorial

Prof. Dra. Claudia Beatriz Borzi

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Prof. Dr. José Ignacio Bosque Muñoz

Universidad Complutense de Madrid, España

Prof. Dr. Mario Martín Botero García

Universidad de Antioquia, Colombia

Prof. Dr. Adrián Cabedo Nebot

Universidad de Valencia, España

Prof. Dr. José Manuel Camacho Delgado

Universidad de Sevilla, España

Prof. Dra. Pritha Chandra

Institutos Indios de Tecnología, India

Prof. Dra. Concepción Company Company

Universidad Nacional Autónoma
de México, México

Prof. Dra. Marianne Eva Dieck Novial

Universidad de Antioquia, Colombia

Prof. Dr. Jairo Morais Nunes

Universidad de São Paulo, Brasil

Prof. Dr. Iván Vicente Padilla Chasing

Universidad Nacional de
Colombia, Colombia

Prof. Dra. Azucena Palacios Alcaine

Universidad Autónoma de Madrid, España

Prof. Dr. Jerónimo Pizarro

Universidad de los Andes, Colombia

Prof. Dr. Luis Fernando Restrepo

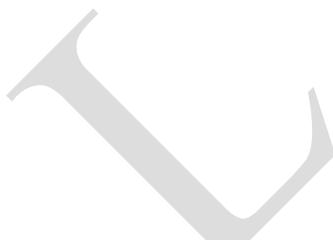
Universidad de Arkansas, Estados Unidos

LINGÜÍSTICA Y LITERATURA

ISSN 0120-5587

E-ISSN 2422 3174

N.º 84, 2023



Prof. Dra. Karen L. Thornber
Universidad de Harvard, Estados Unidos

Prof. Dr. Nobuyuki Tukahara
Universidad de Kyoto, Japón

Prof. Dra. Verena Dolle
Universidad de Giessen, Alemania

Comité Científico

Prof. Dra. María del Rosario Aguilar Perdomo
Universidad Nacional de Colombia,
Colombia

Prof. Dr. Daniel Cassany
Universidad Pompeu Fabra, España

Prof. Dr. Fabrizio Cigni
Universidad de Pisa, Italia

Prof. Dra. María Pilar García Mouton
Centro de Ciencias Humanas y Sociales,
España

Prof. Dr. Alfredo Laverde Ospina
Universidad de Antioquia, Colombia

Prof. Dra. Rosalba Lendo Fuentes
Universidad Nacional Autónoma de México,
México

Prof. Dr. Pablo José Montoya Campuzano
Universidad de Antioquia, Colombia

Prof. Dra. Claudia Montilla Vargas
Universidad de los Andes, Colombia

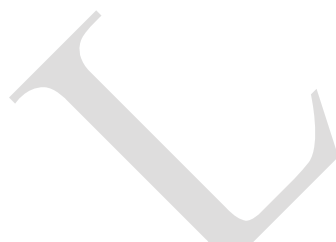
Prof. Dra. María Nieves Vila Rubio
Universidad de Lérida, España

Prof. Dra. Neyla Graciela Pardo Abril,
Universidad Nacional de Colombia,
Colombia

Prof. Dra. Michelle Szkilnik
Universidad Sorbona Nueva - París 3,
Francia

Prof. Dr. Francisco Javier Terrado Pablo
Universidad de Lérida, España

Prof. Dra. Liliana Weinberg Marchevsky
Universidad Nacional Autónoma de México,
México



CONTENIDOS

- 8 - 9** Editorial
- Artículos**
Estudios lingüísticos
- 11 - 39** Contribuciones de las biografías lingüísticas a la formación inicial de docentes de lenguas extranjeras en Colombia
Fabio Alberto Arismendi Gómez
Doris Colorado López
- 40 - 60** Conciencia, creencia y actitudes sociolingüística en la opción lingüística de textos escritos en formación inicial del profesorado de primaria
Amelia Benito del Valle Eskauriaza
- 61 - 78** Procesamiento del léxico disciplinar en estudiantes novatos de kinesiología reporte de una tarea de decisión léxica
Miguel Ángel Bargetto Fernández
Karen Vanessa Córdova León
- 79 - 102** Tecnologías del lenguaje aplicadas al procesamiento de lenguas indígenas en México una visión general
César Antonio Aguilar Santiago
Hamlet Antonio García Zúñiga
- 103 - 123** Discurso político antimigratorio en el Perú estudio de caso de las elecciones de Lima 2018 y las elecciones presidenciales 2021
Edgar Mauro Yalta González
Marco Antonio Lovón Cueva
- 124 - 153** Herramientas tecnológicas y didácticas para la conservación de la lengua emberá
Ernesto Llerena García
Melanniveth Díaz Pernet
- 154 - 184** As realizações morfológicas de perfect associado ao futuro no português do Brasil
Bruno de Souza Medeiros
Larissa da Silva Pessôa
Adriana Leitão Martins
Jean Carlos da Silva Gomes
- 185 - 204** Análisis de sintagmas nominales con estructura *nombre + preposición + infinitivo* en noticias periodísticas
Sara Quintero Ramírez

- 205 - 229** | Impacto de las actividades cotidianas, las circunstancias socioeconómicas y el input lingüístico en el vocabulario de niños argentinos de 4 años
Sara Quintero Ramírez
Celia Renata Rosenberg
Florencia Alam

Artículos

Estudios literarios

- 231 - 251** | O prefácio antes do romance *Germinie Lacerteux* no Brasil
Zadig Mariano Figueira Gama
- 252 - 277** | Revisión bibliográfica sobre *Antes que anochezca* de Reinaldo Arenas y sus reescrituras (1993-2022)
Hugo Armando Arciniegas
- 278 - 302** | La melancolía en la poesía de Blanca Varela
Luz Janneth Guzmán Aldana
- 303 - 320** | Elogio de la pausa *ma* y *haiku* japonés
Julia Jorge

Reseñas académicas

- 322 - 327** | Méndez, M. (2021). *101 preguntas para ser profé de ELE*. Edinumen. 247 pp.
Raquel Rodríguez-Fernandez
- 328 - 333** | Vassallo, I. (2022) *Clases de teoría literaria. Huellas de una experiencia*. Paidós, 308 PP.
Jhonatan Fabián Gómez Rodríguez
- 334 - 338** | Jaeckel, V. (2021). *Sobre ciudades y guerras. Ensayos de literatura y cine contemporáneos*. Instituto Caro y Cuervo, 241 pp.
Tania Camila Triana Cuevas

EDITORIAL

Esta edición 84 de *Lingüística y Literatura*, como es habitual, reúne artículos de investigadoras e investigadores de varias latitudes y campos académicos. Es grato saber que nuestras ciencias logran aportaciones singulares a la sociedad, en tono crítico y con una revisión bibliográfica amplia y seria.

De una lado, Fabio Alberto Arismendi Gómez y Doris Colorado López presentan hallazgos de un estudio cualitativo en la formación inicial de futuros profesores de lenguas extranjeras en Colombia. La “biografía lingüística” es una herramienta para el desarrollo de la reflexividad en torno al plurilingüismo y a la interculturalidad. Amelia Benito del Valle señala, en su estudio, que la escritura de textos en euskera en el País Vasco está ligada a la conciencia sociolingüística, a las creencias y a las actitudes lingüísticas del alumnado en formación inicial del profesorado de primaria. Miguel Ángel Bargetto Fernández y Karen Vanessa Córdova León muestran cómo se incorpora el léxico disciplinar en estudiantes novatos de Kinesiología en Chile. Los resultados indican que las palabras disciplinares son de difícil reconocimiento, a pesar de los resultados arrojados por la prueba de palabras comunes. César Antonio Aguilar Santiago y Hamlet Antonio García Zúñiga ofrecen una aproximación al estado actual de las tecnologías lingüísticas existentes en México para las lenguas indígenas. Edgar Mauro Yalta González y Marco Antonio Lovón Cueva analizan el discurso político antimigratorio configurado a través de estrategias lingüísticas y retóricas a partir de los discursos de un candidato a la alcaldía de Lima de 2018 y de un candidato a la presidencia del Perú de 2021. Ernesto Llerena García y Melanniveth Díaz Pernet presentan las estrategias técnico-pedagógicas desarrolladas para la preservación de la lengua emberá en Córdoba, Colombia. Bruno de Souza Medeiros, Larissa da Silva Pessôa, Adriana Leitão Martins y Jean Carlos da Silva Gomes tratan las realizaciones morfológicas del perfecto universal (PU) y existencial (PE) asociadas con el tiempo futuro en el portugués brasileño. Sara Quintero Ramírez caracteriza las estructuras *nombre + preposición + infinitivo* en un corpus de noticias periodísticas deportivas en el español de México. Macarena Sol Quiroga, Celia Renata Rosemberg y Florencia Alam analizan las circunstancias socioeconómicas, las actividades cotidianas y el *input* lingüístico en la composición léxica de niños de cuatro años de distintos contextos urbanos argentinos.

De otro lado, Zadiq Mariano Figueira Gama presenta y analiza la inscripción sociodiscursiva en el campo literario brasileño de la novela *Germinie Lacerteux* de Edmond y Jules de Goncourt. Se trata de un estudio de la recepción que hace acopio de las diferentes variables de ese fenómeno social. Hugo Armando Arciniegas comparte un estudio de las fuentes bibliográficas que se han ocupado de

Antes que anochezca de Reinaldo Arenas. Su riqueza política se mide en parte por sus estudios de género, escrituras del yo y reescrituras filmicas. Luz Janneth Guzmán Aldana analiza la poesía de Blanca Varela, una obra múltiple, en desencanto y desazón. La voz lírica melancólica enuncia espacios y sujetos pobaldos por la duda y la indagación. Julia Jorge parte de Roland Barthes para describir el *haiku*. El trabajo profundiza en uno de los valores de la estética japonesa: el *ma*, entendido como intervalo o entremedio.

En las reseñas, Raquel Rodríguez-Fernandez habla de la importancia de los estudios sobre la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) y destaca que es indispensable tener presentes los temas sociales, culturales y económicos inherentes a esta profesión. Jhonatan Fabián Gómez Rodríguez recupera la discusión en torno a las clases de teoría literaria, todavía centradas en los modelos europeos. Tania Camila Triana Cuevas comenta un estudio sobre las relaciones entre literatura y cine en el mundo contemporáneo atravesado por la vida urbana y la guerra.

Auguramos provecho y diálogo a quienes se aventuren en la lectura de estas investigaciones. Quizá se motiven a enviar sus respuestas y suscitaciones.

Ji Son Jang

Director - Editor

Revista *Lingüística y Literatura*

Selnich Vivas Hurtado

Editor

Revista *Lingüística y Literatura*

LINGÜÍSTICA Y LITERATURA

ISSN 0120-5587

E-ISSN 2422 3174

N.º 84, 2023

Editores

Ji Son Jang

Selnich Vivas Hurtado

Juan Esteban Ibarra Atehortúa

ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS
LINGUISTIC STUDIES

CONTRIBUCIONES DE LAS BIOGRAFÍAS LINGÜÍSTICAS A LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES DE LENGUAS EXTRANJERAS EN COLOMBIA¹

Fabio Alberto Arismendi Gómez
Universidad de Antioquia (Colombia)
fabio.arismendi@udea.edu.co

Doris Colorado López
Universidad de Antioquia (Colombia)
doris.colorado@udea.edu.co

Recibido: 10/10/2022 — **Aprobado:** 13/01/2023 — **Publicado:** 31/08/2023

doi.org/10.17533/udea.lyl.n84a01

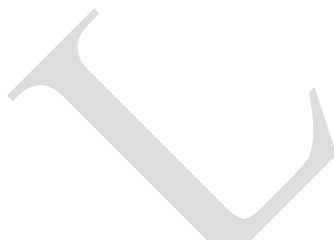
Resumen: Este artículo reporta algunos hallazgos de un estudio cualitativo sobre el uso de biografías lingüísticas en la formación inicial de futuros profesores de lenguas extranjeras en Colombia. Para tal fin, analizamos un corpus de 122 biografías lingüísticas elaboradas entre 2011 y 2020. Los hallazgos revelan la complejidad y heterogeneidad de los repertorios lingüísticos de los docentes en formación; las diversas situaciones de contacto lingüístico y las trayectorias de aprendizaje; así como las representaciones, afectos y sentimientos hacia las lenguas. Las biografías lingüísticas constituyen una herramienta para el desarrollo de la reflexividad, principalmente en torno al plurilingüismo y a la interculturalidad.

Palabras clave: biografía lingüística; formación inicial de profesores; plurilingüismo; enseñanza de lenguas extranjeras; repertorios lingüísticos.

CONTRIBUTIONS OF LINGUISTIC BIOGRAPHIES TO PRE-SERVICE FOREIGN LANGUAGE TEACHER TRAINING IN COLOMBIA

Abstract: This article reports some findings of a qualitative study about the use of linguistic biographies in pre-service foreign language teacher training in Colombia. A corpus of 122 linguistic biographies

¹ Artículo producto de ponencia presentada en el v Congreso Internacional de Investigación Lingüística, realizado entre el 7 y 9 de septiembre de 2022 en la Universidad de Antioquia.



written between 2011 and 2020 was analyzed. Findings reveal the complexity and heterogeneity of future teachers' linguistic repertoires; various situations of linguistic contact and learning trajectories; as well as representations, affections and feelings towards languages. Linguistic biographies prove to be a tool to develop reflexivity, mainly regarding plurilingualism and interculturality.

Keywords: linguistic biography; pre-service teacher training; plurilingualism; foreign language teaching; linguistic repertoires.

1. Introducción

Gracias al acceso a la información y a los procesos de globalización que vive el mundo contemporáneo, cada vez más los seres humanos nos vemos expuestos a diversas variedades lingüísticas. Nunca fue tan fácil acceder a información multimodal y multimedial (prensa, libros, música, programas de televisión, solo por dar algunos ejemplos) en muchos idiomas e incluso a tener contacto directo con personas que hablan diferentes lenguas y que se encuentran a miles de kilómetros de nuestro lugar de residencia. Estas situaciones de contacto lingüístico contribuyen a ampliar los repertorios lingüísticos de los sujetos y han sido poco estudiadas en Colombia. La ciudad de Medellín, por ejemplo, ha sido tradicionalmente considerada como un territorio monolingüe donde pareciera hablarse únicamente español. Sin embargo, existen individuos plurilingües cuyos repertorios van mucho más allá de dominar el español como lengua materna y de hablar inglés, la lengua extranjera más promovida en el sistema educativo según las políticas lingüísticas y educativas del país. Este es el caso particular de los estudiantes de pregrado de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Antioquia. Estos estudiantes se forman profesionalmente como maestros de inglés y francés, además de profundizar sus competencias en español. No obstante, poco se ha indagado en este contexto sobre otras lenguas adicionales con las que esta población ha tenido contacto: ¿Qué otras lenguas hablan o han estudiado los estudiantes de este programa? ¿Existen otras lenguas maternas aparte del español en la población estudiantil? ¿Cómo se relacionan los estudiantes con las diferentes lenguas que hacen parte de sus repertorios? ¿Cómo puede la reflexión sobre los repertorios lingüísticos contribuir a la formación de un docente de lenguas extranjeras?

Estos interrogantes iniciales motivaron el trabajo que se presenta en este texto. En el marco de un curso electivo llamado Introducción al Plurilingüismo (Arismendi, 2016) ofrecido a los estudiantes

de los últimos semestres de la carrera en mención, se ha propuesto la elaboración de una «biografía lingüística». Este ejercicio pretende favorecer el reconocimiento de los estudiantes como seres plurales y reflexionar sobre la relación que cada uno desarrolla con las diferentes lenguas que hacen parte de sus repertorios. La propuesta que presentamos en este trabajo parte del postulado de que los futuros docentes de lenguas extranjeras son sujetos plurilingües, entendiendo el plurilingüismo como la existencia de un repertorio complejo, heterogéneo y evolutivo, en el cual cada lengua puede dominarse a niveles diferentes y usarse para objetivos específicos (Castellotti & Moore, 2011; Coste, Moore, & Zarate, 1997; Domp martin-Normand, 2016; Kram sch, 2009). Asimismo, esta propuesta se fundamenta en los principios de una formación plurilingüe e intercultural para los futuros profesores de lenguas (Bastos, 2015; Castellotti, 2017; Derivry-Plard, 2019; Galligani, 2014; Molinié, 2019b; Simon, 2015) que busca, entre otros objetivos, generar conciencia sobre la diversidad cultural y lingüística en los procesos de formación. Se busca, en primera instancia, una concientización del futuro docente en tanto ser plural, tanto cultural como lingüísticamente. Para este efecto, nos servimos del capital lingüístico y cultural de los futuros docentes como objeto de reflexión. Se debe, entonces, generar un contexto didáctico favorable a las interacciones entre los sujetos que permitan la construcción de los relatos biográficos a partir de las experiencias plurilingües e interculturales (Molinié, 2019b).

El uso de biografías lingüísticas en formación de docentes de lenguas extranjeras ha tenido un amplio desarrollo en algunos países de Europa, tales como Francia y Suiza, en los últimos veinte años (Bertucci, 2006; Domp martin-Normand, 2007; Galligani, 2014; Molinié, 2005, 2011, 2019a; Perregaux, 2002, 2006b; Simon & Thamin, 2012; Thamin & Simon, 2009).

En Colombia, los enfoques narrativos ocupan cada vez más un lugar importante en la investigación en el área de las lenguas extranjeras (Cárdenas-Beltrán, 2017; Colorado, 2019; Lander, 2018). No obstante, la revisión de la literatura revela que en nuestro país no hay investigaciones enfocadas específicamente en el uso de las biografías lingüísticas en el marco de la formación inicial de profesores de lenguas extranjeras.

Según Lévy (2008), el relato sobre el sí mismo y las lenguas puede provenir de varios sujetos: profesores o aprendices que hayan vivido una experiencia migratoria o de movilidad institucional o personal, individuos en desplazamiento por diversas razones (migrantes, viajeros), profesores y educadores implicados en proyectos de educación plurilingüe e intercultural, o profesores de lenguas en formación. Es este último caso de sujetos en el cual nos interesamos en la presente investigación.

A partir de lo expuesto, este estudio tiene como objetivo analizar las contribuciones del uso de biografías lingüísticas en la formación inicial de futuros profesores de lenguas extranjeras en el medio educativo colombiano. Nos interesa, además, comprender cómo esta herramienta puede contribuir a la reflexión sobre la construcción del plurilingüismo y los procesos de subjetivación con relación a las lenguas de cada maestro en formación. Para tal fin, recolectamos un corpus de 122 biografías

lingüísticas elaboradas entre 2011 y 2020 por los estudiantes que tomaron el curso electivo anteriormente mencionado. Varias categorías emergieron en el análisis de los datos: repertorios lingüísticos y situaciones de contacto lingüístico, relaciones establecidas con las lenguas, aspectos identitarios vinculados con las lenguas, historias de aprendizaje de lenguas, y reflexiones metalingüísticas. En este artículo nos enfocaremos principalmente en las dos primeras categorías de análisis. En primer término, presentaremos los elementos teóricos subyacentes a esta propuesta. En segundo término, nos concentraremos en los elementos metodológicos. Finalmente abordaremos algunos de los hallazgos, insistiendo particularmente en la descripción de los repertorios lingüísticos, de la relación con las lenguas, así como las contribuciones de esta herramienta para la formación de profesores de lenguas. Consecuentes con el carácter único de cada uno de los textos, hemos decidido dejar los fragmentos citados en su versión original en lengua francesa sin ninguna corrección.

2. Marco teórico

2.1. ¿Qué es una (auto) biografía lingüística?

Según Thamin y Simon (2009), el término biografías lingüísticas (BL) aparece en el campo de la didáctica de las lenguas en los trabajos del Consejo de Europa en 1977. El término ha sido utilizado por diversos investigadores en los campos de la narratología, la sociolingüística (Baroni & Jeanneret, 2008; Deprez, 1996, 2002) y la didáctica de las lenguas y de las culturas (Bertucci, 2006; Castellotti, 2006; Lévy, 2008; Molinié, 2006, 2011; Perregaux, 2006b) con el fin de tomar en cuenta las trayectorias de aprendizaje en la construcción de las competencias plurilingüe e intercultural de los públicos en movilidad o en migración internacional, o como herramientas para cuestionar el rol de la ideología en el enfoque de enseñanza de las lenguas (Lévy, 2008). También se ha empleado para analizar las representaciones de las lenguas y de su aprendizaje (Castellotti, 2006) y el proceso de construcción de las identidades y del plurilingüismo (Bertucci, 2006; Pavlenko, 2001).

En el campo de la didáctica de las lenguas y culturas, la práctica de las BL comenzó en los años 90 en Europa y hace parte de un movimiento más amplio de «regreso al sujeto» (Delas, 2006, p. 12). Las BL se pueden entender como el «conjunto de caminos lingüísticos» (Cuq, 2003, p. 36) o un conjunto de rastros de origen diverso: recuerdos de contactos lingüísticos y culturales, testigos de la evolución de aprendizajes formales o informales, pruebas eventuales de estadías o de certificaciones del nivel de lengua (Castellotti, 2006). Todo esto forma el «capital lingüístico» (Cuq, 2003) de una persona o, en términos de Gumperz (1989), su repertorio verbal, entendido como el conjunto de recursos lingüísticos de los que dispone el sujeto.

De acuerdo con Molinié (2006), las BL pueden tener diversos formatos, por ejemplo, textos escritos con segmentos narrativos, textos producidos en entrevistas donde predomina el relato interactivo,

diarios de campo o diarios de aprendizaje. Castellotti (2006) al igual que Thamin y Simon (2009) encuentran que la BL es una herramienta que presenta un doble beneficio en términos didácticos e investigativos. En otras palabras, este ejercicio permite a los profesores e investigadores comprender mejor los recursos plurilingües de los hablantes y promueve en el sujeto el desarrollo de una conciencia reflexiva sobre el aprendizaje y el uso de las lenguas. Para este trabajo, adoptamos la siguiente definición propuesta por Molinié (2011):²

outil privilégié d'une didactique du plurilinguisme, la BL repose sur la capacité de l'individu à relater les éléments constitutifs de son expérience dans les domaines linguistique et culturel. En contexte didactique, la réalisation de BL développe, chez l'apprenant de langues, la conscience selon laquelle ses apprentissages linguistiques gagnent à être reliés les uns aux autres, en diachronie (dans son histoire), et en synchronie (à un moment T de son répertoire culturel). La BL développe la capacité du sujet du langage à construire du sens à partir des composantes disparates de sa propre identité linguistique et culturelle, en interaction avec d'autres, et à développer son répertoire plurilingue, pluriculturel (p. 447).³

2.2. La biografía lingüística como herramienta de formación de futuros profesores de lenguas

Diversos investigadores han utilizado la BL con profesores de lenguas extranjeras tanto en formación inicial en los niveles de pregrado o de maestría (Baroni & Jeanneret, 2008; Causa & Cadet, 2006; Clerc Conan, 2018; Galligani, 2014; Klett, 2013; Molinié, 2006; Muller, 2012; Pavlenko, 2003; Perregaux, 2006) como en formación continua (Arismendi, 2021; Simon, 2014), en países como Estados Unidos, Francia, Suiza, Argentina y Colombia. Dado que los profesores de lengua en formación tienen dificultades a la hora de conectar las teorías incluidas en sus programas con sus realidades (Clerc Conan, 2018), el uso de las BL cobra importancia como herramienta de apoyo al desarrollo de la reflexividad sobre diversos aspectos, tales como las reconstrucciones identitarias (Baroni & Jeanneret, 2008), la construcción de la identidad profesional y las razones de su elección profesional (Causa & Cadet, 2006; Clerc Conan, 2018; Klett, 2013; Pavlenko, 2003), al igual que su trayecto como aprendices y sujetos plurilingües (Causa & Cadet, 2006; Galligani, 2014; Muller, 2012; Perregaux, 2006b).

² Las citas en otras lenguas se dejaron en este texto en su lengua original con el fin de reconocer la perspectiva plurilingüe en la que se enmarca el presente trabajo. Sin embargo, el lector encontrará, en notas al pie de página, las traducciones al español de los textos en francés.

³ Herramienta privilegiada de una didáctica del plurilingüismo, la BL se basa en la capacidad del individuo para relacionar los elementos constitutivos de su experiencia en los campos lingüístico y cultural. En un contexto didáctico, la realización de BL desarrolla, en el aprendiz de lenguas, la conciencia según la cual sus aprendizajes lingüísticos se benefician al estar relacionados entre sí, en diacronía (en su historia), y en sincronía (en un momento específico de su repertorio cultural). La BL desarrolla la capacidad del sujeto del lenguaje para construir sentido a partir de componentes heterogéneos de su propia identidad lingüística y cultural, en interacción con otros, y a desarrollar su repertorio plurilingüe, pluricultural (Traducción propia).

En los estudios citados, las BL fueron recolectadas por medio de diarios de aprendizaje (Causa & Cadet, 2006), textos escritos (Clerc Conan, 2018; Galligani, 2014; Klett, 2013; Muller, 2012; Pavlenko, 2003; Perregaux, 2006a) y entrevistas semiestructuradas (Baroni & Jeanneret, 2008). Para analizar los datos, los investigadores optan generalmente por un análisis cualitativo del contenido. Algunos complementan sus análisis basados en la lingüística interaccional y el análisis del discurso (Causa & Cadet, 2006; Pavlenko, 2003). Adicionalmente, con el fin de documentar los efectos de la elaboración de las BL en la reflexividad de los participantes, algunas investigadoras han recurrido a otras técnicas en las cuales piden a los estudiantes explicitar los aportes del ejercicio realizado, tales como entrevistas de autoconfrontación algunos meses después de la escritura del texto (Galligani, 2014) o un corto cuestionario dirigido a los autores por correo electrónico (Clerc Conan, 2018; Muller, 2012).

2.3. Plurilingüismo, competencia plurilingüe y translanguaging

En este estudio entendemos el plurilingüismo como la capacidad individual que le permite a un sujeto desenvolverse en las diferentes lenguas que hacen parte de su repertorio, sin implicar unas competencias lingüísticas equivalentes en cada una de estas lenguas (Conseil de l'Europe, 2001; Kramersch, 2009; Riley, 2003). Por el contrario, el sujeto plurilingüe (Kramersch, 2009) construye una competencia plurilingüe (Castellotti & Moore, 2011; Conseil de l'Europe, 2018; Coste, Moore, & Zarate, 1997; Moore, 2006) que es compleja, heterogénea, cambiante y evolutiva, y que se desarrolla gracias a sus diversas experiencias lingüísticas. Cada individuo teje por ende una relación particular con cada una de las lenguas que conoce y a cada una le atribuye usos específicos. Dicho sea de paso, para este artículo seguimos la conceptualización de la literatura francófona que entiende el plurilingüismo como una capacidad individual, mientras que el multilingüismo se concibe como la presencia de las lenguas en un medio social (Conseil de l'Europe, 2001; Riley, 2003). Es por esta razón que empleamos el término plurilingüismo para caracterizar a los sujetos que hacen parte de este estudio.

Asimismo, los sujetos plurilingües desarrollan prácticas dinámicas entre lenguas, a las que la literatura francófona se refiere por lo general como la *compétence plurilingue et pluriculturelle* (Castellotti & Moore, 2011; Coste et al., 1997), y que se presenta en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, mientras que algunos autores en el mundo anglosajón han llamado estas prácticas *translanguaging* (García & Wei, 2014). Canagarajah (2011) sintetiza de manera sucinta la forma en que coexisten las lenguas en un sujeto plurilingüe: «multilingual competence emerges out of local practices where multiple languages are negotiated for communication; competence doesn't consist of separate competencies for each language, but a multicompetence that functions symbiotically for the different languages in one's repertoire» (Canagarajah, 2011, p. 1).

3. Metodología

3.1. Contexto

Este estudio se llevó a cabo en el marco de un curso electivo llamado Introducción al Plurilingüismo, ofrecido en francés para los estudiantes del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Antioquia. Dado que la lengua de instrucción de este curso es el francés y que esta asignatura es electiva, la mayoría de los estudiantes que se matriculan sienten afinidad por esta lengua. El uso de la lengua francesa se promueve para todos los trabajos escritos y orales del curso, pues también se busca que los estudiantes mejoren su nivel de desempeño en esta lengua. Por esta razón, las BL de los estudiantes que presentaremos más adelante están escritas en francés, aunque se narren experiencias en muchas otras lenguas. No obstante, es importante precisar que, dada la temática del curso, los materiales de instrucción (lecturas, videos, audios, etc.), así como muchas de las actividades del curso (discusiones con invitados, actividades de acercamiento y reflexión sobre diversas lenguas, etc.) se realizan en varias lenguas. Por tratarse de un curso electivo, su oferta se realiza anualmente y no semestralmente como el resto de los cursos del programa. La materia se ofreció por primera vez en el segundo semestre del año 2011. Entre 2011 y 2020, 130 estudiantes de los últimos semestres (8º, 9º o 10º) cursaron esta electiva. Al momento de tomar el curso, muchos de ellos se encuentran también realizando la práctica pedagógica e investigativa, que se ubica en los niveles 9 y 10. Únicamente los autores de este artículo hemos impartido este curso desde que se propuso por primera vez.

3.2. Intervención pedagógica

Este curso busca generar un espacio de reflexión sobre la diversidad lingüística y cultural, y sus implicaciones para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. En la primera parte del curso se analiza la temática de la diversidad lingüística del mundo y de Colombia para luego adentrarse en una reflexión sobre los repertorios lingüísticos y la relación con cada una de las lenguas que los componen, a nivel individual. Esta se realiza por medio del ejercicio de escritura de una (auto)biografía lingüística. A pesar ser un ejercicio bastante libre, en las instrucciones, se precisa que la reflexión incluye todas las lenguas con las que han tenido contacto, aunque no posean competencias en ellas a un alto nivel. Adicionalmente, los estudiantes reciben la siguiente guía de preguntas que puede orientar su redacción, que se elaboró a partir de las propuestas de Deprez (1996) y Perregaux (2006b):

- ¿Qué lenguas ha aprendido hasta este momento, incluida(s) la(s) lengua(s) materna(s)?
- ¿Qué sentimientos/emociones/lugares/olores asocia con cada una de estas lenguas?
- ¿Cuáles son las situaciones de contacto lingüístico que han influenciado su relación con las lenguas (familia, amigos, viajes, educación, cursos de lengua, aprendizaje informal, etc.)?

- ¿Por qué razones ha aprendido/aprende estas lenguas?
- ¿Qué balance hace sobre su desempeño en las diferentes lenguas que hacen parte de su repertorio?
- ¿Qué lenguas quisiera aprender más adelante? ¿Por qué?
- ¿Qué experiencias interculturales ha tenido gracias a las lenguas?

Durante estos diez años, esta tarea se ha realizado de dos maneras: para siete versiones del curso se optó por la elaboración de un texto escrito. Para las otras tres versiones, se optó por un texto oral grabado en video en el que los estudiantes presentaban su reflexión a partir de la misma guía de preguntas.

El abordaje de las biografías lingüísticas dentro del curso sigue las siguientes etapas: Luego de elaborar un primer borrador, los estudiantes son invitados a compartir los textos con sus compañeros. Se genera un espacio de discusión dentro de la clase para leer y comentar, en equipos, las biografías de los compañeros y la del profesor del curso. Seguidamente, se genera un espacio dentro de la clase para realizar una síntesis de lo encontrado en las biografías de los compañeros. A continuación, cada estudiante puede refinar su texto, antes de hacer la entrega definitiva. Después de terminar el texto, se procede a un ejercicio de intercambio en parejas con el fin de reflexionar específicamente sobre las identidades lingüísticas. Cada estudiante lee el escrito de un compañero, responde a unas preguntas y, a partir de dichos comentarios, redacta un nuevo texto de reflexión, enfocándose esta vez en el tema de la identidad lingüística. En esta ocasión, nos enfocaremos únicamente en el primer ejercicio. Vale la pena aclarar que estas etapas son el resultado de la experiencia de ofrecer este curso y se han ido afinando semestre tras semestre, pues la segunda etapa de este ejercicio no se realizó en las primeras versiones del curso.

3.3. Recolección y análisis de datos

El empleo de las BL en procesos formativos se inscribe en el método biográfico, en el campo de la didáctica de las lenguas, tal como lo describe Molinié (2011). Para investigar los relatos biográficos, la misma autora explica que la mayoría de los investigadores coinciden en el empleo de enfoques cualitativos y comprensivos, como los estudios de caso, lo que permite el análisis de numerosos fragmentos. Esta investigación sigue entonces los principios del paradigma de investigación cualitativa, que busca comprender e interpretar los fenómenos que se estudian a partir de las perspectivas y significados que estos tienen para los sujetos (Anadón, 2006; Blanchet, 2011). Partimos de los cuatro principios epistemológicos propuestos por Blanchet (2011) para la investigación cualitativa: el humanismo, la intersubjetividad, la endoreferencialidad —comprensión de los sujetos a partir de sus propios sistemas de referencia y valores— y la heterogeneidad.

Con el fin de obtener la autorización de los autores de los textos para su posterior análisis, contactamos

a todos los estudiantes que habían tomado dicho curso. La mayoría de ellos ya eran egresados del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Todos recibieron un formato de consentimiento donde se explicaban los objetivos del estudio, así como la forma en que serían tratados los datos. Luego de obtener las autorizaciones, procedimos con el análisis de la información por medio del análisis de contenido (Bardin, 2013), con categorías previas y emergentes. En un primer momento, realizamos una revisión manual a partir de las categorías propuestas por Perregaux (2006b), que propone analizar cuáles de los siguientes aspectos emergen en los textos: lenguas mencionadas, estatus de las lenguas, relación con las lenguas —cognitiva, afectiva, conflictiva, identitaria—, cambio de representaciones, identidad profesional, función simbólica de las lenguas, itinerarios lingüísticos e interculturales, relación con los otros hablantes, visión monolingüe o plurilingüe de su situación, reflexiones metalingüísticas y hablar bilingüe (pp. 78-79). Durante esta primera fase, se completó una tabla en Excel con los fragmentos de cada biografía que coincidían con dichas categorías iniciales. En el caso de las biografías realizadas en video, realizamos las transcripciones de los fragmentos que correspondían con cada categoría. Después de completar la tabla, procedimos con la creación de categorías más amplias de análisis y con la cuantificación de aspectos como la variedad de lenguas presentes. En un segundo momento, realizamos un análisis del discurso que, por cuestiones de espacio, no presentamos en este texto.

Finalmente, para profundizar el análisis de los resultados, decidimos realizar una encuesta a todos los estudiantes que habían dado su consentimiento para la revisión de sus textos. Dicha encuesta incluía como única pregunta abierta ¿Qué impacto tuvo en ti la elaboración de tu biografía lingüística en el curso electivo de Introducción al Plurilingüismo?, a la cual obtuvimos 14 respuestas.

4. Hallazgos y discusión

4.1. Lenguas e itinerarios de aprendizaje

Las 122 biografías analizadas desvelaron las diferentes lenguas que hacen parte de los repertorios lingüísticos de sus autores, así como los diferentes contextos e itinerarios de aprendizaje de estas. De este gran grupo, solo dos personas tenían como lengua(s) materna(s) una lengua diferente al español. Mientras que la lengua materna de una de ellas era el emberá chamí, para la otra eran el inglés y el kriol. Para estas dos personas, el español ocupa el estatus de segunda lengua, para efectos de escolarización. Los otros 120 estudiantes tienen como lengua materna el español, aunque para dos estudiantes, el inglés funge como lengua segunda, pues crecieron en países anglófonos. Con respecto al inglés, el 76 % de los autores lo estudia desde la infancia, en tanto que el resto inició sus estudios de esta lengua en la secundaria y los continuó en el programa de la Licenciatura. En la relación con el inglés, se encuentran experiencias muy variadas. Por ejemplo, muchos estudiantes realizaron cursos en centros de lenguas a medida que adelantaban sus estudios de básica secundaria o antes de iniciar

los estudios de Licenciatura. También sobresale el caso de un grupo minoritario —alrededor del 10 % de los autores— que había tenido, al momento de redacción de la biografía, la oportunidad de viajar a países angloparlantes.

La segunda lengua extranjera que aparece en todas las BL es el francés. Esto se explica por el hecho de que el francés hace parte del currículo del programa que cursan los estudiantes. No obstante, el 18 % de los participantes había estudiado esta lengua antes de ingresar a la universidad, algunos en el colegio y otros en centros de idiomas o de forma particular. En todo caso, la gran mayoría de los estudiantes descubrieron el francés al iniciar sus estudios en la universidad. Todo lo anterior indica que el español, el inglés y el francés hacen parte de los repertorios de todos los estudiantes.

Luego, encontramos el uso de diversas lenguas, principalmente europeas y asiáticas, con porcentajes diferentes. El portugués (29,5 %), el alemán (25,4 %) y el italiano (18,9 %) se encuentran como las lenguas más estudiadas por este grupo. Para estas tres lenguas existe una gran variedad de contextos y situaciones de aprendizaje, como el colegio, los centros de lenguas, las estadías en el extranjero o el estudio independiente. Sin embargo, la mayoría estudiaron estas lenguas en el Programa Multilingua de la universidad, que ofrece cursos en varias lenguas para toda la comunidad académica. Entre otras lenguas usadas encontramos el chino (7,4 %), el japonés (6,6 %) y el turco (6,6 %), las cuales también han hecho parte de la oferta educativa del programa en mención.

Finalmente, las lenguas que aparecen con una frecuencia de menciones inferior en las biografías son el latín (4,1 %), el griego (2,5 %), el hebreo, el coreano y el árabe, cada una de estas con el 1,6 % de uso. Además, se hallan las lenguas mencionadas por una sola persona —que representan el 0,82 % del grupo—: el catalán, el checo, el kriol, el wayuunaiki, el emberá, el pasto y el zenú. Resulta sorprendente encontrar estas dos últimas en el listado, puesto que se trata de lenguas prácticamente extintas. Más allá de ello, los autores decidieron incluirlas como parte de sus repertorios, aunque su conocimiento se limite únicamente al uso de algunas palabras, por la función simbólica e identitaria que representa pertenecer a un pueblo autóctono cuya lengua está casi en desuso.

Si analizamos las lenguas mencionadas según el modelo gravitacional propuesto por Calvet (2005), encontramos que todos los estudiantes hablan la lengua hipercentral, el inglés. Luego, sobresalen principalmente otras lenguas que hacen parte del círculo súpercentral, como el español, el francés, el portugués y el chino. En contraste, las lenguas centrales o periféricas ocupan un porcentaje muy bajo dentro del grupo de estudiantes.

Los contextos y las situaciones de contacto mencionados con estas lenguas son muy amplios. Encontramos, por una parte, el aprendizaje formal tanto a nivel escolar como universitario, y en centros de lenguas. También aparecen cursos privados y el aprendizaje autónomo por medio de materiales diversos como las plataformas virtuales para aprender idiomas. En algunos casos, también se menciona el aprendizaje de las lenguas en las situaciones de viaje, ya sea por medio de estadías cortas o largas,

que pueden o no llevarse a cabo en el marco de los estudios universitarios. Se señala, además, aunque solo en un par de casos, la transmisión de una lengua segunda en el contexto familiar, especialmente cuando uno de los padres posee una lengua materna diferente a la del otro progenitor. Por último, emerge en muchas biografías el aprendizaje de una lengua a partir de productos culturales como el cine, la danza, la *capoeira*, los dibujos animados, los juegos, la música o de elementos de la identidad cultural como la religión. Estos aspectos constituyen, en la mayoría de los casos, la motivación para empezar a acercarse a una lengua, en muchos casos diferente al inglés, y decidirse a estudiarla luego, ya sea de forma independiente o en un contexto más formal. En todas las biografías se aprecian, como lo exploraremos más adelante, experiencias de aprendizaje exitosas, frustrantes e incluso algunas abandonadas después de poco tiempo de estudiarlas por desánimo. Sin embargo, en todos los textos se logra apreciar un interés genuino por el aprendizaje de las lenguas y un gran deseo de ampliar sus competencias plurilingües y sus repertorios en el futuro.

Esta primera mirada general de los textos nos permite concluir que estamos frente a un grupo de sujetos plurilingües con repertorios lingüísticos bastante amplios. De hecho, 22 lenguas diferentes aparecen en el grupo. Es menester aclarar que no incluimos en este análisis las lenguas que los estudiantes declaraban haber visto alguna vez o que deseaban aprender. Solo se incluyeron las lenguas con las que los estudiantes han tenido algún tipo de aprendizaje o experiencia significativa. De este grupo, el 28,7 % habla solamente tres lenguas (español, inglés y francés), mientras que el 71,3 % ha tenido experiencia con otras lenguas, además de las tres ya mencionadas. Esto no significa que todos dominen a un nivel muy alto cada una de estas lenguas, sino que dichas lenguas coexisten en sus repertorios y ocupan funciones diferentes en cada individuo, lo cual nos lleva a la idea de la competencia plurilingüe y del *translanguaging*, desarrollados en el marco teórico (Coste, Moore, & Zarate, 1997; García & Wei, 2014). Estos datos revelan que la mayoría de los estudiantes del programa son apasionados por el aprendizaje de los idiomas y no se limitan a las dos lenguas extranjeras que hacen parte del currículo. Por el contrario, buscan ocasiones para acercarse y aprender nuevas lenguas, constituyendo así un capital lingüístico que los profesores ignoramos y que no siempre aprovechamos para favorecer el aprendizaje plurilingüe.

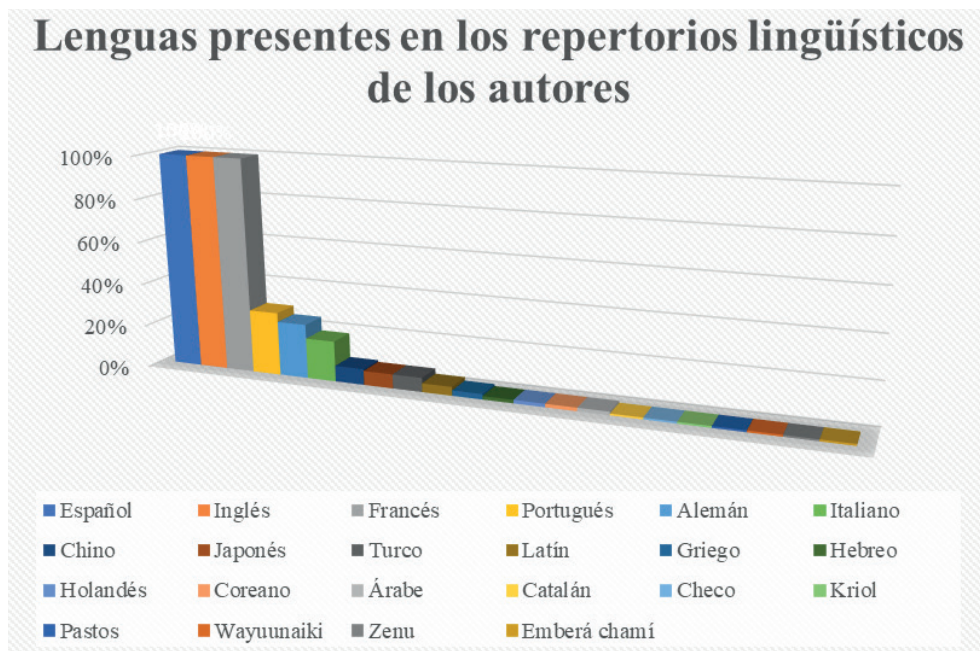


Figura 1. *Lenguas mencionadas en las BL de los estudiantes del curso*

4.2. Representaciones, afectividad y sentimientos hacia las lenguas

La manera de definir las relaciones con las lenguas se expresó de modos muy diversos en los textos. Por lo tanto, no consideramos importante cuantificarlas, pues valoramos cada una de las experiencias de los estudiantes en su singularidad.

4.2.1. El español: lengua rica y diversa

Para quienes lo mencionaron en sus BL, el español representa un territorio o un espacio: el país, la casa o el hogar, la escuela o el colegio; una comunidad: la familia, sus ancestros; algunos periodos de su vida: recuerdos de su infancia (lectura de cuentos, películas en familia, dictados del padre), de la adolescencia; algunos elementos más abstractos: la energía, la nostalgia, la simplicidad, la proximidad, la tranquilidad, un sueño, la cultura y la historia, una herencia de los españoles al tratarse de una lengua colonial; y algunos elementos concretos: el sol, la comida, la música y las canciones que sus padres cantaban.

Algunos afirman que se trata de una lengua bella, difícil, muy completa, rica y abierta al cambio. Otros hacen explícito su amor por ella gracias a su riqueza lexical y sintáctica, la diversidad de acentos y su sonoridad. Para algunos, la lengua española empezó a ser apreciada después de conocer otras lenguas, las extranjeras, en este caso. Otros afirman tener una buena relación con el español y haber

tenido un buen proceso de adquisición.

Con respecto a la identidad lingüística, pocos estudiantes hicieron reflexiones explícitas sobre la comunidad lingüística con la cual se identifican, o los grupos a los cuales pertenecen según la lengua que utilizan. De este grupo sobresalen 12 estudiantes que manifestaron identificarse plenamente con su lengua materna, el español. Según ellos, es la lengua que representa todo su ser y su esencia, es la lengua a la cual pertenecen⁴:

Quand je parle l'espagnol, il se sent comme si une personne extravertie s'emparait de moi et prenait ma place. Je me sens vivante, pleine, capable de me montrer dans toute mon essence : amoureuse, furieuse, triste, stressée, tranquille, paresseuse, énergique⁵ (Participante 115).

L'espagnol ce sont mes souvenirs, ce sont les bastions [...] c'est mon enfance. Et c'est cette première vie qui a fondé le reste, la superficie où j'ai continué à écrire mon histoire. L'espagnol, c'est Borges, Pizarnik et notre recherche de l'éternité. L'espagnol c'est Cortazar et notre chaos. L'espagnol pour moi, c'est mettre toute mon existence avec de tas de verbes entre les deux points qui sont censés délimiter le territoire d'une phrase ; l'y mettre pour que des étrangers me disent que c'est insensé, qu'il faut séparer les idées pour que cela ait du sens, et pour leur répliquer que je suis un et seul, que la fragmentation du Moi en ses constituants n'est pas ce que je suis⁶ (Participante 14).

Estos testimonios reflejan la importancia de la alteridad para (de)construir la identidad, en este caso, reconocerse diferente al otro, con rasgos lingüísticos particulares que los hacen únicos. Tenemos también el caso de dos estudiantes que manifestaron abiertamente no identificarse con su lengua materna, al menos en algún momento de sus vidas:

Je n'avais pas cette perception de l'espagnol quand j'étais une adolescente. A cette époque-là, je ne réussissais pas à m'intégrer à aucun groupe culturel, donc j'ai commencé à détester la culture jeune des pays hispanophones, spécialement celle de mon pays. Je répudiais la musique en espagnol (spécialement le reggaeton et 'bachata'), je trouvais les séries et films vides de sens, les vêtements que mes amies portaient me semblaient ridicules, tout me semblait pervers, je ne m'identifiais pas avec ma langue et la culture qui m'entourait⁷ (Participante 127).

⁴ No se realizó ninguna modificación a los textos presentados por los estudiantes. Sin embargo, consideramos importante presentar una traducción en español para los lectores que no comprenden el francés. Cuando se hizo necesario, modificamos la puntuación.

⁵ Cuando hablo español, se siente como si una persona extrovertida entrara en mí y tomara mi lugar. Me siento viva, plena, capaz de mostrarme en toda mi esencia: amorosa, furiosa, triste, estresada, tranquila, perezosa, enérgica.

⁶ El español constituye mis recuerdos, los bastiones [...] mi infancia. Y esta primera vida es la que fundó el resto, la superficie donde seguí escribiendo mi historia. El español es Borges, Pizarnik y nuestra búsqueda de la eternidad. El español es Cortázar y nuestro caos. El español para mí es poner toda mi existencia con infinitudes de verbos entre los dos puntos que delimitan una frase, ponerla ahí para que extranjeros me digan que es insensato, que hay que separar las ideas para que tengan sentido, y para responderles que yo soy único, que la fragmentación de mi Yo en sus componentes no es lo que yo soy.

⁷ No tenía esta percepción del español cuando era adolescente. En esa época, yo no lograba integrarme a ningún grupo

Con relación a la lengua materna, algunos estudiantes han experimentado conflictos lingüísticos a causa de su acento regional. Se trata de estudiantes que provienen de otros departamentos del país o de zonas rurales y se vieron confrontados al dialecto paisa urbano de Medellín al iniciar sus estudios de Licenciatura:

L'espagnol que j'ai appris est un espagnol avec quelques traits de la campagne, quand je me suis installé à Medellín, mes amis se moquaient de moi et me disaient que j'avais un petit accent campagnard, ils me disaient que je prononçais le s d'une manière différente, je m'inquiétais beaucoup parce que malgré parler espagnol, j'avais un accent différent à celui des paisas⁸ (Participante 17).

En las BL también emergen algunos conflictos identitarios, especialmente en algunos estudiantes indígenas que no hablan la lengua de su comunidad pues esta se considera extinta. Tal es el caso de una estudiante que se presenta y se identifica como indígena pero no se siente validada como tal por los otros, ya sean indígenas o no indígenas:

Pour mes camarades indigènes, la langue est tout, le pilier et le noyau de la communauté et dans quelques cas une manière de parler en code pour la protéger. Dans mon cas je n'ai pas ce trésor, je n'avais rien, et en général ma communauté n'avait rien, notre langue, la langue Pasto, s'est éteinte, les mots qui existent encore sont présents dans le nom de quelques endroits, les noms de famille et quelques autres mots pour nommer des objets ou situations de la vie quotidienne. Actuellement, il y a des efforts pour la récupérer de part de quelques étudiants. Mon désir est de l'apprendre afin d'établir une connexion plus proche avec l'histoire, la connaissance et la cosmogonie de ma communauté⁹ (Participante 122).

A propósito de la lengua materna, uno de los estudiantes indígenas relaciona la suya, el emberá, a « la tranquillité de la nuit, à la voix des animaux nocturnes et domestiques, conversations amusantes avec sa famille et amis et nourriture »¹⁰ (Participante 110). Es la lengua de los sentimientos y de las emociones.

cultural, entonces empecé a aborrecer la cultura joven de los países hispanohablantes, especialmente la de mi país. Yo repudiaba la música en español (sobre todo el reggaetón y la bachata), las series y las películas me parecían sin sentido, la ropa que mis amigas se ponían me parecía ridícula, todo me parecía perverso, yo no me identificaba con la lengua y la cultura que me rodeaban.

⁸ El español que aprendí es un español con algunas características del campo. Cuando me instalé en Medellín, mis amigos se burlaban de mí y me decían que yo tenía un acento campechano, me decían que yo pronunciaba la s de una manera diferente. Eso me preocupaba mucho porque, a pesar de hablar español, yo tenía un acento diferente al de los paisas.

⁹ Para mis compañeros indígenas, la lengua lo es todo: el pilar, el núcleo de la comunidad; en algunos casos hablamos en código para protegerla. En mi caso, no tengo este tesoro, no tenía nada, y en general mi comunidad no tenía nada. Nuestra lengua, la lengua pasto, se apagó. Las palabras que aún existen están presentes en el nombre de algunos lugares, los apellidos y otras palabras para nombrar objetos o situaciones de la vida diaria. Actualmente, algunos estudiantes se esfuerzan por recuperarla. Deseo aprenderla para establecer una conexión más cercana con la historia, el conocimiento y la cosmogonía de mi comunidad.

¹⁰ «...la tranquilidad de la noche, la voz de los animales nocturnos y domésticos, las conversaciones divertidas con su familia y amigos, la comida».

4.2.2. El inglés: la lengua que abre las puertas al mundo

De manera general, el inglés es asociado en las BL con espacios: lugares emblemáticos, lugares extranjeros, Estados Unidos, puente; con algunos elementos culturales: cine, música, las comidas rápidas, la libre expresión, el pragmatismo; con elementos asociados a la economía: oportunidad, competitividad, dinero y capitalismo, mundialización y globalización, fortaleza y poder, imposición; con aspectos relacionados al ocio: viajes, diversión; con algunos elementos más abstractos: la emoción o la energía, la fiabilidad; o con la actualidad.

La lengua inglesa también suscita sentimientos contradictorios en la población. Siguiendo las ideas que circulan globalmente, algunos estudiantes la consideran una lengua universal que abre las puertas al mundo, necesaria para ser competente en el ámbito académico y laboral. Otros expresan un gusto por esta lengua desde su primer contacto en la escuela y su simplicidad produce admiración. Además, para unos cuantos se trata de una lengua importante, puesto que la utilizan en su cotidianidad. Para algunos, la relación inicial con esta lengua no fue color de rosa, ya que no era más que una materia obligatoria en la escuela y en el colegio. El amor por ella nació gracias a un cambio de metodología o de profesor en el colegio o al ingresar a la universidad en donde tuvieron contacto con las culturas y las literaturas asociadas a esta lengua. Otros factores determinantes para este sentimiento positivo hacia el inglés fueron la efectividad de la metodología de los profesores, la interacción con hablantes nativos o un intercambio en un país anglófono, debido a la alegría experimentada y los buenos recuerdos de los momentos vividos.

El dominio del inglés ha producido en algunos estudiantes un cambio de percepción de sí mismos, es decir, transformaciones identitarias a nivel personal. Al momento de hablar sobre esta lengua, algunos estudiantes se sienten importantes, estrictos e imponentes, privilegiados, flexibles, abiertos de espíritu y poderosos. Veamos algunos testimonios: « Quand je parle en anglais je me sens très important chez ma famille et admiré de mes amis, en plus quand je dis que je suis professeur »¹¹ (Participante 124).

Quelques ans après, un professeur nouveau est arrivé. [...] Il ressemblait à un pirate qui avait traversé les mers de la langue et de la culture. J'aimais le fait de voyager et avoir le pouvoir de parler dans une autre langue¹² (Participante 23).

En contraste con los ejemplos anteriores, para algunos estudiantes el inglés es caracterizado como una lengua «autoritaria», «complicada», «que ha perdido su interés», «poco útil», «repetitiva» y

¹¹ «Cuando hablo en inglés, me siento muy importante dentro de mi familia, admirado por mis amigos, mucho más cuando digo que soy profesor».

¹² Un profesor nuevo llegó algunos años después. [...] Parecía un pirata que había atravesado los mares de la lengua y la cultura. Me gustaba el hecho de viajar y de tener el poder de hablar en otra lengua.

«aburrida». Incluso, algunos afirman que, en cierto momento, la consideraron una lengua «gris» y «fría»:

Je sentais cette langue très froide, elle me paraissait une langue triste, toutes les images que j'ai vues dans les livres étaient en hiver et je ne sais pas pourquoi est ce que l'anglais me rappelait les choses grises, c'était une sensation de la mélancolie¹³ (Participante 45).

El inglés ha sido también, para algunos, una fuente de frustración en la escuela, debido al poco progreso en su aprendizaje o en la universidad, sobre todo al principio de los estudios, ya sea por la ineffectividad de la metodología de los profesores, por malas experiencias con algunos de ellos o por falta de conocimientos sólidos en esta lengua:

Ma professeur d'anglais était une femme qui était venue des États-Unis et je ne comprenais presque rien de ce qu'elle disait. En plus, elle parlait seulement avec trois ou quatre étudiants qui la comprenaient bien, les autres restions presque invisibles pour elle et ça m'a fait perdre le goût pour cette langue et a été aussi l'excuse pour bien apprendre le français¹⁴ (Participante 6).

Estos sentimientos de tristeza, alimentados, en parte, ante la imposibilidad de expresarse en inglés por la falta de vocabulario, aparecen en algún momento de sus itinerarios de aprendizaje y son de carácter evolutivo: « il y a un sentiment de frustration qui donne comme résultat un peu d'instabilité quand je le parle : je ne trouve pas les mots, je répète, je ne suis pas cohérente quand je veux m'exprimer »¹⁵ (Participante 115). Para unos cuantos estudiantes, la frustración por su bajo nivel de competencia en la lengua inglesa los hizo sentir inferiores en algún momento: « Des fois je sens de la frustration, je me sens inférieur quand je parle en anglais, car je vois qu'il y a des gens qui parlent mieux... »¹⁶ (Participante 24).

4.2.3. El francés: una bella y complicada lengua obligatoria en la universidad

La lengua francesa es asociada con la alimentación y la gastronomía: chocolate, panadería, *baguette*,

¹³ Yo sentía esta lengua muy fría, me parecía una lengua triste, todas las imágenes que había visto en los libros eran en invierno y no sé por qué el inglés me recordaba cosas grises, era una sensación de melancolía.

¹⁴ Mi profesora de inglés era una mujer que había venido de los Estados Unidos y yo no entendía casi nada de lo que decía. Además, ella hablaba únicamente con tres o cuatro estudiantes que le entendían más, los otros permanecíamos casi invisibles para ella y eso me hizo perder el gusto por esta lengua y ha sido también la excusa para aprender bien el francés.

¹⁵ «Hay un sentimiento de frustración que provoca un poco de inestabilidad cuando lo hablo: no encuentro las palabras, repito, no soy coherente cuando quiero expresarme».

¹⁶ «A veces siento frustración, me siento inferior cuando hablo en inglés pues veo que hay gente que habla mejor».

queso; con sustantivos que denotan cualidades positivas en cuanto al ritmo y la estética: musicalidad y sonoridad, belleza y estética, perfección, elegancia, dulzura, delicadeza, finura, sutilidad, sensibilidad; con lugares y espacios: la torre Eiffel, algunas ciudades como París, Niza y Lyon; con aspectos de un corte más político: el espíritu crítico, la Revolución francesa y los sentimientos emancipatorios, la resistencia frente al imperialismo británico; con aspectos culturales: la literatura, las canciones, las bellas artes; con sentimientos positivos: el amor; con ideales profesionales: un sueño, una esperanza para el futuro como profesor de lenguas; o con elementos del orden de lo lingüístico: las reglas gramaticales.

Frente al francés también encontramos opiniones y sentimientos divididos. Para muchos de los estudiantes del curso, aprender francés constituye « la réalisation d'un rêve »¹⁷ (Participante 19). Los epítetos que podríamos citar van desde una lengua «bella», «romántica», «extraordinaria y magnífica», «cálida y agradable», «interesante», «encantadora», «expresiva», «colorida», «tranquila y sonora», incluso hasta «la mejor lengua del mundo», tal como lo describe la participante 9: « j'ai été toute envoûtée par la langue française et sa culture derrière. Tout son romantisme, sa sonorité, son mystère, sa ressemblance et sa proximité à l'espagnol m'ont immédiatement captivée »¹⁸. Además, algunos la ven como una lengua internacional o universal que juega un papel importante en el mundo. Unos cuantos estudiantes del curso expresaron su amor por esta lengua desde el primer contacto con ella, tal como lo manifiesta la participante 15: « curiosité et bonheur inexplicables lors du premier contact. [...] Pour moi, ça a été le coup de foudre. [...] Ma passion avait un nom et c'était la Langue Française »¹⁹. Para ciertos estudiantes, se constituye como su lengua preferida o una de las más importantes después del español y antes del inglés: « j'aime le français pour ses cultures, son histoire, sa littérature et la liberté qu'elle représente devant l'imposition de l'anglais ici en Colombie »²⁰ (Participante 121). Además, muchos estudiantes manifiestan un interés por las representaciones culturales, sociales, artísticas y literarias asociadas al francés:

J'avoue des sentiments des liens vers la culture. Je pense que toutes ces pensées vont assez bien avec mes pensées, avec mon idée de ce qui est la vie... le français est l'une des langues les plus importantes pour moi... une langue qui m'a bcp exigé [...]. J'ai le besoin d'écrire en français, ça me plaît... ça me plaît d'écouter, aussi²¹ (Participante 78).

¹⁷ «La realización de un sueño»

¹⁸ «Fui completamente hechizada por la lengua francesa y la cultura que representa. Todo su romanticismo, su sonoridad, su misterio, su parecido y cercanía al español me cautivaron de inmediato».

¹⁹ «Curiosidad y felicidad inexplicable desde el primer contacto. [...] Para mí, fue amor a primera vista. [...] Mi pasión tenía un nombre y era la lengua francesa».

²⁰ «Amo el francés por sus culturas, su historia, su literatura y la libertad que representa ante la imposición del inglés aquí en Colombia».

²¹ Confieso sentimientos que me vinculan con la cultura. Creo que todos estos pensamientos se alinean bastante bien con mis pensamientos, con mi idea de lo que es la vida... El francés es uno de los idiomas más importantes para mí... un

Por otra parte, como la mayoría de los estudiantes tuvo su primer contacto con el francés en el programa de licenciatura, esta lengua constituyó para algunos un refugio al inicio de sus estudios, pues representaba igualdad de condiciones con los compañeros y una fuente de confianza:

Cette langue pour moi a représenté égalité de conditions par rapport à mes camarades, car pour tous ou la plupart c'était la première fois qu'on avait du contact avec cette langue. Au début du processus, je suis tombée amoureuse du français, la principale motivation a été un professeur qui s'inquiétait non seulement par le résultat, mais par le bien-être des étudiants²² (Participante 122).

Sin embargo, al igual que ocurre con las otras lenguas, el francés también fue, para algunos, fuente de frustración por el bajo nivel o por la poca comprensión de la lengua. Así, tenemos el caso de una estudiante quien, después de vivir una experiencia muy positiva con esta lengua al inicio de sus estudios, manifiesta frustración en los niveles avanzados: « dans les semestres élevés la situation a changé, maintenant le français signifie frustration, ma performance a commencé à descendre et jusqu'à ce moment je ne trouve aucune motivation sauf que l'obligation de passer l'examen pour obtenir le diplôme »²³ (Participante 122). Análogamente, algunos estudiantes reconocen que se trata de una lengua difícil y compleja en cuanto a sus sonidos y su morfosintaxis (gramática y conjugación). Así pues, para algunos, el francés no fue más que una materia obligatoria en su pregrado universitario, al punto de presentar un bloqueo en la escritura y la pronunciación o de encontrarla desagradable en su pronunciación.

Afortunadamente, así como la competencia plurilingüe evoluciona, los sentimientos hacia las lenguas cambian, por lo que algunos estudiantes manifiestan haber encontrado una fuente de diversión en el aprendizaje del francés:

Le français pour moi a toujours été une chose secondaire, je ne le voyais pas comme une chose de mon intérêt. Je l'étudiais plus par obligation que par intérêt personnel. Mais dans l'université les professeurs, mes camarades avaient fait des choses plus faciles, tous ces aspects ont fait de mon apprentissage du français quelque chose de très amusant²⁴ (Participante 8).

idioma que me ha exigido mucho [...]. Siento la necesidad de escribir en francés, me gusta... También me gusta escuchar.

²² Este idioma para mí representó igualdad de condiciones con respecto a mis compañeros, porque para todos o para la mayoría era la primera vez que teníamos contacto con este idioma. Al inicio del proceso me enamoré del francés, la principal motivación fue un profesor que se preocupaba no solo por el resultado, sino por el bienestar de los estudiantes.

²³ «En los semestres avanzados la situación cambió, ahora el francés significa frustración, mi desempeño empezó a bajar y hasta este momento no encuentro más motivación que la obligación de presentar el examen para obtener el diploma».

²⁴ El francés para mí siempre ha sido algo secundario, no lo veía como algo de mi interés. Lo estudié más por obligación que por interés personal. Pero en la universidad los profesores, mis compañeros me habían facilitado las cosas, todos estos aspectos hicieron que aprender francés fuera algo muy divertido

En cuanto a las características personales atribuidas al hecho de ser francófonos, algunos estudiantes mencionan que se sienten «elegantes y sofisticados», «románticos», «orgullosos», «más rigurosos», «satisfechos de sí mismos» o «exclusivos», puesto que el francés no es común en su medio, «libres al momento de expresar sus ideas» y «más intelectuales»: « À propos du français, c'est une beauté que j'essaie d'apprendre afin d'étudier d'autres choses ; c'est un outil pour l'intellectualité que je veux construire dans ma vie »²⁵ (Participante 124).

4.2.4. Otras lenguas presentes en los repertorios

Exploremos ahora brevemente la afectividad expresada hacia algunas de las muchas otras lenguas que hacen parte de los repertorios de los estudiantes. Por cuestiones de espacio, solo nos referiremos a algunas de ellas.

Para los 36 estudiantes que mencionaron el portugués, esta lengua es asociada con la *capoeira*, el fútbol, la samba, el baile, el ritmo y la música, la amistad, la juventud, la alegría y la fiesta. Es una lengua «alegre», «dinámica», «con un sonido contagioso y una fonética sonora», «fácil de entender», «bella» y «cómica». Es una lengua «amada como si fuera la materna», una lengua que «proporciona tranquilidad» y que suscita el interés de los estudiantes gracias a la contigüidad con Brasil, un país «cargado de diversidad cultural» y «música encantadora».

Por su parte, el alemán representa para los estudiantes del curso la innovación, la tecnología, las matemáticas, las películas independientes y la burguesía. Es igualmente una alternativa, una resistencia al imperialismo asociado al inglés: « L'allemand est une promesse que je n'ai pas tenue. C'est la possibilité d'accès à une rationalité sublime représentée par la littérature et la philosophie allemande, que j'ai cherchée et ratée un jour et dont j'ai perdu la trace »²⁶ (Participante 14). Es una lengua significativa, admirada especialmente por la filosofía y la pedagogía asociada a ella. Constituye, además, un complemento para su carrera y podría otorgarles oportunidades de trabajo y estudio. Para los 31 estudiantes que la mencionaron, es considerada también como una lengua «expresiva», «que denota poder», «fuerte», «de carácter». En cuanto a su dificultad, las opiniones están divididas. Para algunos, es una lengua «complicada». Solo una estudiante manifiesta su desazón al referirse a lo que esta lengua representa para ella: « Bien sûr, la langue n'est pas mauvaise, c'était seulement que tout ce qui était allemand apportait des images négatives à mon esprit »²⁷ (Participante 20).

²⁵ El francés es una belleza que trato de aprender para estudiar otras cosas; es una herramienta para la intelectualidad que quiero construir en mi vida.

²⁶ «El alemán es una promesa que no cumplí. Es la posibilidad de acceder a una racionalidad sublime representada por la literatura y la filosofía alemanas, que un día busqué y perdí y de la que he perdido la pista».

²⁷ «Por supuesto, el idioma no es malo, simplemente todo lo alemán me traía imágenes negativas a la mente».

Asimismo, para los 23 estudiantes que mencionaron el italiano, las representaciones sobre esta lengua suelen reflejar lugares comunes, tales como el amor, la amistad, la alegría, la ternura, la frescura, el aburrimiento, la pereza y la monotonía. También representa el ritmo y la cadencia, algunos lugares como Venecia y Roma o los gestos corporales de los italianos. Es una lengua «cercana» para algunos e «inútil» para otros.

Para los ocho estudiantes que hablan turco, esta lengua representa la comida y los amigos, la vestimenta y los olores de la gente, debido a las especias que se consumen en Turquía. Es una lengua «de comunidad», «de intercambio cultural», «de generosidad», que responde al «deseo de novedad», que se caracteriza por una «sonorité bizarre, pas facile, langue nostalgique, langue sentimentale, langue qui me fait sentir plus ouvert le cœur, langue qui parfois me fait venir des larmes aux yeux»²⁸ (Participante 88).

4.2. El significado de ser plurilingüe

Algunos estudiantes expresan en sus textos las características personales logradas por el hecho de ser sujetos plurilingües, sin distinción de las lenguas. Algunos sienten que se transforman en personas diferentes, con un registro diferente cuando interactúan en las lenguas extranjeras que hacen parte de sus repertorios: «quand je parle avec des natifs d'autres langues je peux m'exprimer avec un registre qui n'est pas mon registre naturel»²⁹ (Participante 62). Además, se sienten «libres», «orgullosos» o «más sociables», pues las lenguas extranjeras les ayudaron a vencer su timidez y su miedo a comunicarse. En suma, hablar diferentes lenguas extranjeras los hace convertirse en «seres excepcionales», «más felices», «afortunados», «bendecidos» o «con dos almas», que les permiten expresarse más y mejor. Así lo expresa una la participante 89, citando a Carlomagno «avoir une autre langue c'est posséder une deuxième âme»³⁰. Observemos también las apreciaciones y metáforas de otros dos estudiantes: «quand je travaillais c'était comme une prison et je venais ici — l'université pour étudier les langues — et je me sentais moi, je me sentais libre»³¹ (Participante 86).

Je suis sûr d'être chanceux pour avoir pris ce chemin du monde des langues parce qu'en le parcourant, j'ai découvert autant de choses et je désire vraiment approfondir et connaître beaucoup de choses de plus. Ce chemin a été la bénédiction qui a profondément influencé ma pensée, mes sentiments et spécialement mon

²⁸ «sonoridad extraña, difícil, lengua nostálgica, lengua sentimental, lengua que hace que mi corazón se sienta más abierto, lengua que a veces trae lágrimas a mis ojos».

²⁹ «Cuando hablo con nativos de otras lenguas, puedo expresarme con un registro que no es mi registro natural».

³⁰ «Tener otra lengua es poseer una segunda alma».

³¹ «Cuando trabajaba, me sentía como en una prisión y venía aquí – a la universidad para estudiar las lenguas – y me sentía yo misma, me sentía libre».

être. Je ne serais plus moi, si je ne parlais pas les différentes expressions de moi, mes langues³² (Participante 121).

En resumidas cuentas, los fragmentos citados a lo largo de esta sección muestran que las representaciones asociadas a las lenguas tienen un impacto alto en su aprendizaje y en la relación que se entreteje con cada una de ellas (Moore, 2001). Muchos de estos fragmentos revelan experiencias positivas, pero también negativas o dolorosas, tal como lo presenta Kramersch (2009) por medio de las metáforas sobre el aprendizaje de lenguas que sus estudiantes escriben. Asimismo, observamos en los fragmentos que las lenguas contribuyen a la forma en que los sujetos entienden su relación con el mundo, coadyuvando así en la construcción identitaria de los hablantes (Norton, 2013), como lo expresa otra de las estudiantes: « les langues sont devenues l'aspect le plus grand de ma vie, elles me permettent d'avoir des relations familiales, amicales, amoureuses, de contact académique, elles me font grandir en tant que personne »³³ (Participante 127).

4.3. Contribuciones del uso de BL en la formación de docentes

Las respuestas de los estudiantes —la gran mayoría de ellos ya profesionales en ejercicio— a la encuesta que indagó sobre el impacto la elaboración de la BL en su formación develan aportes en dos áreas: por un lado, la reflexión y concientización como sujetos plurilingües, y por otro, un impacto en su labor como docentes de lenguas extranjeras.

En cuanto al primer al primer aporte, los estudiantes describen la elaboración de la BL como un ejercicio de autoexploración y autodescubrimiento, de introspección, de valoración, de revisión, de generación de emociones, revelador, enriquecedor. Asimismo, al referirse al ejercicio, los estudiantes emplean verbos de acción como activar, reflexionar o darse cuenta. El siguiente fragmento ilustra la posición de los estudiantes al respecto:

La biografía lingüística que elaboré para el curso de plurilingüismo me aportó para hacer una introspección hacia mi acercamiento a las lenguas a lo largo de mi vida. Me di cuenta que no somos tan ajenos a otros idiomas. Que realmente es más fácil aprender un idioma nuevo a medida que se tiene conocimiento de otros. Por lo tanto, me dio la certeza de que puedo aprender una lengua más por mi cuenta gracias a la relación que tiene con las que ya sé. La verdad no me había percatado de ser capaz de comprender muchas cosas en otros idiomas. Ahora tengo otra perspectiva sobre el aprendizaje de las lenguas y lo interesante que se hace acercarse a las que tienen que ver con nuestra historia, con nuestros ancestros y con Colombia (Participante 123).

³² Estoy seguro de ser afortunado por haber tomado este camino del mundo de los idiomas porque recorriéndolo he descubierto tantas cosas y tengo muchas ganas de profundizar y conocer muchas más cosas. Este camino fue la bendición que influyó profundamente mi pensamiento, mis sentimientos y sobre todo mi ser. Ya no sería yo, si no hablara mis diferentes expresiones, mis lenguas.

³³ «Las lenguas se convirtieron en el aspecto más importante de mi vida, ellas me permiten tener relaciones familiares, amigables, amorosas, académicas, ellas me hacen crecer como persona».

Este fragmento revela la potencialidad de la BL para reflexionar sobre la construcción de la identidad en torno a las lenguas. Se destaca el hecho de comprender los procesos personales de apropiación de las diferentes lenguas, maternas y extranjeras (Moore, 2001, 2006), la relación que se entreteje con cada una de ellas, así como el autodescubrirse plurilingüe (Galligani, 2014; Simon, 2014). El ejercicio permite ganar conciencia sobre sus propios repertorios lingüísticos como cambiantes, diversos y en construcción permanente, en consonancia con las definiciones citadas en el marco teórico. También es menester señalar que la mayoría de los trabajos reportados sobre el uso de BL en formación se han hecho en Europa, en contextos donde se encuentra una gran cantidad de migrantes de orígenes lingüísticos diversos. Este no es necesariamente el caso de un contexto ciudadano colombiano como el de Medellín. No obstante, la reflexión realizada por los estudiantes en estos textos muestra que las situaciones de multilingüismo y plurilingüismo no son ajenas a Colombia. Se confirma que cada vez más los sujetos —en este caso, futuros docentes de lenguas— desarrollan su competencia plurilingüe, incluyendo otras lenguas diferentes a las que constituyen su objeto de formación, a pesar de que esta relación no empiece necesariamente desde la infancia, sino en otras etapas de la vida y lugares distintos a la escuela.

Ser docentes en formación y haber pasado por todas las reflexiones con respecto a las lenguas y su presencia en la vida de los futuros profesores ha contribuido a deconstruir diferentes representaciones en cuanto a la supremacía del hablante nativo, a entender la importancia del desarrollo de una competencia comunicativa y de una competencia plurilingüe e intercultural, a aprehender las identidades lingüísticas y culturales como plurales y dinámicas, a valorar todas y cada una de las lenguas en su complejidad y por la visión del mundo que ellas vehiculan:

Je peux dire que mon parcours langagier m'a fait comprendre qu'on ne peut pas surestimer une langue, toutes les langues représentent des créations magnifiques et complexes de l'humanité. Aujourd'hui, j'ai le propos de m'approximer le plus possible à différentes langues et cultures³⁴ (Participante 29).

A partir de ello, se aprecia una ganancia en la comprensión de lo que significa ser plurilingüe. Algunos estudiantes manifiestan que, actualmente, son conscientes de que no es necesario hablar como los hablantes nativos, que no es necesario vivir en un país extranjero o ser rico para poder aprender lenguas extranjeras, que saber vocabulario y conjugación no es suficiente para hablar bien una lengua, que la única motivación para aprender una lengua no puede ser ganar dinero, que hay un interés por la lengua como tal y por su cultura:

³⁴ Puedo decir que mi recorrido lingüístico me hizo comprender que no se puede sobreestimar una lengua, todas las lenguas representan creaciones magníficas y complejas de la humanidad. Hoy, pretendo acercarme lo más posible a diferentes lenguas y culturas.

J'ai compris qu'une langue ne se réduit pas seulement au vocabulaire, à la grammaire ou à une autre façon de nommer les choses, elle constitue une pensée, une vision différente du monde, une culture, une religion, des guerres, une histoire, c'est-à-dire, la langue est un être vivant, car c'est l'expression de notre essence³⁵ (Participante 121).

Con respecto al segundo aporte, los estudiantes señalaron la importancia de promover prácticas de este tipo en su ejercicio docente, tal como lo presenta la siguiente estudiante:

Aunque ya hace algunos años que tuve la oportunidad de escribir mi biografía lingüística tengo muy presente el impacto que tuvo en mi hacer este ejercicio. Recuerdo que escribir me generó muchas emociones ya que permitió recordar las experiencias positivas y negativas que tuve durante el proceso de aprendizaje del inglés y del francés. También, me permitió ser consciente de todo lo que abarca el proceso de aprender una lengua extranjera y poder tenerlos en cuenta al momento de enseñar. Me gustó mucho el ejercicio y lo replico con mis estudiantes (Participante 44).

En el mensaje anterior sobresalen dos asuntos. Por un lado, el impacto personal en términos de toma de consciencia sobre aspectos concernientes a la relación con las lenguas. Por otro lado, el impacto en el ejercicio docente, al tratar de replicar prácticas de este tipo con los estudiantes en los contextos donde ejercen como docentes de lenguas. Confirmamos, entonces, lo que autores como Simon (2014) y Galligani (2014) han expresado en términos de formación al plurilingüismo. En primera instancia, se trata de una toma de conciencia por parte del docente para luego poder impactar las prácticas de enseñanza. A la luz de las respuestas de nuestros estudiantes, egresados del programa desde hace ya varios años, se trata de un impacto significativo que perdura en el tiempo.

5. Conclusiones

Del análisis presentado podemos concluir que las BL tienen un impacto positivo en la formación inicial de los futuros docentes de lenguas extranjeras. Este impacto se observa a nivel de la reflexión y concientización sobre la construcción de sus plurilingüismos, así como en la reflexión sobre la utilidad de la herramienta en los procesos de enseñanza de lenguas extranjeras en un país como Colombia.

Las BL se constituyen en definitiva en una herramienta potente en la formación en lenguas y para los docentes de lenguas en nuestro contexto, desde una mirada plurilingüe e intercultural. Las reflexiones que se llevan a cabo durante su elaboración van más allá de lo puramente lingüístico e implican una mirada a factores personales —a veces, incluso íntimos—, profesionales, sociales, culturales e identitarios. Las lenguas y el lenguaje atraviesan todo nuestro ser, hacen parte de nuestra identidad y

³⁵ Comprendí que una lengua no se reduce solamente al vocabulario, a la gramática u otra manera de nombrar las cosas, se trata de un pensamiento, una visión diferente del mundo, una cultura, una religión, guerras, una historia, es decir, la lengua es un ser viviente, pues es la expresión de nuestra esencia.

nos ayudan a construir nuestra relación con el mundo, y esta es precisamente la construcción que se manifiesta en las BL. Empero, tratándose de estudiantes y futuros docentes de lenguas extranjeras, las lenguas no son solo un pasatiempo, sino su objeto de estudio y trabajo. Por supuesto, para que este trabajo permita una reflexión profunda y tenga un impacto en los docentes en formación, se requiere también una reflexión y trabajo previo por parte del formador, quien debe implicarse en el trabajo con los estudiantes, como en la socialización de sus relatos de enseñanza y aprendizaje de lenguas.

Durante el análisis de las 122 BL que presentamos en este artículo, encontramos, también, que hemos tenido ganancias como formadores en el uso de esta estrategia. Por un lado, identificamos reflexiones más elaboradas en las últimas versiones del curso. Esto se debe al hecho de que, como formadores, hemos ganado más experiencia en el tipo de preguntas y sugerencias que hacemos a los textos de cada estudiante. Esto nos ha permitido un mejor acompañamiento en la elaboración de una reflexión más profunda sobre el tema y complementar el ejercicio con una valoración, en específico sobre las identidades lingüísticas. Por otro lado, en este trasegar de 10 años trabajando con BL, hemos experimentado, como se mencionó en la metodología, con diversos formatos, particularmente textos en formato escrito y textos en video. El análisis que realizamos nos muestra que las reflexiones de los estudiantes son más elaboradas y profundas en los textos escritos que en el formato video. Aunque en dicho formato también encontramos reflexiones importantes, los estudiantes tendieron a dedicarse más a describir o narrar que a reflexionar.

Por último, reiteramos la importancia que ha tenido la herramienta en el conocimiento y descubrimiento de las situaciones de plurilingüismo presentes en nuestras aulas. ¿Podemos seguir pensando la formación en lenguas desde una mirada monolingüe cuando la mayoría de nuestros estudiantes son potencialmente plurilingües? ¿Cómo articular las diferentes lenguas de nuestros estudiantes en los procesos de formación? ¿Cómo podemos seguir avanzando en una mirada plurilingüe de la formación inicial de docentes de lenguas extranjeras? Estas preguntas constituyen puntos de partida importantes para continuar las reflexiones sobre estas temáticas en la formación de docentes de lenguas en el contexto colombiano.

Referencias bibliográficas

- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches Qualitatives*, 26(1), 5-31. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Arismendi, F. (2016). La competencia plurilingüe y pluricultural en la formación de futuros docentes de lenguas extranjeras en una universidad pública en Colombia. *Folios*, 44, 109-125. <https://doi>

- Arismendi, F. (2021). Le biographique au service de la formation des formateurs à l'éducation interculturelle dans le contexte colombien. *Recherches en Didactique des Langues et des Cultures. Les Cahiers de l'Acedle*, 18-2(18-2), 1-13. <https://doi.org/10.4000/RDLC.9380>
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2.^a ed.). Presses universitaires de France.
- Baroni, R. & Jeanneret, T. (2008). Parcours de vie, identités féminines et trajectoires d'apprentissage. *Langage et Société*, 125(3), 101-124. <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2008-3-page-101.htm>
- Bastos, M. (2015). *Le professeur interculturel : l'éducation interculturelle des professeurs de langues dans la formation continue*. l'Harmattan.
- Bertucci, M.-M. (2006). La fonction du récit de vie dans la construction de l'identité plurilingue chez les migrants : quelques hypothèses. En M. Molinié & M.-F. Bishop (Eds.), *Autobiographie et réflexivité* (pp. 127-140). Encrage - Les belles lettres.
- Blanchet, P. (2011). Nécessité d'une réflexion épistémologique. En P. Blanchet & P. Chardenet (Eds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. (pp. 9-20). Éditions des archives contemporaines.
- Calvet, L.-J. (2005). *La guerre des langues et les politiques linguistiques* (3.^a ed.). Hachette Littératures.
- Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review*, 2(2011), 1-28. <https://doi.org/10.1515/9783110239331.1>
- Cárdenas-Beltrán, M. L. (2017). Elaboración de relatos de vida de docentes-escritores de lengua inglesa: consideraciones metodológicas. En M. L. Cárdenas-Beltrán & N. M. Basurto-Santos (Eds.), *Investigación – Research – Recherche en Langues Extranjeras y Lingüística Aplicada* (pp. 57-86). Universidad Nacional de Colombia.
- Castellotti, V. (2006). Pratiques réflexives en contexte plurilingue : le Portfolio européen des Langues pour le Collège. En M. Molinié & M.-F. Bishop (Eds.), *Autobiographie et réflexivité* (pp. 83-101). Encrage - Les belles lettres.
- Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation : diversité, compréhension, relation*. Didier.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2011). La compétence plurilingue et pluriculturelle: genèse et évolutions d'une notion-concept. En P. Blanchet & P. Chardenet (Eds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. (pp. 241-252). Editions des archives

contemporaines.

- Causa, M., & Cadet, L. (2006). Devenir un enseignant réflexif. Quels discours? quels modèles? quelles représentations? *Le Français dans le monde, recherche et applications*, 39, 69-83.
- Clerc Conan, S. (2018). La biographie langagière en formation d'enseignant-e-s : levier de contre-transfert et de modification des représentations et pratiques. *Cahiers Internationaux de Sociolinguistique*, 13(1), 69-112. <https://doi.org/10.3917/cisl.1801.0069>
- Colorado, D. (2019). Futurs enseignants de FLE étudiant à l'étranger : effets du séjour linguistique et culturel sur leurs identités analysés à partir de leur récit de vie. *Lenguaje*, 47(1), 147-172. <https://doi.org/10.25100/LENGUAJE.V47I1.7181>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaires avec de nouveaux descripteurs*. Conseil de l'Europe.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*. www.coe.int/lang/fr
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.
- Delas, D. (2006). Instances du sujet et travail en biographie langagière. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 39, 12-17.
- Deprez, C. (1996). Parler de soi, parler de son bilinguisme. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 7, 155-180. <https://doi.org/10.4000/aile.4919>
- Deprez, C. (2002). La langue comme «épreuve» dans les récits de migration. *Bulletin VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée)*, 76, 39-52. <https://core.ac.uk/download/pdf/20650524.pdf>
- Derivry-Plard, M. (2019). Un paradigme plurilingue et pluriculturel pour la formation des enseignants. *Voces y Silencios*, 10(1), 63-79. <https://doi.org/10.18175/VYS10.1.2019.06>
- Domp martin-Normand, C. (2007). Un outil socio-didactique écologique pour la classe de langue: les (auto)biographies langagières. En T. C. Lambert P., Millet A., Rispaill M. (Ed.), *Variations au coeur et aux marges de la sociolinguistique* (pp. 247-257). L'Harmattan.
- Domp martin-Normand, C. (2016). Écrivains plurilingues et étudiants de FLE. *Rencontres et résonances*.

Carnets : revue électronique d'études françaises, 2(7), 234-250. <https://doi.org/10.4000/CARNETS.1070>

- Galligani, S. (2014). Travail biographique et compétence plurilingue: quels apports en formation des enseignants de langues? En M. Causa, S. Galligani, & M. Dudas Vlad (Eds.), *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels* (pp. 209-228). Riveneuve éditions.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging : Language, Bilingualism and Education*. Palgrave.
- Gumperz, J.-J. (1989). *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Éditions de minuit.
- Klett, E. (2013). Le récit autobiographique comme outil dans la formation des futurs enseignants : un outil multiple. *Revue de la Sapfesu*, 36, 90-101.
- Kramsch, C. (2009). *The multilingual subject*. Oxford University Press.
- Lander, R. (2018). Queer English Language Teacher Identity: A Narrative Exploration in Colombia. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 20(1), 89-101. <https://doi.org/10.15446/profile.v20n1.63658>
- Lévy, D. (2008). Introduction : Soi et les langues. En G. Zarate, D. Lévy, & C. Kramsch (Eds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp. 69-82). Éditions des archives contemporaines.
- Molinié, M. (2005). Retracer son apprentissage: pour quoi faire? *Aile*, 1(23), 1-16. <http://aile.revues.org/?iframe=true&width=100%25&height=100%25>
- Molinié, M. (2006). Activité biographique et développement du sujet plurilingue. Des acquis méthodologiques aux questions de formation. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 39, 171-189.
- Molinié, M. (2011). La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue. En P. Blanchet & P. Chardenet (Eds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (pp. 144-153). Editions des archives contemporaines.
- Molinié, M. (2019a). Biographie langagière. En C. Delory-Momberger (Ed.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 300-303). érès.
- Molinié, M. (2019b). Formation plurilingue et interculturelle des enseignants de langues : historicité, réflexivité, éducation postcoloniale. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 10(1), 127-143. <https://doi.org/10.18175/vys10.1.2019.10>

- Moore, D. (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*. Didier.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Didier.
- Muller, C. (2012). La rédaction d'une biographie langagière par de futurs enseignants de langues : un premier pas vers la réflexivité. En Mariella Causa, S. Galligani, & M. Vlad (Eds.), *Actes du colloque FICEL Formation et professionnalisation des enseignants de langues. Évolution des concepts, des besoins et des dispositifs* (pp. 182-195). Université Sorbonne Nouvelle Paris 3.
- Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning : Extending the Conversation* (2.^a ed.). Multilingual Matters.
- Pavlenko, A. (2001). How am I to become a woman in an American vein?: Transformations of gender performance in second language learning. In A. Pavlenko, A. Blackledge, I. Piller, & M. Teutsch-Dwyer (Eds.), *Multilingualism, Second Language Learning, and Gender* (pp. 133-174). Mouton de Gruyter.
- Pavlenko, A. (2003). «I Never knew i was a bilingual»: Reimagining teacher identities in TESOL. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2(4), 251-268. https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0204_2
- Perregaux, C. (2002). (Auto)biographies langagières en formation et à l'école: pour une autre compréhension du rapport aux langues. *Bulletin VALS-ASLA (Association Suisse de Linguistique Appliquée)*, 76, 81-94.
- Perregaux, C. (2006a). Autobiographies croisées : la décentration libératrice d'une lectrice bilingue. *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*, 39, 31-41.
- Perregaux, C. (2006b). Reconnaissance et ouverture plurilingues au coeur de la formation : vers un autre rapport aux langues dans une perspective interculturelle. *Formation et Pratiques d'Enseignement en Questions*, 4, 173-182.
- Riley, P. (2003). Le « linguisme »- multi- poli- pluri ? points de repère terminologiques et sociolinguistique. *Le Français dans le Monde, Recherche et Applications*, 8-17.
- Simon, D.-L. (2014). Ressources biographiques et conscientisation en formation : pour une didactique du plurilinguisme. En Maria Causa, S. Calligani, & M. Vlad (Eds.), *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels* (pp. 191-207). Riveneuve éditions.
- Simon, D.-L. (2015). *Didactique des langues et éducation plurilingue et interculturelle : l'approche plurielle. Habilitation à diriger des recherches*. Université Grenoble Alpes.
- Simon, D.-L., & Thamin, N. (2012). Mettre le biographique en travail en formation : un levier pour

une didactique du plurilinguisme. En C. Balsiger, D. Bétrix, J.-F. de Pietro, & C. Perregaux (Eds.), *Eveil aux langues et approches plurielles: de la formation des enseignants aux pratiques de classe* (pp. 285-302). L'Harmattan.

Thamin, N., & Simon, D.-L. (2009). Réflexions épistémologiques sur la notion de « biographies langagières ». *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, 4, 15-33. https://www.u-picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/D--L-_Simon_et_N-_Thamin_-_Reflexions_epistemologiques_sur_la_notion_de_biographies_langagieres_cle0126fa.pdf

CONCIENCIA, CREENCIAS Y ACTITUDES SOCIOLINGÜÍSTICAS EN LA OPCIÓN LINGÜÍSTICA DE TEXTOS ESCRITOS EN FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE PRIMARIA

Amelia Benito del Valle Eskauriaza
Universidad del País Vasco (España)
amelia.benitodevalle@ehu.eus

Recibido: 13/10/2022 — **Aprobado:** 26/01/2023 — **Publicado:** 31/08/2023

DOI: doi.org/10.17533/udea.lyl.n84a02

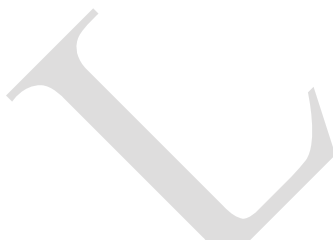
Resumen: La opción lingüística de textos escritos que favorezcan la práctica lingüística en euskera está ligada a la conciencia sociolingüística, a las creencias y a las actitudes lingüísticas del alumnado en formación inicial del profesorado de primaria. La investigación cualitativa realizada en torno al alumnado de segundo curso de la Facultad de Educación de la Universidad del País Vasco, pone en evidencia la necesidad de profundizar en estos conceptos. Los datos obtenidos indican que este alumnado desarrolla una actuación lingüística tendente a la lengua castellana a la hora de optar por textos escritos no obligatorios, pero sí vinculados al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: conciencia lingüística; actitudes lingüísticas; creencias sociolingüísticas; formación docente; profesorado de primaria.

AWARENESS, BELIEF AND SOCIOLINGUISTIC ATTITUDES IN THE LINGUISTIC OPTION OF WRITTEN TEXTS IN INITIAL TRAINING OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Abstract: The linguistic option of written texts that favor linguistic practice in Basque is linked to sociolinguistic awareness, beliefs and linguistic attitudes of students in initial primary teacher training. The qualitative research carried out on second-year students at the Faculty of Education at the University of the Basque Country, highlights the need to deepen these concepts. The data obtained indicate that these students develop a linguistic performance tending to the Spanish language when opting for non-obligatory written texts, but linked to the teaching-learning process.

Keywords: linguistic consciousness; linguistic attitudes; sociolinguistic beliefs; teachers' training; primary-school teachers.



1. Introducción

La revitalización de la actitud lingüística favorable a la competencia comunicativa en euskera sigue siendo un reto para la sociedad vasca actual. Las diferentes campañas y planes lingüísticos puestos en marcha a lo largo de las últimas décadas así lo demuestran¹. La demanda de una normalización en el uso social del euskera y de la superación de su situación de diglosia en relación a la lengua castellana pone de relieve el esfuerzo realizado por las autoridades y movimientos sociales a la hora de afrontar este reto. El Estatuto de Gernika y la Ley Básica de Normalización del Uso del Euskera de 1982 estipularon el derecho de la práctica lingüística del euskera para la ciudadanía de la Comunidad Autónoma Vasca. Desde ese periodo, el Gobierno Vasco a través del Departamento de Cultura y Política Lingüística y del Consejo Asesor del Euskera (EAB), ha llevado a cabo diferentes planes de normalización lingüística del euskera. Dichos planes recuerdan a la sociedad vasca, la presencia y la pertinencia de la práctica lingüística del euskera (Benito del Valle, 2020).

En la institución educativa y formativa superior el interés y la constancia por mejorar la práctica lingüística en la competencia comunicativa en lengua vasca sigue siendo objeto de estudio. En los diferentes campus universitarios de la Universidad del País Vasco (UPV), las Facultades de Educación especializadas en la formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria implementan de forma transversal esta competencia. Asimismo, a través de la asignatura Desarrollo de la Competencia Comunicativa —Lengua Castellana y Lengua Vasca— en Educación Primaria e Infantil II, en el primer y segundo curso, se remarca la importancia de la envergadura de dicho conocimiento lingüístico y su puesta en práctica.

En el presente artículo se constata la situación y se reflexiona en torno a la conciencia sociolingüística, las actitudes y creencias lingüísticas del alumnado de segundo curso del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Educación de la UPV, por las que se guía a la hora de dirimir y optar por textos de lectura complementarios a su formación. Expresado de otra manera, a través del análisis de la conciencia sociolingüística, de las actitudes y de las creencias lingüísticas de los y las estudiantes de segundo curso de la asignatura Desarrollo de la Competencia Comunicativa —Lengua Castellana y lengua Vasca— en Educación Primaria e Infantil II, del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Educación de la UPV, se ha investigado su forma de actuación lingüística. El interés se ha centrado en llegar a las razones por las cuales el alumnado, a la hora de seleccionar lecturas complementarias, no obligatorias, pero sí relacionadas con su proceso de enseñanza y aprendizaje, favorece la elección de textos escritos en castellano, en detrimento de la competencia comunicativa en euskera. En síntesis, se ha planteado como objeto de análisis la elección lingüística de textos de lectura no obligatorios por

¹ Como ejemplo de los mismos, cabe señalar la campaña Euskaraz bizi, iniciada en 2010, o Euskaraldia, desarrollada en 2018, 2021 y 2022.

parte del alumnado de segundo curso del Grado en Educación Primaria, tomando como base para ello la conciencia sociolingüística, las creencias y las actitudes lingüísticas.

Para ello, se han tenido en consideración los datos cualitativos recogidos durante tres periodos académicos, de 2017 a 2020. Durante este espacio de tiempo y a través de encuestas, grupos de discusión, entrevistas y de ejercicios de observación directa, se han recolectado datos que confirman el tipo de lectura analógica y digital que realizan estos alumnos y alumnas. Al mismo tiempo, el conjunto de datos obtenidos pone en evidencia la necesidad de ahondar en la conciencia, actitudes y creencias sociolingüísticas a la hora de favorecer la opción lingüística de textos en lengua vasca complementarios al contexto académico.

Así pues, a lo largo de las siguientes páginas y en primer lugar, se plantea la problemática en torno al espacio universitario y la actuación lingüística del alumnado de segundo curso del Grado de Educación Primaria que opta por lecturas complementarias —no obligatorias, en castellano— a su proceso de enseñanza y aprendizaje. Para comprender la cuestión de la elección lingüística de textos, se ha tenido en cuenta el contexto sociolingüístico del grupo. A continuación, se ha realizado una síntesis conceptual y teórica sobre lo que significa la conciencia sociolingüística y su relación con las creencias y actitudes lingüísticas. Posteriormente, y después de haber recurrido a técnicas cualitativas para la recogida de datos, se da cuenta de los resultados de la investigación. Para terminar, se exponen las conclusiones en torno a los datos obtenidos.

2. Problemática y preocupación por la vitalidad lingüística

El carácter diglósico de la sociedad vasca da cuenta de la naturaleza bilingüe de la Facultad de Educación de la UPV. El objetivo de su comunidad de hablantes es el desarrollo de un proceso de enseñanza y aprendizaje que culmina en la formación de futuras y futuros enseñantes en las especialidades de educación infantil, primaria y educación social.² Dicho proceso reclama unos hábitos de práctica lingüística en euskera. Cabe recordar el protagonismo e importancia social del profesorado de primaria como reproductor de la lengua y cultura vasca.

Parte de la comunidad académica vasca ubica sus esfuerzos en investigar la competencia comunicativa de la sociedad de la Comunidad Autónoma Vasca (en adelante, la CAV). En ese sentido, un número representativo de investigaciones analiza los hábitos lingüísticos entre los jóvenes. En primer lugar, Goikoetxea (2008) ha estudiado la competencia comunicativa de un grupo de estudiantes de segundo curso de la enseñanza obligatoria secundaria y su relación con la lengua vasca, castellana e inglesa. Por otro lado, el programa Ulibarri, analizado por Aldekoa (2013) y desarrollado en torno a centros escolares del valle de Arratia y de la zona del Nervión entre 2000 y 2010, pone en evidencia el hecho de

² Aunque en la Facultad de Educación de la UPV se imparten estos tres grados, el presente artículo sólo hace referencia al grado en educación primaria.

que ser capaz de expresarse en lengua vasca no es un aval para su práctica lingüística.

Entretanto, el investigador Martínez de Luna (2013) reflexiona sobre la Ley Básica de Normalización del Uso del Euskera y los treinta años transcurridos desde su puesta en marcha. De modo similar, son también prueba de la preocupación lingüística el trabajo de Berasategi (2015), quien analiza la práctica lingüística y cultural en lengua vasca en ámbitos multiculturales, tomando como muestra a estudiantes de segundo de la enseñanza obligatoria secundaria. Asimismo, Hernández (2020), miembro del grupo de investigación de gran eco en el campo de la sociolingüística vasca, Soziolinguistika Klusterra,³ se centra en la reproducción del euskera en el ámbito familiar. En una de sus investigaciones Hernández (2020), junto a otros autores y autoras, examina la práctica lingüística de la juventud —de 18 a 28 años—, a partir de sus experiencias, ideologías y usos lingüísticos en varias zonas de Vizcaya y de Guipúzcoa. Además, en una de sus últimas publicaciones, Soziolinguistika Klusterra (2021), señala el exiguo uso lingüístico del euskera en algunos espacios comunes de la Facultad de Educación de la UPV.

Por su lado, el Gobierno Vasco a través de la Viceconsejería de Política Lingüística realiza de forma regular encuestas sociológicas, con el fin de comprender la evolución de la normalización lingüística y planificar nuevas estrategias de desarrollo. La última, la VI Encuesta Sociolingüística (Gobierno Vasco, 2016), en su vertiente vizcaína, señala que El 27,6 % de la población de 16 o más años que vive en Bizkaia es vascohablante, el 20,4 % es vascohablante pasivo y el 52 % castellanohablante monolingüe. Esta misma encuesta indica que el porcentaje más alto de vascohablantes se encuentra en los grupos de edad de 16-24 y 25-34 años, siendo así que «los vascohablantes entre 16 y 24 años son un 66,8 % en la actualidad, mientras que en 1991 eran un 17,9 %» (Gobierno Vasco, 2016, ¿?).

El afán y el interés por la vitalidad de la lengua vasca y sus manifestaciones lingüísticas son una constante, tal como se muestra a través de los diferentes estudios realizados y a través de las distintas instituciones políticas y sociales. Además, los datos sociolingüísticos afirman la presencia de una juventud vizcaína vascohablante competente para desarrollar una actuación lingüística adecuada en euskera, pero que no concuerda con su uso práctico lingüístico. Igualmente, las investigaciones realizadas se centran en contextos educativos bastante alejados del universitario. Por lo tanto, se manifiesta la exigencia social de analizar e investigar con carácter explícito el contexto universitario y la actuación lingüística de la juventud en esta etapa formativa.

La literatura científica centrada en el uso lingüístico de los alumnos y alumnas de los grados de la Facultad de Educación de la UPV en su espacio de enseñanza y aprendizaje es muy escasa (Benito del Valle, 2022). Dicho espacio está conformado por los lugares comunes para el alumnado y para

³ El programa se plantea como misión: «...crear y gestionar conocimiento sociolingüístico para responder a las necesidades del proceso de revitalización del euskera. Su objetivo es aprovechar e incrementar las competencias sociolingüísticas de los agentes implicados. Para ello, desarrolla proyectos en colaboración, construyendo puentes entre el conocimiento teórico y el ámbito aplicado». (Soziolinguistika Klusterra, s.f.).

los trabajadores y trabajadoras. Es decir, refiere a los espacios disfrutados por la Plantilla Docente e Investigadora (PDI), por el Personal de Administración y Servicios (PAS) y por otros cuerpos laborales. Igualmente, en esta categorización espacial se incluyen los lugares comunes para todo el alumnado, los específicos del grupo o asignatura y los espacios reservados a las y los trabajadores del centro. Según Benito del Valle (2022) la percepción de los y las docentes con respecto a la práctica lingüística del alumnado que se desarrolla en los espacios citados, es «el predominio de una actividad social lingüística bilingüe con una mayor presencia del castellano» (p. 7). Tal y como señala esta investigadora, es evidente, que, debido a la casi inexistencia de investigaciones en este ámbito dentro de la Facultad, la práctica lingüística en castellano como lengua vehicular mayoritaria de los intercambios sociales y culturales desarrollados en los espacios señalados, no deja de ser una percepción. Sin embargo, a pesar de este limitado número de estudios, las recientes aportaciones de Mateo García y García Marcos (2022) ayudan a reforzar las ideas expuestas aquí.

Ciertamente, la investigación en este contexto debe evidenciar las percepciones sociolingüísticas y otorgarles un rango científico y académico, con el fin de poder reconducir la situación lingüística que facilite una práctica más generalizada de las actitudes lingüísticas en euskera y, en consecuencia, de uso lingüístico (Benito del Valle, 2022).

En cuanto al espacio dedicado al alumnado por grupo y, más concretamente, al espacio físico donde se desarrolla la asignatura Desarrollo de la Competencia Comunicativa —Lengua Castellana y Lengua Vasca— en Educación Primaria e Infantil II, el proceso de enseñanza y aprendizaje se desenvuelve en un clima comunicativo en euskera. El alumnado adapta el uso y los registros lingüísticos según el contenido educativo y sus espacios. Se asiste, pues, a una aclimatación, ajuste y adecuación lingüística en función de los requerimientos e imperantes sociolingüísticos de los diferentes microcontextos de interrelación en la Facultad.

Dicha materia demanda un uso lingüístico en lengua vasca durante el proceso educativo de enseñanza y aprendizaje cuatrimestral. Al respecto, Benito del Valle (2022) señala que «la competencia comunicativa a partir de la competencia lingüística, sociolingüística y pragmática germina, perfecciona y madura el uso de la lengua vasca en la formación inicial del profesorado de primaria» (p. 128). Ante esto, es incuestionable que la intervención lingüística de los alumnos y las alumnas avala eficazmente a los mandatos universitarios obligatorios vinculados estrechamente con la asignatura y sus contenidos. Pero, ¿qué ocurre con las peticiones del profesorado relacionadas indirectamente con la misma? Es decir, ¿cuál es la actitud y práctica lingüística del alumnado cuando no existe una imposición académica directa, pero que sí está relacionado con el contexto de enseñanza y aprendizaje? Dicho de otra manera, ¿por qué fuentes de lectura lingüísticas opta el alumnado en un contexto de no exigencia obligatoria académica?

Para responder a esta pregunta, inicialmente, conviene singularizar cuál es el contexto sociolingüístico

del grupo que conforma la comunidad de hablantes de la asignatura Desarrollo de la Competencia Comunicativa —Lengua Castellana y Lengua Vasca— en Educación Primaria e Infantil II, que ha conformado el grupo durante el periodo temporal analizado (2017-2020).

3. Contexto sociolingüístico del grupo: microcomunidad lingüística

En el Grado de Primaria de la Facultad de Educación de la UPV se distingue el grado en primaria como tal y el grado en primaria trilingüe. Teniendo en cuenta esta doble concepción de Grados de Educación Primaria, el número del alumnado total comprende unas doscientas plazas, incluyendo aquellos estudiantes que, por diferentes razones, quedan rezagados de su generación o promoción inicial. En estas circunstancias, esta asignatura del segundo curso se compone de cuatro grupos.

Durante el trienio analizado, 2017-2020 se ha investigado uno de los grupos-asignatura, ascendiendo a 193 alumnos y alumnas en este periodo, con un porcentaje mayoritario de estudiantes femeninos y un 35 %, de estudiantes masculinos, porcentaje que corresponde a la media realizada entre los tres cursos académicos.

En cuanto al origen geográfico del estudiantado, este se encuentra muy repartido por toda la geografía vizcaína, con un aporte algo superior de aquellos y aquellas que provienen del Gran Bilbao y sus alrededores, siendo la excepción algún alumno o alumna originario de Álava o Guipúzcoa. Entre el 22 y el 25 % del alumnado asistente al curso Desarrollo de la Competencia Comunicativa —Lengua Castellana y Lengua Vasca— en Educación Primaria e Infantil II responde a una práctica diaria sociolingüística en euskera. Esto es, dentro del grupo analizado, este porcentaje de alumnado es originario de pueblos denominados «Herri euskalduna» o municipios cuya competencia comunicativa lingüística dominante es el euskera. El resto de estudiantes desarrolla sus relaciones sociolingüísticas en ambientes familiares y sociales, en general, muy entremezclados, con un 15 % de entornos bilingües y , entre un 60 a un 63 % de contextos monolingües en castellano.

Práctica sociolingüística diaria del alumnado	Porcentaje (o rango) del alumnado
Euskera	22-25 %
Mixta	15 %
Castellano	60-63 %

Tabla 1. *Relación porcentual de la práctica sociolingüística de la asignatura Desarrollo de la Competencia Comunicativa —Lengua Castellana y Lengua Vasca— en Educación Primaria e Infantil II*

Además, el alumnado integrante en la asignatura ha realizado los estudios preuniversitarios en lengua vasca a través del modelo D, a excepción del 4 %, que lo ha hecho en el modelo B, o bilingüe euskera-castellano.⁴A la vista de estos datos, se evidencia la presencia de un alumnado participante en un proceso de enseñanza y aprendizaje a través de sus diferentes periodos de enseñanza obligatoria y bachiller en competencia lingüística en lengua vasca. Es decir, el alumnado acumula un capital formativo en competencia comunicativa lingüística en lengua vasca que le otorga un nivel de conocimientos suficientes para poder desarrollar una actividad lingüística en euskera en todas las relaciones sociolingüísticas que se le presenten. Igualmente, se constata que un porcentaje bastante elevado no presenta una actividad sociolingüística regular en euskera en su devenir diario fuera de su contexto académico.

Como se ha señalado anteriormente, queda por investigar si esta situación sociolingüística del alumnado en su devenir diario es proporcional al clima sociolingüístico que se desarrolla en la Facultad de Educación de la UPV, Por lo que este objetivo de investigación sigue pendiente por cumplir. Sin embargo, no ocurre lo mismo con la finalidad de este artículo, que expone el análisis de las razones por las que ese capital humano formado en competencia comunicativa en lengua vasca apela de forma recurrente a fuentes lingüísticas de lectura no obligatorias, pero sí complementarias a la formación inicial del profesorado en castellano. Por lo tanto, se trata de analizar la conciencia lingüística de ese alumnado cuyas actitudes y creencias lingüísticas en torno a la lectura complementaria a la académica

⁴ El Decreto 138/1983 del Departamento de Educación y Cultura del Gobierno Vasco regula el uso de las lenguas oficiales en la enseñanza no universitaria en el País Vasco y establece los modelos de enseñanza bilingüe que se describen a continuación: Modelo A, enseñanza en castellano como lengua vehicular, excepto en la asignatura de Lengua y Literatura Vasca. Modelo B: enseñanza de una parte de las asignaturas en castellano y otra en euskera. Modelo D: enseñanza en euskera como lengua vehicular, excepto en la asignatura de Lengua y Literatura Castellana.

le conduce a fuentes de lectura por ocio en castellano.

Por último y antes de pasar al siguiente apartado, conviene señalar que las fuentes académicas de lectura del alumnado no son monolingües. El manejo de la literatura en euskera es el primer recurso académico, siendo profundizado con lecturas en castellano, inglés, francés y otras lenguas.

4. Conciencia sociolingüística, actitudes y creencias lingüísticas

4.1. Conciencia sociolingüística

El bilingüismo y las lenguas en contacto son sujeto de estudio de ciencias tales como la sociolingüística, la etnografía de la comunicación, la etnolingüística o la psicolingüística. Concretamente, tal y como señalan Trudgill y Hernández-Campoy (2007) la sociolingüística se ocupa del estudio del lenguaje, entendido «como fenómeno social y cultural, estudiando las relaciones entre la lengua y la sociedad y de todos los aspectos sociales que influyen en el uso de la lengua» (p. 63). Por lo tanto, se trata de una disciplina que permite abordar el estudio de las lenguas en su contexto social y en cualquier periodo histórico de su desarrollo.

Mientras que algunos investigadores como Fishman (1972) declaran que la opción de la puesta en práctica de una lengua hace referencia a una situación individual, Rotaetxe (1988) añade que la facultad de usar una lengua u otra depende además de la colectividad que facilita o excluye el uso de las lenguas. En esta misma línea conceptual, según Etxebarria (2000a), el comportamiento social condiciona el comportamiento lingüístico y este incide sobre el hecho social.

Esta última investigadora añade que la conciencia sociolingüística hace referencia al conocimiento que tienen los hablantes de los sociolectos que integran su comunidad. Igualmente, los hablantes deben conocer los parámetros valorativos sociales que otorgan a esas lenguas y a sus hablantes y, finalmente, en qué proporción ello se acentúa en unos u otros estratos.

Por eso, a la hora de investigar la conciencia sociolingüística de la comunidad de habla establecida por el grupo de la asignatura Desarrollo de la Competencia Comunicativa —Lengua Castellana y Lengua Vasca— en Educación Primaria e Infantil II y su tendencia a recurrir a fuentes de lectura no obligatorias en castellano se tendrán en cuenta dos variables. Por un lado, el repertorio de lenguas de la comunidad de estudiantes que forman el grupo y, por otro, los parámetros valorativos que se les adjudican, teniendo en cuenta los indicios lingüísticos de los hablantes.

La actuación lingüística en una u otra lengua, presupone que los comunicantes transmiten al mismo tiempo una red de valores sobre el lenguaje que se usa y sobre el contexto en el que este aparece. Esta red de valores condiciona la actuación lingüística y el cambio lingüístico. Asimismo, la sociolingüística, a la hora de interesarse por la conciencia sociolingüística, se ha centrado sobre todo en las actitudes y creencias y, por ello, se asista a una ausencia unitaria que abarque una sola definición de las mismas.

Además, los estudios empíricos llevados a cabo en las diferentes comunidades sociolingüísticas ponen en evidencia la idiosincrasia de cada una de ellas y dan cuenta de la complejidad de la unificación de las mismas (Etxebarria, 2000a).

4.2. Actitudes y creencias lingüísticas

Investigar sobre actitudes y creencias del alumnado bilingüe del grupo objeto de investigación, se ha centrado en la respuesta emocional e intelectual de los y las componentes de esta microcomunidad lingüística que le condiciona a la hora de optar por una lectura complementaria a la obligatoria en castellano. Así pues, las actitudes lingüísticas pueden definirse, con carácter general, como aquellas valoraciones positivas o negativas hacia un aspecto lingüístico determinado. Estas actitudes están en el origen de las creencias. Estas son convicciones, certezas personales o juicios de valor hacia ese aspecto lingüístico concreto. Aunque el acceso a ellas es complejo, a través del análisis de las actitudes se puede explicar el seguimiento de la dirección de los patrones recurrentes de conducta, en este caso, la repetida fuente de lectura no obligatoria en castellano.

Varios son los enfoques teóricos realizados desde diferentes disciplinas. Así, por ejemplo, Hernández-Campoy (2004) señala que desde la psicología social del lenguaje se pone el acento en el estudio de las actitudes frente a las variedades de la lengua y en el modo en que los hablantes interactúan recíprocamente a través de la conversación. Baker (1992), mencionado en Hernández-Campoy (2004), añade que la salud de una lengua, dialecto, acento o bien una forma lingüística concreta depende de las actitudes favorables o contrarias que se generan en un contexto social determinado.

Desde la sociolingüística, como señala López Morales (1989), se pueden apreciar dos concepciones teóricas: por un lado, la mentalista; y, por otro, la de tendencia conductista. Este autor critica ambas al considerarlas insuficientes tanto para permitir el acceso directo a las actitudes como para formular patrones sobre las mismas, creando su propio esquema teórico. Igualmente, diversos son los investigadores e investigadoras que han intentado aportar soluciones a esta dicotomía teórica. Así, Macquire (1985), citada en Etxebarria (2000), menciona que las actitudes son una escala de medida continua hacia los fenómenos lingüísticos. Igualmente, Etxebarria (2000b) refiere a Bemm (1972) señalando que toda esa escala de medida continua está en conexión con la ideología social, la personalidad y su transcripción en el comportamiento.

La pluralidad conceptual en torno a las actitudes y creencias plantea discrepancias teóricas que pueden dar lugar a expectativas de investigación complejas. Sin embargo, en ambas perspectivas teóricas citadas, resulta evidente el sujeto depositario de una actitud y el objeto de estudio que recibe esa actitud. En esta investigación el sujeto la comunidad lingüística del alumnado de la asignatura Desarrollo de la Competencia Comunicativa —Lengua Castellana y Lengua Vasca— en Educación Primaria e Infantil II y el objeto de estudio la actitud hacia la elección de lecturas complementarias a

las académicas obligatorias.

La presente investigación referida a la actitud y práctica lingüística en cuanto a la lectura optativa del alumnado, cuando no existe una imposición académica directa de elección de textos, lleva al interrogante de cuáles son las actitudes negativas que genera esta elección de lecturas en castellano, en detrimento de la opción lingüística en euskera. Esa actitud de indiferencia hacia la actuación lingüística de elección de lecturas en euskera, complementarias al proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado, es etiquetada de negativa al sesgar el lenguaje y su transmisión académica en euskera. Es decir, la elección de lecturas en castellano forma parte del proceso de minorización del euskera en su apreciación académica y formativa. Al respecto, Martí, Ortega, Idiazabal, Barreña, Juaristi, Junyet, Uranga y Amorrortu (2005) afirman que si la relación es con lenguas de menor prestigio, los hablantes de la lengua de más intensidad y uso, muy a menudo, muestran actitudes de indiferencia o menosprecio hacia esas lenguas.

Por otro lado, la sociolingüística pone en relieve actitudes integradoras y actitudes instrumentales. Martínez de Luna (1996), investigador experimentado en el análisis de la situación sociolingüística en el País Vasco, aporta un sistema de modelo de éxito lingüístico basado en la motivación simbólica, en la motivación de éxito y en la motivación pragmática.

En fin, muchas son las contribuciones teóricas y enfoques diferentes a la hora de abordar los distintos contextos sociales lingüísticos y las actitudes positivas y negativas hacia la práctica, exclusión o disminución lingüística de una lengua. Así pues, en la investigación se ha tenido en cuenta la idiosincrasia de los miembros del grupo y la opción de lectura en lengua castellana de carácter no obligatoria. Igualmente, se han analizado las actitudes hacia la selección de textos en función de unos indicadores de lectura y unos indicadores de creencias sociales de grupo elaborados a tal efecto. Dicho de otra manera, el caso del alumnado investigado, competente en comunicación en lengua vasca y en lengua castellana, muestra un menosprecio hacia las fuentes de lectura en euskera. Por lo tanto, para analizar esa actitud negativa, se ha tenido en cuenta una serie de indicadores de lectura y de creencias sociales en torno a las mismas. He aquí un cuadro resumen de las mismas:

Indicadores de lectura en euskera	Indicadores de creencias sociales del grupo sobre lecturas en euskera
Textos académicos	Apenas existen
Textos de ocio	Complejos de entender
Fuentes online	Cómo buscar

Tabla 2. *Indicadores de lectura e indicadores de creencias sociales sobre las lecturas en euskera en el contexto de la comunidad lingüística del grupo*

En resumen, a la hora de investigar la conciencia lingüística del grupo, se han tenido en cuenta el repertorio de lenguas de la comunidad de estudiantes y, por otro lado, los parámetros valorativos que se les adjudican, considerando los indicios lingüísticos de los hablantes. En cuanto a las actitudes y creencias lingüísticas se refiere, se han analizado las actitudes de exclusión de textos en euskera a partir de los dos indicadores arriba señalados.

5. Metodología

Investigar la conciencia sociolingüística, las creencias y actitudes del alumnado a la hora de optar por lecturas complementarias al proceso de enseñanza y aprendizaje en castellano, así como en su práctica lingüística en euskera, pone de relieve la importancia de la aplicación de métodos cualitativos. Por eso, la recogida de datos cualitativos favorece la comprensión e interpretación posterior del porqué de las actitudes que cooperan en la exclusión de lecturas complementarias al proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado del grupo.

Durante el periodo en el que se ha llevado a cabo la investigación, a la hora de recoger información en torno a la problemática planteada, se han distinguido dos momentos clave para la recogida de datos. Inicialmente, el primer día de curso se ha pasado una encuesta individual al grupo sobre los hábitos de lectura personales y sobre qué tipo de literatura infantil conoce⁵. Este primer estadiillo de preguntas obtenido, proporciona al profesorado múltiples indicios informativos sobre el estado de la cuestión referido al volumen de lectura que realiza el alumnado, a la opción lingüística y a los conocimientos que este tiene sobre la literatura infantil y juvenil.

⁵ En este cuestionario, realizado al inicio del curso, siempre se interroga al alumnado sobre sus conocimientos en torno la literatura infantil y juvenil, ya que tiene su relevancia dentro del desarrollo de la asignatura. Aquí solo se menciona como parte del cuestionario y no forma parte de la investigación plasmada en el presente artículo.

Posteriormente, a través de grupos de discusión, por medio de entrevistas y poniendo en práctica la observación directa, se ha profundizado en las actitudes y creencias que lleva a ese alumnado a optar por lecturas complementarias a su formación en castellano. Los grupos de discusión se han desarrollado semanalmente en torno a temáticas relacionadas con la asignatura y a las diferentes dimensiones de la competencia comunicativa en lengua vasca. La dinámica general ha sido en pequeños grupos (4 a 6 componentes) pasándose después a la discusión en el grupo, o gran grupo. Por otro lado, la división en pequeños grupos ha permitido una observación directa más exhaustiva de las opiniones personales del alumnado. Igualmente, la realización de entrevistas personales se ha desarrollado en dos climas. Uno, en el momento de los grupos pequeños; y otro, en el momento dado a la reflexión personal.

La observación directa del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado ha sido una fuente de análisis continua, constante y directa dentro del aula, lo que ha permitido constatar la opción de búsqueda de textos y su elección lingüística en formato digital y analógico. Igualmente, ha posibilitado la verificación de que la mayoría del alumnado, a la hora de aportar textos digitales o analógicos complementarios al proceso formativo, preferían aquellos en lengua castellana.

Como ya se ha señalado en el apartado «Contexto sociolingüístico del grupo: microcomunidad lingüística», la muestra analizada la componen un total de 193 alumnos y alumnas, con un porcentaje mayoritario de estudiantes femeninos y un 35 % de estudiantes masculinos, correspondiente a la media realizada entre los tres cursos académicos. Hay que recordar que entre el 22 y 25 % del alumnado que compone el grupo realiza sus intercambios sociales en una práctica diaria sociolingüística en euskera. Un 15 % desarrolla sus relaciones sociolingüísticas en ambientes de mistura lingüística y el resto, entre un 60 y 63 %, las realiza en contextos sociolingüísticos de carácter monolingüe castellano.

6. Resultados de la investigación

Tal y como se ha señalado en el apartado anterior, para realizar esta investigación se ha recurrido a dos momentos para la recopilación de datos. En el primero de ellos, se ha realizado una encuesta individual para contextualizar los hábitos de lectura lingüísticos. Así, cabe destacar que un porcentaje muy alto del alumnado se considera «no lector». Sin embargo, al puntualizar la pregunta sobre las lecturas académicas, un 60 % se declara lector o lectora «por obligación», es decir, sólo leen aquello que desde el contexto académico se muestra como «texto obligatorio». Por lo tanto, esa obligatoriedad les conduce a ser receptores de textos en euskera. Dentro de ese 60 %, un cuatro por ciento reconoce detestar el acto de leer.

En cuanto al 40 % restante, además de los textos académicos obligatorios, se considera que es lector, ya que ejecuta su competencia lectora a través de otro tipo de textos, especialmente en línea, como artículos científicos, prensa escrita, cotilleos ,prensa deportiva, entre otras temáticas específicas; y, por último, se encuentran los lectores y lectoras de novelas en formato analógico. Curiosamente, el

alumnado femenino lee temas académicos más específicos (género y ecología) y novelas. El masculino, por su parte, lee con mayor frecuencia prensa escrita y deportiva. En ambos casos, predomina la competencia lingüística en castellano. Mientras que algunos alumnos leen la prensa en euskera, mencionando «Berria» en su formato digital, las alumnas prefieren el «Correo», en castellano, también en formato digital.

Respecto a la frecuencia de lectura de los estudiantes, esta depende del contenido a leer: si es prensa en general y deportiva, una vez a la semana; si es académica no obligatoria, su extensión se ajusta al periodo de estudios; si se trata de cotilleos, semanal; y, si es específica, (feminismo, biografías, etc.), en periodo vacacional.

Otro aspecto a tener en cuenta, gira en torno a la hora de referirse a sus lecturas. Ninguno de los participantes ha reparado en las lecturas diarias realizadas de forma habitual, ni en aquellas a las que no conceden rango de textos, como las efectuadas a través de las redes sociales y otros medios de comunicación que forman parte del paisaje diario (carteles, publicidad, etc.).

6.1. Conciencia sociolingüística

Por otro lado, a la hora de plasmar los resultados de investigación en torno a la conciencia lingüística y las dos variables analizadas, el repertorio de lenguas de la comunidad lingüística del grupo y los parámetros valorativos que le dan al mismo, teniendo en cuenta los indicios lingüísticos de los y las hablantes, han conducido a la obtención de los siguientes datos.

En primer lugar, la comunidad bilingüe del grupo, además de las dos lenguas oficiales, es capaz de comunicarse oralmente en inglés con diferentes niveles de expresión oral y escrita. Del total de estudiantes, un 25 % se considera con una competencia alta en esta lengua (C1); el 15 % cree ser capaz de comunicarse de forma notable (B2); un 50 % opina que puede seguir una conversación sencilla en inglés (B1); y un 5 % niega tener conocimientos en la lengua inglesa. Además, un 40 % afirma haber recibido formación en francés, bien durante la enseñanza secundaria obligatoria, bien durante el bachillerato. Dentro de ese 40 %, un 15 % piensa que puede comunicarse de forma básica en francés (B1); un 10 % podría hacerlo en función de encontrarse en un medio sociolingüístico francés; y el resto afirma no acordarse de lo aprendido en las clases. Como dato adicional, un 3 % del alumnado es competente en alguna de las siguientes lenguas: gallego, catalán, alemán, italiano o árabe.

Otras competencias lingüísticas del grupo	
Inglés	25 % competencia alta (C1) 15 % puede comunicarse de forma notable (B2) 50 % puede seguir una conversación fácil (B1) 5 % niega conocimientos en esta lengua
Francés	40% ha recibido formación en (ESO o Bachillerato) De este 40 %, un 15 % piensa que puede comunicar de forma básica en francés Un 10 % podría hacerlo en función de estar en un medio sociolingüístico francés y el resto afirma no acordarse de nada.
Gallego, catalán, alemán, italiano y árabe	1 %

Tabla 3. Niveles de competencia lingüística del alumnado del grupo en lenguas extranjeras

Dentro del grupo se ha observado que los indicios lingüísticos de la comunicación entre el alumnado discurren de forma monolingüe en euskera o bilingüe. Además, la situación comunicativa se da en euskera en todos los procesos verbales establecidos entre el alumnado de forma individual o grupal con el profesorado.

La comunicación es igualmente monolingüe en los procesos lingüísticos establecidos en el 40 % de los grupos pequeños de trabajo. Los y las estudiantes que conforman estos grupos son conscientes del «riesgo» de la incorporación a sus grupos de otros miembros del grupo. Igualmente, afirman que según «quién» se integre, no hay incertidumbre lingüística; pero según «quién» venga, la situación lingüística puede ser más «compleja», entendiendo como tal la resistencia al mantenerse en el uso práctico del euskera.

En el resto de los grupos de trabajo se desarrolla un proceso oral bilingüe, con predominio, en ocasiones, de la competencia lingüística en euskera y, en otras, en castellano. Según el alumnado, el hecho de intercalar ambas competencias se debe a la organización metodológica de trabajo dentro del aula, a los medios y útiles de trabajo empleados, a la obligatoriedad de los textos académicos u optativos, a las relaciones de amistad, a la ciudad o pueblo de procedencia de cada miembro del grupo,

al hecho de compartir un *euskalki* (dialecto local), y al establecimiento de las rutinas lingüísticas entre ellos y ellas. Es decir, en todas aquellas actividades que promueven la acción grupal se desarrolla una tendencia clara al bilingüismo. Así pues, cuando la comunicación se establece entre docente y alumnado, sea de forma individual o grupal, la lengua vehicular siempre es el euskera. El discurso didáctico entre el profesorado del grupo y el alumnado se da siempre en una actuación lingüística vasca. No ocurriendo así en todas las situaciones docentes del aula, en las que interviene solamente el alumnado.

En cuanto a la variable referida a los parámetros valorativos que le dan al repertorio lingüístico, teniendo en cuenta los indicios lingüísticos de los y las hablantes, el alumnado señala que sabe de sobra cuál debe de ser su intervención lingüística y que es consciente del uso que hace del bilingüismo dentro de un espacio físico que debiera ser sólo monolingüe. Así mismo, es sabedor de los mensajes didácticos del profesorado que ahondan en la misma línea. Igualmente, señala, que, a pesar de los mensajes del discurso didáctico del profesorado en torno a la comunicación en euskera, se les hace muy complejo romper con ciertos hábitos comunicativos adquiridos con algunos compañeros y compañeras. Por ello, muchas veces el intercambio discursivo entre estudiantes termina en castellano.

Por otro lado, se ha comprobado que el alumnado mantiene su competencia en euskera con aquellos alumnos y alumnas que persisten en mantenerse en el uso lingüístico del euskera y que casi siempre coincide con aquellos y aquellas que provienen de zonas denominadas *euskaldunes* (zonas de competencia lingüística mayoritaria en euskera), o con aquel alumnado al que ellos y ellas consideran «concienciados y concienciadas». Añaden que a veces, al realizar el cambio del euskera al castellano, se escudan en frases tales como «soy de la margen izquierda», «qué quieres, todo el día en castellano, me cuesta un montón mantenerme todo el tiempo en el mismo registro...», «a veces mezclo el vocabulario...», entre otras. Otra coletilla que da lugar a un cambio de lengua, es cuando un alumno o alumna dice «zer, zer esan duzu? / ¿qué, qué has dicho?» y el o la interlocutor/a interpreta que no entiende lo dicho, produciéndose así un cambio lingüístico.

Finalmente, los y las estudiantes saben que su formación es importante para ejercer como profesorado de primaria y que para ello deben mostrarse competentes en todo el espectro comunicativo lingüístico en euskera. A pesar de ello, no les preocupa mostrarse bilingües en el aula —no en una conversación con el profesorado o en exposiciones orales—, ya que piensan que, en el futuro, en el momento en que inicien la praxis laboral, serán capaces de cambiar de registro de forma inmediata.

6.2. Actitudes y creencias lingüísticas en la elección de textos complementarios al proceso de enseñanza y aprendizaje

La encuesta realizada al grupo al principio de cada curso académico ha dado como resultado que la lectura no obligatoria es una actividad no muy desarrollada y que, además, cuando esta se realiza, es

generalmente una actividad lingüística en castellano. Partiendo de esta premisa del «poco volumen» de lectura, se han puesto los medios para discernir las causas que determinan el hecho de decantarse por una lengua y no por otra. Así pues, teniendo en cuenta que se lee muy poco, a través de grupos de discusión, de entrevistas y de ejercicios de observación directa, se han analizado y comprobado los indicadores de lectura en euskera y las creencias que el alumnado tiene sobre esta.

Frente a la elección de textos académicos no obligatorios, predomina la creencia de que apenas existen y mucho menos si se trata de temas muy específicos. Esto coincide con otra creencia, según la cual los textos de investigación apenas se publican en euskera, por lo que encontrar lecturas sobre temas académicos en esta lengua es muy difícil. Para el alumnado, los escritos de asuntos referidos a su campo de formación apenas están presentes en euskera. A esto hay que añadir el poco interés por su búsqueda y el desconocimiento de cómo acceder a este tipo de fuentes académicas. Ello se basa en una premisa, según la cual lo académico es obligatorio y lo obligatorio está muy orientado o conducido por el profesorado. Por lo tanto, el acceso a la información es directa y, al margen de las lecturas recomendadas por el profesorado, no se encuentran otras fuentes de lectura en euskera, lo que se evidencia en comentarios como «casi no existen», «no hay dónde buscar», «no es necesario buscar» o «no sabe dónde buscar».

En lo que respecta al resto de lecturas denominadas «de ocio» y que se realizan prácticamente en línea, en los grupos de discusión y entrevistas personales el 40 % de los alumnos y alumnas afirmaron que todos los días leían «algo», y que ese «algo» era lo que les aparecía automáticamente en el teléfono. Después de varias conversaciones con el alumnado, se llegó a la conclusión de que ese «algo» se trata de una lectura programada o sin programar. De ese 40 %, el 7 % del alumnado masculino señaló que esa información estaba predeterminada por sus teléfonos. Es decir, habían configurado las fuentes de información para recibir diariamente noticias relacionadas con el deporte, principalmente en castellano. Otro 5 % de informantes masculinos y un 4 % de informantes femeninos señalaron que la información que les llega se da de forma «espontánea», es de carácter general y la reciben en euskera.

En cuanto al resto de lecturas denominadas «de ocio» y que se desarrollan prácticamente en línea, se encuadran también en ese bloque de lecturas que «aparecen en el teléfono». En ese sentido, un grupo de alumnas puso en evidencia que esas lecturas las encuentran de forma «espontánea» y que no son programadas. A esas informaciones no programadas por el o la propietaria del teléfono y para poder aumentar el nivel de comprensión dentro de los grupos de discusión, se les ha denominado «información champiñón». Este tipo de información versa sobre muy diversos temas, como asuntos del estilo de vida, los últimos cotilleos sociales y políticos, entre otros. Estas noticias son siempre recibidas por los estudiantes en castellano, llega espontánea y es consumida diaria o semanalmente. Dado la espontaneidad de esa información, la creencia entre el alumnado es que no existe ese tipo de información en euskera y, además, no se cuestionan ni el origen ni el porqué de esa información.

Otra creencia, muy relacionada con lo anterior, es que romper la costumbre de leer noticias sobre variedades en español no es fácil. Al respecto, una alumna apuntaba el hecho de que muchas veces, al buscar una información en euskera en internet, las primeras informaciones que aparecen son en castellano y que, por lo tanto, la tendencia es abrir esa primera fuente de información. Una muestra de ello es la experiencia de la misma participante al mirar el estado del tiempo que hace en Bilbao. Cuando escribe «Bilboko eguraldia /el tiempo de Bilbao» los resultados de la búsqueda ofrecen páginas web en castellano.

Por otro lado, el alumnado cree que, a la hora de acceder a lecturas en euskera en línea, tanto académicas como de otra índole, no sabe muy bien en dónde buscar. Es decir, conoce la página web de la biblioteca de la UPV y cree saber manejarla; sin embargo, piensa que desconoce otros medios de acceso a la información académica o relacionada con ella. El grupo «intuye» que existen más fuentes de información en euskera, pero desconoce cómo buscarlas. Lo mismo ocurre con la información general y relacionada con el ocio. Los estudiantes saben cómo entrar en la página web de un periódico, pero tienen dificultades a la hora de encontrar otras fuentes de información.

En cuanto al alumnado lector de novelas, como ya se ha señalado anteriormente, la mayoría lo hace en el periodo vacacional y en formato analógico, con el predominio de una actividad lingüística literaria en castellano. Entre las razones esgrimidas están el reciclado de volúmenes, el regalo, la recomendación, la costumbre y la publicidad. Los géneros literarios predilectos por este grupo de estudiantes han sido el misterio, el amor y la aventura.

7. Conclusiones

A la hora de investigar las causas de la opción lingüística en castellano de lecturas complementarias no obligatorias al proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado de la asignatura Desarrollo de la Competencia Comunicativa —Lengua Castellana y Lengua Vasca— en Educación Primaria e Infantil II, de segundo curso del Grado de Primaria de la Facultad de la UPV, se puede constatar la necesidad de reconducir su conciencia sociolingüística, sus creencias y actitudes.

En referencia a la conciencia lingüística, se confirma que la facultad de hacer un uso lingüístico en euskera depende de la colectividad que facilita o excluye la utilización de una lengua. En ese sentido, el grupo, en sus actividades docentes colectivas, facilita precisamente el desarrollo académico en euskera. Igualmente, las relaciones interpersonales docentes establecidas entre el docente y el alumno o alumna se desarrollan en esta competencia. Ocurre lo mismo en prácticas docentes entre un grupo de alumnos y alumnas y el profesorado.

Sin embargo, cuando el alumnado debe realizar su proceso de enseñanza aprendizaje en grupos pequeños, existen grupos facilitadores que profundizan en el uso del bilingüismo. El acto de beneficiar la destreza lingüística en castellano en un contexto universitario que debiera ser completamente en

euskera viene a confirmar que el comportamiento social condiciona el comportamiento lingüístico, que a su vez incide sobre el hecho social. Por lo tanto, el alumnado es generador de un comportamiento social lingüístico que condiciona el hecho de la no actuación lingüística en euskera.

Dentro del grupo existe una colectividad de alumnos y alumnas que muestran un uso lingüístico adecuado al contexto de trabajos en grupo. Este colectivo del alumnado es identificado por el resto de compañeros y compañeras que, al establecer relaciones comunicativas con ellos y ellas, cambian sus registros lingüísticos al euskera. Existe, pues, dentro del grupo, una microcomunidad de hablantes respetuosa con el contexto sociolingüístico y educativo en todas sus manifestaciones discursivas. Esto evidencia cómo el alumnado del grupo distingue y respeta las tendencias de uso lingüístico de cada uno de los miembros que lo componen. A partir de ello, el estudiantado de práctica lingüística en euskera, consciente del riesgo del uso del castellano, tiende a mantener relaciones de clase con sus pares. Por lo tanto, la conciencia lingüística de este grupo se mantiene estable a lo largo de sus intervenciones docentes y su proceso de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto al alumnado con tendencias al uso lingüístico bilingüe, este es conocedor de las necesidades formativas y de la necesidad de mantenerse en la utilización lingüística en euskera. Sin embargo, no valora suficientemente el uso de la lengua, ya que muestra una pasividad y desuso de su actitud lingüística, poniendo a la competencia comunicativa en euskera en una situación de diglosia. Situación solamente paliada tanto en contextos discursivos de obligatoriedad como en aquellos tenidos en cuenta para obtener la nota de la asignatura.

No obstante, el alumnado muestra una permisibilidad lingüística hacia el uso de otra práctica lingüística, ni adecuada ni acorde con el contexto comunicativo del grupo, que debe ser en euskera. Esto refleja dos niveles de falta de conciencia lingüística: uno, relacionado con la actitud individual del propio hablante que se manifiesta en castellano; y otro; la actitud de ese mismo hablante y su licencia hacia los otros interlocutores bilingües. Además, los estudiantes tienden a autojustificarse en su uso lingüístico discriminatorio, alegando diferentes respuestas, tales como las costumbres que practican o el lugar de habitabilidad. Ese vaciado de responsabilidad individual y grupal es asumido de forma natural dentro de este colectivo y, muchas veces, dentro del grupo. Por lo tanto, se puede afirmar que este colectivo, tendente al uso lingüístico en castellano, desarrolla una falta de respeto lingüístico hacia el proceso de enseñanza y aprendizaje, poco interés por su propia formación comunicativa, falta de actitud profesional, poca identificación lingüística y, en consecuencia, la necesidad de los docentes por trabajar la conciencia lingüística.

En referencia a las actitudes y creencias lingüísticas en la elección de textos complementarios al proceso de enseñanza y aprendizaje, generalmente en castellano, es evidente que el nivel de conciencia lingüística del alumnado responde de alguna manera a esta elección. Se confirma que la escala de creencias del alumnado está en conexión directa con la permisibilidad lingüística del grupo, lo que se

refleja en comportamientos lingüísticos adaptados a esa permisibilidad.

Por otro lado, la creencia de que existen pocas lecturas y textos de diferente índole en euskera promueve la idea del euskera como lengua de poco prestigio académico y social. Esto se debe a que la relación con una lengua considerada de menor prestigio ha mostrado que los hablantes de la lengua de más intensidad y uso, muy a menudo, muestran actitudes de indiferencia o menosprecio frente al euskera. Al respecto, una parte del alumnado del grupo muestra una actitud y creencia lingüística pasiva hacia la competencia lectora en euskera.

Además, la creencia de que no existe literatura diversificada sobre diferentes temas académicos o de cualquier temática pone en evidencia el nivel de desconocimiento de los recursos lingüísticos existentes tanto en formato digital como analógico. Esta percepción, basada en el desconocimiento de los fondos de información en euskera, limita la actitud de búsqueda y el reduccionismo de la práctica lingüística en lengua vasca (Benito del Valle, 2022).

Cabe recordar que en la sociedad vasca actual las instituciones públicas y los grupos sociales desarrollan planes y campañas en pro de la revitalización de la lengua vasca. Como se ha mostrado, existe un número significativo de investigadores e investigadoras que estudian y analizan la cuestión, teniendo como objeto de estudio las jóvenes generaciones. Por ello, por medio de la presente investigación, se aporta un grado más de conocimiento, de forma explícita, en el contexto universitario de la formación inicial del profesorado de primaria.

Como se ha podido constatar a lo largo de este artículo, la práctica lectora académica no obligatoria del grupo estudiado, es escasa y, además, la práctica lingüística concentrada en textos en euskera es todavía menor. Las actitudes esgrimidas y las creencias expuestas ponen de manifiesto la necesidad de seguir investigando y profundizando en esta línea, con el fin de poder realizar un cambio de conciencia lingüística capaz de generar actitudes más positivas hacia la lectura en euskera.

Por último, se puede concluir que la investigación realizada permite constatar la importancia que tiene la revitalización de la conciencia lingüística, de las creencias y actitudes del alumnado de un grupo de la Facultad de Educación de la UPV.

Referencias bibliográficas

- Aldekoa, J. (2013). Euskararen normalizazioa hezkuntzan (2000-2010): Ulibarri programa. Euskarri teorikoa, metodologia eta faktore azalgarriak. *Uztaro*, 8(4), 131-134.
- Arruti, I. (2018). Ahobizi, belarriprest eta hizkuntzaren armairutik elkarrekin ateratzeko esperientzia bat. *Soziolinguistika Aldizkari*, 107(2) 45-65. <https://bat.soziolinguistika.eus/eu/produktua/107-2018-2-euskaltzaletasunaren-aktibazioa-ii/>
- Benito del Valle, A. (2020). Paseos lingüísticos. Competencia sociolingüística en euskera y territorio

comercial: rotulación y textos escritos en los comercios y negocios de las calles Bidebarrieta y Posta kalea del Casco Viejo de Bilbao. *Zainak*, 38, 41-57. <https://ojs.eusko-ikaskuntza.eus/index.php/zainak/article/view/949/0>

Benito del Valle, A. (2022). Tendencias lingüísticas de la juventud vasca. Minorización y visibilización en el contexto español y europeo. *Cuadernos Europeos de Deusto, Núm. Especial*, 4, 107-135. DOI: <https://doi.org/10.18543/ced042022>

Berasategi, N. (2015). Hizkuntza eta kultura aniztasuna Bilboko eskoletan, euskararen erabileran eta euskal kultur praktikan eragiten duten faktoreak. *Uztaro* 95, 145-146.

Decreto 138 de 1983 [Departamento de Educación y Cultura del Gobierno Vasco]. Por el que se regula el uso de las lenguas oficiales en la enseñanza no universitaria en el País Vasco y establece los modelos de enseñanza bilingüe. <https://www.euskadi-eus/informacion/directorio-de-centros-conceptos-y-definiciones/web01a2hestat/es/#2286>

Etxebarria, M. (2000a). *Principios y fundamentos de Sociolingüística*. Universidad del País Vasco, UPV/EHU.

Etxebarria, M. (2000b). *Variación sociolingüística en una comunidad bilingüe*. Universidad del País Vasco, UPV/EHU.

Fishman, J. (1972). *The sociology of language: an interdisciplinary social approach to language*. Newbury House Publishers.

Gobierno Vasco (2016). VI Encuesta Sociológica. Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura.

Goikoetxea, N. (2008). Gure gaztetxoaren gaitasun komunikatiboaren argazkia. *Uztaro*, 64, 61-66.

Hernandez-Campoy. (2004.) El fenómeno de las actitudes y su medición en sociolingüística. *Revista de Estudios Filológicos*, 8, 29-56 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1049699>

Hernández García, J.M. (2015). Familia hizkuntz politika: transmisioa ulertzeko eredu berri baten bila. *BAT Soziolinguistika Aldizkaria* 94, 47-62. <https://soziolinguistika.eus/files/Jone%20Miren%20Hernandez.pdf>

López Morales H. (1989). *Soziolinguistika*. Gredos.

Martí, F.; Ortega, P.; Idiazabal, I.; Barreña, A.; Juaristi, P.; Junyet, C.; Uranga, B. & Amorrortu, E. (2005). *Hizkuntzen mundua. Munduko hizkuntzei buruzko txostena*. Unesco Etxea. Euskal Herriko Unibertsitatea.

- Martínez, Z.; Balda, A y Larrea, I., (2018). Tokian tokiko hizkuntza aktibazioa: hainbat gako”. *Soziolinguistika Aldizkaria*, 107, 79-96. <https://bat.soziolinguistika.eus/eu/produktua/107-2018-2-euskaltzaletasunaren-aktibazioa-ii/>
- Martinez de Luna, I.(2016). Euskararen transmisioa eta gaitasuna eta aurrera begirako erronkak. *Bat Soziolinguistika Aldizkaria*, 99, 21-79.
- Martinez de Luna. I. (2013). *El euskera en la CAPV: competencia, uso y opinión. Análisis y reflexiones*. Eusko Jaurlaritza Argitalpenaren Zerbitzu Nagusia.
- Mateo García, M. V. & García Marcos, F. (2022). *Evaluación sociolingüística, la dimensión del tiempo real*. Editorial Comares.
- Robert, N. (2007). Le contact des langues : point aveugle du “linguistique”. *Journal of Language Contact*, 1-21. <https://doi.org/10.1163/000000007792548323>
- Rotaetxe, K. (1988). *Sociolingüística*. Editorial Síntesis.
- Ryan, E. B.; Giles, H., & Hewstone, M. (1988). The Measurement of Language Attitude. In U. Ammon,, N. Dittmar, N., & K. J. Mattheier (Eds), *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society 2*, (pp. 1068-1081). Walter de Gruyter.
- Soziolinguistika Klusterra (s.f.). Presentación. Soziolinguistika Klusterra. <https://soziolinguistika.eus/es/quienes-somos/presentacion>
- Trudgill, P. & Hernández-Campoy, J. M. (2007). *Diccionario de Sociolingüística*. Gredos.

PROCESAMIENTO DEL LÉXICO DISCIPLINAR EN ESTUDIANTES NOVATOS DE KINESIOLOGÍA: REPORTE DE UNA TAREA DE DECISIÓN LÉXICA¹

Miguel Ángel Bargetto Fernández
Universidad de las Américas (Chile)
mbargetto@udla.cl

Karen Vanessa Córdova León
Universidad de las Américas (Chile)
kcordova@udla.cl

Recibido: 15/10/2022 — **Aprobado:** 10/04/2023 — **Publicado:** 31/08/2023

DOI: doi.org/10.17533/udea.lyl.n84a03

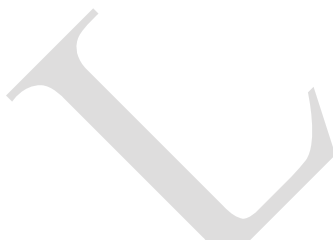
Resumen: La hipótesis de la calidad y cantidad léxicas (Perfetti & Hart, 2002) postula que, en la medida en que el vocabulario se amplía y robustece, se facilita su recuperación y representación. El objetivo de este trabajo es pesquisar cómo se incorpora el léxico disciplinar en estudiantes novatos de Kinesiología. Para aquello, se aplicó una tarea de decisión léxica conformada por una prueba de vocabulario de alta frecuencia y otra, de palabras disciplinares a 55 estudiantes. Los resultados indican que las palabras disciplinares son de difícil reconocimiento, a pesar de los resultados arrojados por la prueba de palabras comunes.

Palabras claves: procesamiento léxico; tarea de decisión léxica; léxico especializado; alfabetización académica.

DISCIPLINARY LEXICON PROCESSING IN NOVICE KINESIOLOGY STUDENTS: REPORT OF A LEXICAL DECISION TASK

Abstract: The lexical quantity and quality hypothesis (Perfetti & Hart, 2002) postulates that, to the extent that the vocabulary expands and strengthens, there will be a facilitation in the retrieval and

¹ Trabajo derivado del proyecto de investigación PI-202028, financiado por la Dirección de Investigación de Universidad de las Américas. A su vez, artículo producto de ponencia presentada en el v Congreso Internacional de Investigación Lingüística, realizado entre el 7 y 9 de septiembre de 2022 en la Universidad de Antioquia.



representation of words. The objective of this work is to investigate how the disciplinary lexicon is incorporated in novice students of Kinesiology. For that, a lexical decision task, consisting of a high-frequency vocabulary test and another of disciplinary words, was applied to 55 students. The results indicate that disciplinary words are difficult to recognize despite the results of the common words test.

Keywords: lexical processing; lexical decision task; specialized lexicon; academic literacy

1. Introducción

El procesamiento léxico es considerado un paso fundamental y primigenio en las habilidades de comprensión lectora. Sin embargo, pocos modelos lo han considerado como una dimensión propiamente como tal (McNamara & Magliano, 2009). De todas formas, está ampliamente documentado que la comprensión lectora se facilita en la medida que el lector cuenta con un dominio léxico amplio. Desde el enfoque de la teoría de la comunicabilidad (Parodi, 2011), para acceder a la comprensión, se requiere de un entorno ecológico que implica que las representaciones que los lectores hagan de la lectura están circunscritas en una cognición situada. Lo anterior, deriva del carácter psicológico del lenguaje y de sus representaciones. Tal como explica Riffo (2016), las unidades léxicas son las encargadas de iniciar las conexiones de las unidades mayores del sistema lingüístico. Por lo tanto, el acceso léxico cobra una importancia fundamental al momento en que una persona se incorpora a una comunidad académica especializada.

1.1. Léxico y lectura académica

El componente léxico en la lectura académica y disciplinar se constituye en un elemento fundamental, dependiendo de su especificidad, tal como lo han evidenciado los trabajos sobre alfabetización académica y lengua con propósitos específicos, que han reportado una serie de interesantes hallazgos sobre el vocabulario con fines específicos, académicos y disciplinares (Flowerdew, 2008; Schröder, 1991; Hyland & Jiang, 2018), que lo han definido como un subconjunto dentro de la lengua, aunque no de uso exclusivo y cerrado, sino de permanente entrecruzamiento con el léxico de dominio común (Bhatia, 2008). En el trabajo de Fajardo, Hernández y González (2012), se aplicó una prueba que abordó la lectura de palabras y pseudopalabras, todas controladas en cuanto a frecuencia y longitud de las



sílabas. Entre los principales hallazgos está el bajo nivel de error en el reconocimiento de palabras comparado con las pseudopalabras —4,07 % y 11 %, respectivamente—, lo que demuestra que un sujeto lector adulto cuenta con un repertorio léxico sólido que le permite reconocer tanto las palabras de uso habitual como estímulos que no son palabras. Por su parte, en el trabajo de Cuadro, Balbi y Luis (2017), aplicado a 2400 estudiantes, una prueba de eficacia lectora confirma que, en la medida de que el reconocimiento de palabras es robusto, la habilidad lectora muestra un alto desarrollo. En un trabajo preliminar (Bargetto, 2020), se demostró que la asociación semántica en el reconocimiento de palabras tiene implicancias directas sobre la comprensión lectora en estudiantes novatos que ingresan a carreras de pedagogía.

Por otra parte, la constitución de un léxico robusto tiene incidencia directa en la habilidad lectora. Al respecto, Perfetti y Hart (2002) propusieron la hipótesis de la calidad léxica sobre la base de tres pilares: conocimiento de la palabra, conocimiento robusto de las mismas palabras en función de otras y la habilidad para leer dichas palabras como un todo y no en fragmentos. De ahí que la lectura tenga como pilar el adecuado procesamiento de palabras para la eficiente comprensión de lo leído.

1.2. El procesamiento de palabras

Este ha sido uno de los temas de investigación psicolingüística en los últimos cincuenta años. En concreto, los enfoques conexionistas son los que han dado una explicación mucho más satisfactoria a la recuperación de palabras desde la memoria, lo cual ha sido avalado tanto en pruebas empíricas como en simulaciones computacionales (Álvarez, Alameda & Domínguez, 1999). El modelo bimodal de activación interactiva (Ferrand, Grainger & Seguí, 1994) considera la activación previa de las unidades subléxicas de las palabras, lo que es consistente con los postulados conexionistas que señalan que la activación se produce en los primeros segmentos de una palabra y que la latencia implica la competencia de las unidades relacionadas. Sin embargo, este cúmulo de evidencia empírica, generalmente, ha sido trabajado con base en criterios de frecuencia léxica o bien en variables como vecinos ortográficos, bigramas, entre otros. Todos estos elementos han coincidido en postular que al léxico se puede acceder a través de dos vías: una ruta directa, que es la léxica; y una indirecta, que es la fonológica; en la medida que la palabra esté más asentada en la memoria del individuo, el acceso se produce visual y directamente, mientras que un término menos asentado deberá ser recuperado a través de un proceso más lento, que implica la reconstrucción fonológica de los grafemas para, seguidamente, acceder a la palabra. Al respecto, el trabajo de Camargo y Hederich (2001) aporta antecedentes importantes sobre la primacía de uno sobre otro en el procesamiento de palabras en estudiantes universitarios, aunque solo circunscrito al vocabulario general y no al de una disciplina.

En el caso que nos interesa, el léxico especializado, entendido como aquel que sirve específicamente

para una comunidad académica y discursiva, no ha sido lo suficientemente estudiado en cuanto al procesamiento por parte de los usuarios novatos. En el trabajo de Cisneros-Estupiñán y Olave-Arias (2019), se recogen la disponibilidad léxica cruzada con la lexicometría de los escritos de postulantes a programas de posgrado, cuyo principal hallazgo es la baja diversidad léxica en los textos. A pesar de ser un trabajo de procesamiento *off-line*, puesto que la escritura ofrece la posibilidad de aplicar estrategias cognitivas en el empleo léxico, es decir, volver sobre el empleo del término, ofrece resultados interesantes en la configuración del léxico de adultos en formación profesional.

1.3. La tarea de decisión léxica

En este caso, se hace necesario revisar de qué manera un individuo se incorpora en una comunidad académica y domina el léxico propio de su disciplina. Para lo anterior, la tarea de decisión léxica (TDL) puede convertirse, según su estructura de diseño, en una técnica probatoria clarificadora. Los trabajos con TDL han demostrado efectos derivados de la frecuencia, familiaridad, dimensiones semánticas y ortográficas en el reconocimiento de palabras (Kroll & Merves, 1986; Balota, 1994); sin embargo, no ha estado exenta de críticas (Haberlandt, 1994), especialmente por cuanto los individuos pueden equivocadamente rechazar el estímulo palabra por no predecir correctamente el contexto, aunque dicha acción puede ser reveladora respecto de cómo los individuos perciben su propio lexicón. Por otra parte, la tarea de decisión léxica tiene un componente fundamental, que son las pseudopalabras, las que se definen como una secuencia de letras semejante a una palabra propia de una lengua, pues cumplen con reglas fonotácticas y ortográficas que exigen un ejercicio de discriminación por parte de los sujetos. Su rol en la decisión léxica permite verificar cuánto activa o inhibe en el lexicón, ya sea por su semejanza ortográfica o semántica.

De lo anterior, se desprende que las pseudopalabras inciden en el efecto del vecindario semántico, ya que no pertenecen a un grupo de palabras relacionadas por significado y, por otra parte, el efecto en la consistencia ortográfica, que facilita el reconocimiento de palabras, en las pseudopalabras se vuelve más bien inhibitoria, es decir, dificulta la decisión, debido a que las combinaciones son percibidas como anómalas por los hablantes. Asimismo, en las pseudopalabras se afectan los mismos rasgos que en las palabras, a saber, la longitud y la frecuencia de la palabra base. El efecto en el reconocimiento de palabras en una tarea de decisión léxica también está documentado y la relevancia de considerar su procesamiento va más allá de que su lectura sea inusual, pues al enfrentarse al estímulo, se activan algunas representaciones, tales como las ortográficas, pues implican la búsqueda en la memoria elementos que son reconocidos como familiares, efecto que es muy similar al de las palabras desconocidas. De ahí que el componente pseudopalabra deba ser controlado en virtud de las características de las palabras que se pretende investigar (Hendrix & Sun, 2021).

En el caso de la formación universitaria, los postulados ya clásicos de Carlino (2013), indican que los estudiantes que se incorporan a una comunidad académica requieren de acompañamiento en desarrollo de la lectura académica. Las dificultades de dicha incorporación tienen como efecto los rendimientos descendidos en algunas asignaturas o evaluaciones específicas de la lectura, tal como lo proponen Márquez, Díaz, Muñoz y Fuentes (2016). En el trabajo de Erazo-Coronado, El Forzoli-Dau, de León y Hernández (2020), se evidencia la mejora en el rendimiento de la lectura, aunque no se considera el léxico dentro de las variables que pueden incidir en dicha mejora. Estos hallazgos entregan antecedentes relevantes para pesquisar cómo funcionan otras variables psicolingüísticas, como la del procesamiento léxico.

A partir de lo anterior, consideramos relevante investigar cómo se incorpora el léxico disciplinar, específicamente el relacionado con la anatomía humana, en estudiantes novatos de la carrera de Kinesiología, pues contar con datos empíricos sobre el reconocimiento de dichas palabras facilita la formulación de acciones de acompañamiento a la lectura académica. Para tal efecto, partimos de la hipótesis de que los tiempos y la precisión del reconocimiento de dicho léxico es superior al de palabras de empleo común, pero inferior al de pseudopalabras.

2. Método

Para aplicar la tarea de decisión léxica, se realizó un análisis de tres obras contenidas en la bibliografía obligatoria del curso Morfología y Función I (MYF101): Netter (2001), Drake, Vogl & Mitchell (2005) y los materiales del curso disponibles en el aula virtual del curso². Seguidamente, se revisó la frecuencia léxica de 382 términos elegidos aleatoriamente, de los cuales 289 cuentan con un índice inferior a una (1) ocurrencia por millón de casos, valor obtenido de los índices CORPES XXI (Real Academia Española, 2021) y CREA (Real Academia Española, 2021). Posteriormente, las palabras fueron normadas en las variables subjetivas de concreción y familiaridad por estudiantes de las mismas carreras y que no participarían en el estudio posterior. Con este análisis normativo, se dispuso de palabras de alta concreción y familiaridad, debido a su empleo recurrente en la enseñanza de la anatomía humana. Finalmente, se programó una tarea de decisión léxica con un diseño de 2 x 1, que buscaba medir la lexicalidad de los estímulos presentados. Para tal fin, la tarea se dividió en dos experimentos: el primero, de 30 palabras de alta frecuencia —que no pertenecen al campo disciplinar de la anatomía humana—, organizados en 10 estímulos de tres, cuatro y cinco sílabas, obtenidas de la base EsPAL (Duchon, Perea, Sebastián-Gallés, Martí & Carreiras, 2013) y 20 pseudopalabras. El segundo experimento contenía 30 palabras de 3, 4 y 5 sílabas,

² Plataforma educativa a la que tienen acceso los estudiantes del curso y que contiene materiales de clase, tales como el programa de asignatura, presentaciones y referencias bibliográficas.

de baja frecuencia, alta familiaridad y concreción del vocabulario detallado en el párrafo anterior. El objetivo de dividir el léxico en dos experimentos buscó evitar el efecto de las palabras de alta frecuencia en el reconocimiento de las palabras disciplinares.

En la Tabla 1, se muestra un ejemplo de los reactivos de ambos experimentos:

Experimento	Estímulo palabra	Estímulo pseudopalabra	Frecuencia estímulo palabra
Palabras comunes	Amigo	Golaza	138
	Película	Gapodego	166
	nstituciones	Puresidad	119
Palabras disciplinares	Sínfisis	Resultación	0,08
	Isquiático	Oscurismo	0,01
	Escotadura	Ejemplado	0

Tabla 1. Ejemplos de reactivos empleados en los experimentos

El experimento fue programado en el *software* E-Prime® 3.0 y se aplicó en un computador portátil con pantalla de 14 pulgadas. Para registrar la respuesta, los participantes presionaban dos botones específicos en el *hardware* Chronos®³. El flujo del experimento se muestra en la Figura 1:

³ Chronos® es un dispositivo que se emplea conjuntamente con el *software* E-Prime®. Permite registrar las respuestas a los estímulos mediante un teclado que se programa específicamente. En este caso, sustituye al teclado de la computadora.

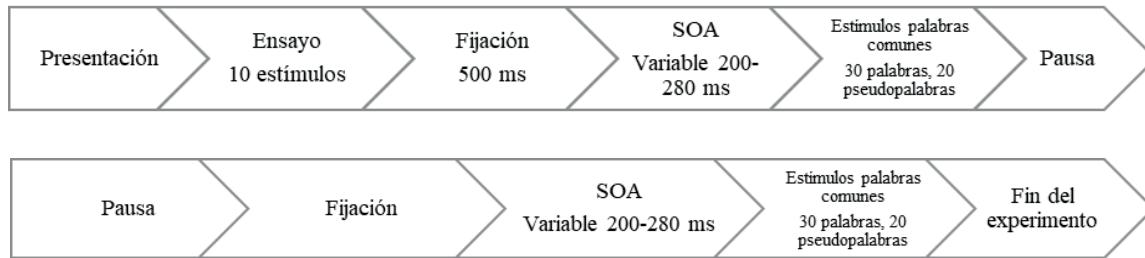


Figura 1. Flujo del experimento

Fuente: Elaboración propia

El experimento se piloteó previamente con estudiantes de primer año durante el semestre inmediatamente anterior a la aplicación final. Luego, se aplicó el análisis de confiabilidad a cada uno de los grupos de estímulos del experimento:

Fiabilidad al eliminar cada elemento a su vez			
	Alfa	DE Alfa	r (item, total)
Palabras comunes	0,9292	0,9589	0,6175
Palabras especializadas	0,8752	0,8787	0,7557
Pseudopalabras	0,6030	0,6486	1,0000

Tabla 2. Resultados del test de Alfa de Cronbach para determinar la confiabilidad de los estímulos de los experimentos

3. Participantes

Participaron 55 estudiantes (34 hombres y 21 mujeres) del primer año de la carrera de Kinesiología de una universidad privada de la ciudad de Concepción, Chile. El criterio de inclusión fue que los participantes cursaran por primera vez la asignatura Morfología y Función I (MYF101). Sus edades fluctuaban entre los 17 y los 41 años (Promedio: 22,3 años; DE: 5,49). Antes de someterse a los procedimientos, todos los participantes firmaron el consentimiento informado y no recibieron retribución alguna por su participación.

4. Resultados

En el Gráfico 1, se da cuenta de la distribución de las latencias de palabras comunes, expresadas en milisegundos (ms):

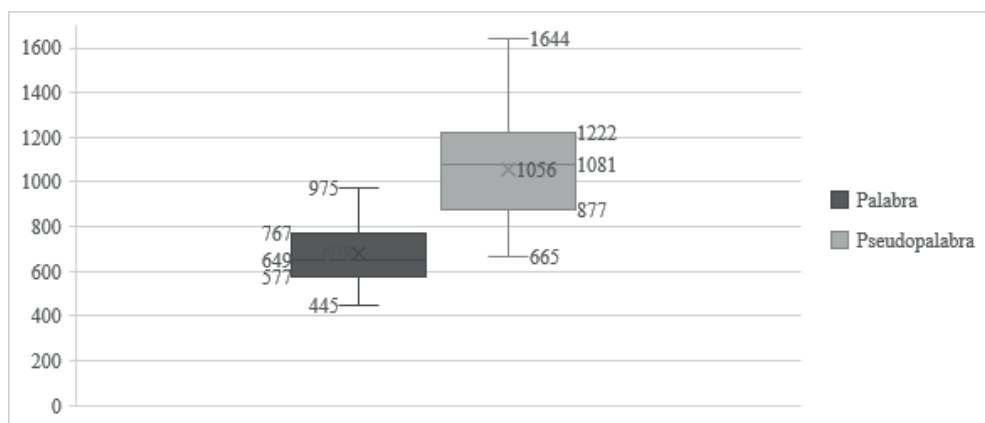


Gráfico 1. Estadísticas del experimento 1: latencias de palabras comunes

Se puede observar que el procesamiento de palabras comunes y de alta frecuencia no representa un esfuerzo cognitivo superior: el promedio se ubica en 649 ms y los puntos extremos, mientras que la mayor latencia se ubica en 975 ms, es decir, un poco inferior al segundo. La menor latencia, por otro lado, se ubica en 445 ms. Estos tiempos son relativamente más altos que los obtenidos en experimentos similares (Perea & Gotor, 1997). Por otra parte, el desempeño en el procesamiento de las pseudopalabras entrega latencias mucho mayores. Este hecho tiene importantes implicancias psicolingüísticas, puesto que refleja una cierta dificultad por parte de los participantes para discriminarlas frente a palabras propias de su lengua, de lo que se deriva que la conformación del lexicón personal no es robusta, pues la confusión se genera en los segmentos que activan las unidades léxicas en la memoria del individuo.

Otro aspecto relevante de este primer experimento es que las palabras comunes presentan una latencia más o menos homogénea, mientras que, en las pseudopalabras, los rangos son mucho más amplios, lo que puede derivar en una falencia en el procesamiento y reconocimiento de dichos estímulos. Esto quiere decir que mientras las palabras de alta frecuencia se reconocen en tiempos similares por parte de los participantes, las pseudopalabras ofrecen una dificultad disímil, lo que refleja que no todos los participantes tienen la habilidad para reconocer estímulos diferentes a palabras de altas frecuencias, la cual está interferida por un lexicón que no cuenta con un repertorio amplio de términos. De este modo, se puede descartar con facilidad una cadena de letras que no corresponde a una palabra de la lengua.

Respecto a la precisión de la respuesta, el Gráfico 2 muestra que el léxico común es fácilmente

reconocible, ya que la tasa de acierto bordea el 100 %. Esto se explica por el nivel de frecuencias léxicas de las palabras consideradas para el experimento, por lo que el resultado es esperable en toda su dimensión. En relación con las pseudopalabras, su tasa de error supera el 30 %, lo que se asocia con la mayor latencia al momento de reconocer esta clase de estímulo y por la confusión que genera el estímulo frente a una palabra ya existente en la lengua.

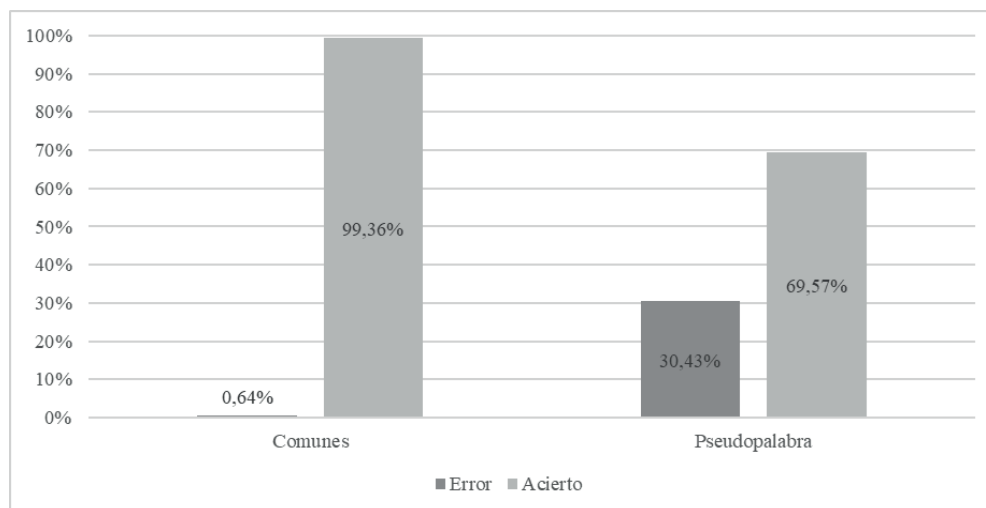


Gráfico 2. Estadísticas del experimento 1: grado de precisión de la respuesta

En el caso del experimento dos, las latencias en el reconocimiento de las palabras disciplinares ofrece un comportamiento diferente a las palabras comunes:

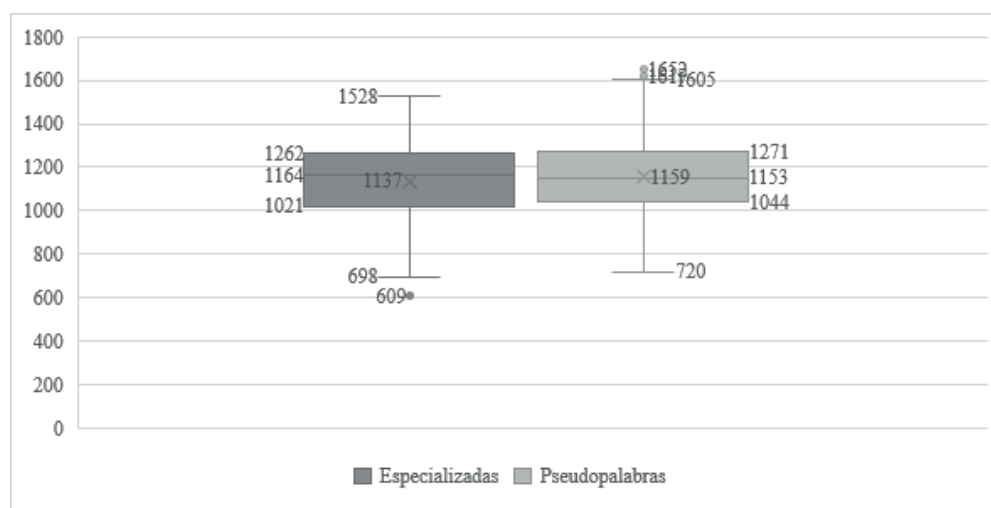


Gráfico 3. Estadísticas del experimento 2: latencias de palabras especializadas

La diferencia entre las latencias en ambas clases de estímulos no es significativa ($F = 0,933; p = 0,4$). Este resultado es especialmente interesante, puesto que la demora en el reconocimiento de palabras especializadas, similar al de una pseudopalabra, evidencia la dificultad para discriminar un estímulo que no está dentro del repertorio léxico. Por otra parte, el reconocimiento de las pseudopalabras en el contexto del léxico especializado sigue siendo dificultoso, pues los tiempos suben respecto del experimento 1, aun cuando la diferencia entre ambos grupos de pseudopalabras no es significativa ($F = 1,17; p > 0,05$). Este resultado es consistente con la relación entre frecuencia léxica y apropiación léxica; sin embargo, es un indicio que permite considerar la dificultad inherente que el vocabulario especializado tiene en el ciclo inicial en la formación de kinesiólogos, específicamente.

Por otra parte, la precisión de la respuesta en el experimento dos ofrece un resultado diferente respecto del experimento 1:

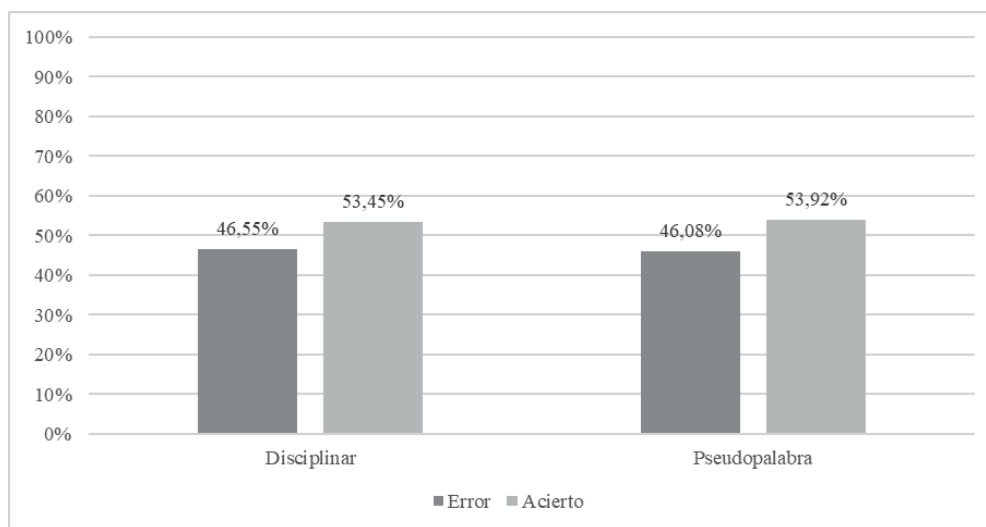


Gráfico 4. Estadísticas del experimento 2: grado de precisión de la respuesta

Como se observa en el Gráfico 4, la respuesta precisa de las palabras disciplinarias tiene un porcentaje de acierto apenas superior a la mitad de los estímulos, lo que pone de manifiesto la dificultad para reconocerlo, debido a su frágil asentamiento en la memoria léxica. Al comparar con la precisión de la respuesta en las pseudopalabras, se observa un nivel similar de precisión con las palabras disciplinarias, a diferencia del comportamiento en el experimento 1. Esta diferencia puede explicarse debido a la interferencia de estas sobre aquellas.

Por otra parte, al realizar una regresión lineal para determinar la dependencia del léxico común y disciplinar en relación con las pseudopalabras, encontramos que hay una relación estrecha entre el reconocimiento de palabras y el reconocimiento de pseudopalabras como tales. Esto comprueba

que la robustez del léxico facilita el descarte de estímulos que no son palabras válidas en la lengua, por una parte y, por otra, que la habilidad para reconocer palabras disciplinares tiene incidencia en el reconocimiento de pseudopalabras.

M	1Q	Mediana	3Q	Max
-1,192	-0,181	0,0	0,409	1,086
	Estimado	DE	Valor <i>t</i>	Valor <i>p</i>
(Intercepto)	-0,073	0,608	-0,121	0,904
Comunes	-1,001	0,001	-836,254	< 2e -16 ***
Pseudopalabras	2,001	0,001	1884,428	< 2e -16 ***
Código de significancias: ‘***’ = 0,001; ‘**’ = 0,01; ‘*’ = 0,05 ‘,’ = 0.1 ‘				

Tabla 3. Resultados de la regresión lineal entre latencias

En el Gráfico 5, se observa cómo la latencia en el reconocimiento de pseudopalabras está correlacionada ($r^2 = 0,84$) con la latencia en el reconocimiento del léxico disciplinar, lo que se convierte en una muestra de la robustez del vocabulario de los participantes. Dicho de otra forma, el menor tiempo en el reconocimiento de léxico disciplinar trae consigo un menor tiempo en el reconocimiento de pseudopalabras.

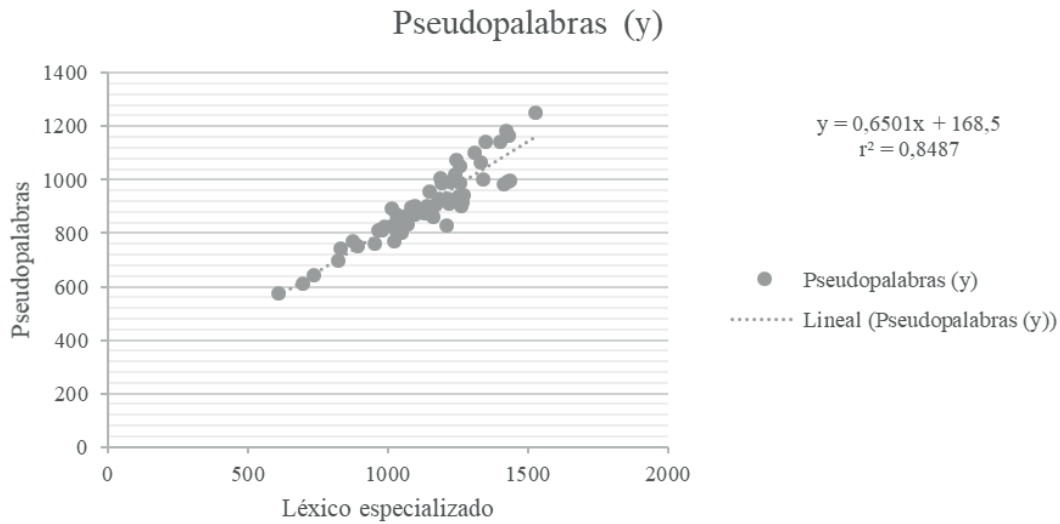


Gráfico 5. Dispersión del léxico especializado y las pseudopalabras

Sin embargo, no se observa la misma relación entre las palabras comunes y las pseudopalabras ($r^2 = 0,27$):

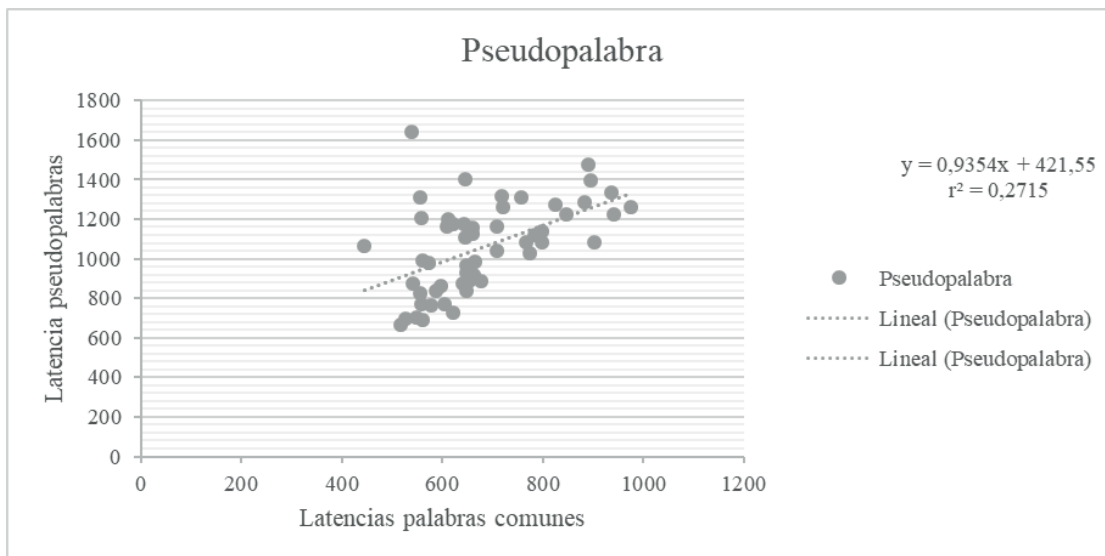


Gráfico 6. Dispersión de las palabras comunes y las pseudopalabras

Como se puede observar en el Gráfico 6, el reconocimiento de las pseudopalabras no depende de la

robustez del léxico común, por lo que se puede deducir que su dominio no determina la capacidad de reconocer estímulos complejos o esporádicos, como son las pseudopalabras o el léxico especializado. Lo anterior puede tener implicancias importantes, pues la capacidad de procesar palabras comunes no asegura una robustez que garantice el asentamiento del léxico disciplinar en los estudiantes novatos de Kinesiología.

4. Discusión

El procesamiento de palabras es considerado un importante pilar de la comprensión (Perfetti, 2007; 2010). Esta afirmación está sustentada en que la precisa decodificación implica la recuperación de términos familiares de la memoria de los lectores. En este caso, el resultado de la tarea de decisión léxica de palabras especializadas demuestra que dicha recuperación es lenta y evidencia que no hay suficiente contexto para formar nuevas conexiones con el vocabulario disciplinar. Lo anterior también es consistente con el desempeño de los participantes en el reconocimiento de pseudopalabras, ya que la confusión que generó en los participantes, producto de su conformación, activó incorrectamente secuencias del inicio de sílabas (Hendrix & Sun, 2021). Este hallazgo es de vital relevancia para sostener que la robustez léxica de los estudiantes principiantes de una disciplina de las ciencias de la salud, como la kinesiología, lejos de estar asentada, solo está en una fase inicial y requiere de un acompañamiento permanente basado en actividades que fomenten la aprehensión de las palabras que constituyen el léxico de una materia fundamental en el desarrollo profesional.

En el caso de las palabras comunes, el desempeño de los participantes es concordante con experimentos similares, tal como en el trabajo de Perea y Gotor (1997), en estímulos con mayor frecuencia. Esto indica que el léxico habitual —de alta frecuencia y familiar— no constituye un problema de robustez léxica en los participantes. En el trabajo de Difalcis, Leiva, Ferres y Abusamra (2018), la decisión léxica aplicada a estudiantes novatos de Psicología arrojó tiempos superiores para palabras de alta y baja frecuencia, aunque en el caso de las no-palabras aplicadas en el experimento los tiempos sobre 1000 ms son recurrentes. Entonces, respecto de palabras de baja frecuencia —aunque no especializadas—, los tiempos evidencian una lentitud en el reconocimiento de los términos que no están fácilmente disponibles en la memoria de los sujetos, lo que es similar a los tiempos de las dos subtareas aplicadas en este trabajo, aunque la diferencia radica en el tipo de estímulo aplicado en la tarea. Las latencias, en ambos casos, son consistentes con la teoría sobre la activación e inhibición en estímulos extraños en la memoria léxica de los sujetos (Hendrix & Sun, 2021) y, en consecuencia, con las teorías conexionistas de procesamiento léxico (Álvarez, Alameda & Domínguez, 1999).

A pesar de que las palabras especializadas habían sido normadas en concreción y familiaridad, los estudiantes novatos aún las sienten ajenas a su dominio léxico, de ahí la dificultad para su procesamiento. Este hallazgo es concordante con la evidencia en la materia respecto de las características que favorecen

la activación léxica (Graña, 1997; Khanna & Cortesse; 2021).

5. Conclusiones

Los hallazgos del trabajo están en consonancia con la evidencia previa sobre el procesamiento de palabras. Por ejemplo, en el trabajo de Aujla (2021) —que analiza el léxico empleado en noticiarios en individuos con determinadas orientaciones políticas—, se demuestra que la experiencia es predictora del resultado en una decisión léxica, lo que está relacionado con los hallazgos presentados, en cuanto a la mayor latencia de aquellas palabras que no pertenecen al ámbito del conocimiento; en tal sentido, Cuadro, Balbi y Luis (2017) proponen que en la medida que aumenten las medidas de reconocimiento de palabras, aumenta el rendimiento en lectura, lo que es concordante también con el dominio del léxico disciplinar estudiado en el presente trabajo; por otro lado, en el trabajo de Difalcis, Leiva, Ferreres y Abusamra (2018), se reportan diferencias en las latencias entre palabras, estímulos pseudohomófonos y pseudopalabras, que representan comportamientos similares con los tiempos de reacción de los estímulos empleados en este trabajo. Estas tres investigaciones, aunque contextualmente diferentes, permiten demostrar que el reconocimiento de palabras responde a patrones similares, especialmente cuando se trata de estímulos frecuentes, por una parte, y familiares, por otra. Sin embargo, el aporte de esta investigación está en el estudio del léxico disciplinar, que no ha tenido un desarrollo amplio por el predominio o del control de variables psicolingüísticas sobre el empleo de palabras en contextos educativos específicos, como es, en este caso, la enseñanza de la anatomía. De ahí que las palabras propias del dominio disciplinar de la anatomía ofrecen un comportamiento similar a aquellas cuyos constituyentes han sido exhaustivamente controlados.

El léxico disciplinar acusa la infrecuencia léxica, que se refleja en la alta latencia y la baja precisión en su reconocimiento. Este hallazgo tiene implicancias relevantes para diseñar acciones de acompañamiento no solo tendientes a la mejora de los resultados académicos en las asignaturas, sino también en su consideración al momento de incorporar en las asignaturas estrategias lingüísticas para el acompañamiento de la lectura académica y, especialmente, el robustecimiento del léxico disciplinar. Será a partir de este pilar que el desarrollo de la lectura y el dominio de los contenidos de la asignatura podrán tener resultados exitosos. Esta afirmación es consistente con el trabajo de Romero Medina (1996), que demuestra los efectos de aprendizaje en el reconocimiento de palabras.

El vocabulario disciplinar y, en especial, el de la anatomía humana, exige que los aprendientes incorporen en su memoria léxica términos altamente infrecuentes, poco familiares y poco concretos. A partir de esta premisa, será posible generar acciones pedagógicas centradas en la familiaridad y la concreción como dimensiones subjetivas de vocabulario, puesto que en la medida que los términos sean empleados constantemente por los estudiantes, su incorporación será exitosa al lexicón personal. Será

objetivo de un trabajo posterior y de corte transversal, verificar cómo se ha asentado el vocabulario en los individuos.

Los hallazgos de este trabajo deben canalizarse, posteriormente, en una serie de actividades que fortalezcan la representación mental de la palabra, es decir, que fomenten la concreción, pues, de esa forma, su recuperación podrá verse facilitada no solo en contextos de evaluación, sino también en el desarrollo profesional futuro de los kinesiólogos. Del mismo modo, la profundización en la investigación del procesamiento de palabras debe emplear no solo técnicas cronométricas, como las aplicadas en este trabajo, sino que también pueden desarrollarse otras técnicas, tales como el reconocimiento visual de palabras, para determinar el grado de concreción con que el lexicón se establece en la memoria de los estudiantes universitarios.

El procesamiento de las pseudopalabras y de los términos disciplinares, tan similares en latencia como en precisión de respuesta, se constituyen en el hallazgo más relevante del trabajo, puesto que deja en evidencia que el reconocimiento de palabras requiere de estructuras mínimas que faciliten el reconocimiento. Palabras tan infrecuentes como los términos de anatomía humana son tan ajenos a la memoria léxica de los estudiantes como una pseudopalabra. Por eso, la debilidad detectada en el procesamiento de las palabras disciplinares entre los estudiantes se da por su condición de novatos; sin embargo, eso no implica que dejen de realizarse acciones que incorporen y fortalezcan el asentamiento en la memoria de esta específica parcela del vocabulario, pues en la medida que las representaciones sean reiteradas y sólidas, habrá un dominio del vocabulario de mayor consistencia.

Por lo tanto, el objetivo del trabajo se cumplió satisfactoriamente, pues pudimos describir cómo el vocabulario disciplinar se estructura en la memoria de los estudiantes que inician su incorporación en una comunidad académica. Asimismo, este estudio puede contar con desarrollos siguientes, relacionados con aplicaciones experimentales similares en universitarios de cursos avanzados de sus estudios o bien seguir longitudinalmente a la cohorte para verificar el nivel de apropiación del léxico propio de su especialidad. Del mismo modo, la investigación abre la posibilidad de generar manuales o guías de trabajo para facilitar el dominio del vocabulario especializado en los alumnos. Además, es factible —y también necesario— desarrollar otro tipo de pruebas experimentales que corroboren la robustez léxica y su relación posterior con la comprensión lectora.

Finalmente, la investigación en procesamiento léxico, lejos de estar agotada, ofrece, en el ámbito de la alfabetización académica, potenciales desarrollos, ya sea en los distintos niveles de estudio o bien en las distintas disciplinas. Determinar las relaciones entre léxico y comprensión a través de desarrollos metodológicos mejorará los aprendizajes universitarios y, seguidamente, la formación universitaria de calidad. Entre otras aristas que pueden desarrollarse en esta dimensión, el rastreo del léxico a partir del análisis de corpus en la literatura o a partir de centros de interés en los usuarios pueden generar importantes investigaciones para establecer las características psicolingüísticas del

vocabulario disciplinar, no solo en anatomía, sino también en cada una de las disciplinas académicas. El principal hallazgo de este trabajo fue, en definitiva, que el vocabulario disciplinar es tan extraño como una pseudopalabra para un estudiante novato, por lo que requiere, por parte de los docentes, reiterar las palabras, pues, tal como lo señala la hipótesis de Perfetti (Perfetti & Hart, 2002) sobre la calidad y cantidad léxicas, la redundancia y la robustez de las formas léxicas derivará en una mejor comprensión tanto de la literatura disciplinar como de la enseñanza.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, C, Alameda, J., Domínguez, A. (1999). El reconocimiento de las palabras: procesamiento ortográfico y silábico . En M. Vega & F. Cuetos (Eds.), *Psicolinguística del español* (pp. 89-130). Trotta.
- Aujla, H. (2021). Language experience predicts semantic priming of lexical decision. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue Canadienne de Psychologie Expérimentale*, 75(3), 235-244.
- Balota, D. A. (1994). Visual word recognition. The journey from features to meaning. In M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of Psycholinguistics* (pp. 303-358). Academic Press.
- Bargetto, M. Á. (2020). Las redes semánticas en estudiantes novatos de pedagogía: el efecto de la edad y los estudios previos. *Linguística y Literatura*, (77), 11-32.
- Bhatia, V. (2008). Lenguas con propósitos específicos: perspectivas cambiantes y nuevos desafíos. *Revista signos*, 41(67), 157-176.
- Camargo, Á., & Hederich, C. (2001). Análisis de dos tareas de acceso al léxico. *Revista Folios*, (14), 79-91.
- Cisneros-Estupiñan, M. & Olave-Arias, G. (2019). El léxico disciplinar en la educación universitaria. *Panorama Económico*, 27(1), 249-266.
- Cuadro, A., Balbi, A. & Luis, A. (2017). Acceso léxico y lectura de textos en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(4), 1-8.
- Difalcis, M., Leiva, S., Ferreres, A. & Abusamra, V. (2018). Reconocimiento de palabras en español en una tarea de decisión léxica visual con pseudohomófonos. *Nueva Revista del Pacífico*, (69), 34-51.
- Erazo-Coronado, A. M., Forzoli-Dau, F., De León Zamora, W. L. & Hernández, R. (2020). Identificación del nivel de comprensión lectora de los estudiantes de Odontología de la Universidad Metropolitana: una propuesta de estrategias para su desarrollo. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 17(2), 133-138.
- Márquez, H., Díaz, C., Muñoz, R. & Fuentes, R. (2016). Evaluación de los niveles de comprensión

- lectora en estudiantes universitarios pertenecientes a las carreras de Kinesiología y Nutrición y Dietética de la Universidad Andrés Bello, Concepción. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 13(2), 154-160.
- Duchon, A., Perea, M., Sebastián-Gallés, N., Martí, A., & Carreiras, M. (2013). EsPal: One-stop shopping for Spanish word properties. *Behavior Research Methods*, 45(4), 1246-1258.
- Fajardo, A., Hernández, J. & González, Á. (2012). Acceso léxico y comprensión lectora: un estudio con jóvenes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 25-33.
- Flowerdew, L. (2008). Corpora and context in professional writing. *Advances in discourse studies* (pp. 115-127). Routledge.
- Haberlandt, K. (1994). Methods in reading research. *Handbook of Psycholinguistics*, 1-31.
- Hendrix, P. & Sun, C. C. (2021). A word or two about nonwords: Frequency, semantic neighborhood density, and orthography-to-semantics consistency effects for nonwords in the lexical decision task. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 47(1), 157-183.
- Hyland, K. & Jiang, F. K. (2018). Academic lexical bundles: How are they changing? *International Journal of Corpus Linguistics*, 23(4), 383-407.
- Khanna, M. M. & Cortese, M. J. (2021). How well imageability, concreteness, perceptual strength, and action strength predict recognition memory, lexical decision, and reading aloud performance. *Memory*, 29(5), 622-636.
- Kroll, J. F., & Merves, J. S. (1986). Lexical access for concrete and abstract words. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 12(1), 92-107.
- McNamara, D. S., & Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. *Psychology of learning and motivation*, 51, 297-384.
- Netter, F. H. (2001). *Netter atlas de anatomía humana*. Elsevier Brasil.
- Parodi, G. (2011). La teoría de la comunicabilidad: notas para una concepción integral de la comprensión de textos escritos. *Revista Signos*, 44(76), 145-167.
- Perea, M. & Gotor, A. (1997). Efectos de la repetición enmascarada de la palabra en la decisión léxica: el papel de la frecuencia y la vecindad. *Revista de Psicología General y Aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 50(2), 185-197.
- Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357-383.

- Perfetti, C. (2010). Decoding, vocabulary, and comprehension . In M. McKeown & L. Kuncan (Eds.), *Bringing reading research to life* (pp. 291-303).The Guilford Press.
- Perfetti, C. (2017). Lexical quality revisited. In E. Segers & P. van den Broek (Eds.), *Developmental Perspectives in Written Language and Literacy: In Honor of Ludo Verhoeven* (pp. 51-67). John Benjamins.
- Perfetti, C., & Hart, L. (2002). The lexical quality hypothesis. *Precursors of Functional Literacy*, 11, 67-86.
- Real Academia Española (2020). Banco de datos (CORPES XXI) [en línea]. <https://www.rae.es/banco-de-datos/corpes-xxi>
- Real Academia Española (2020). Banco de datos (CREA) [en línea]. <https://www.rae.es/banco-de-datos/crea>
- Riffo, B. (2016). Representaciones mentales en la comprensión del discurso: del significante lineal al modelo de situación. *Revista Signos*, 49, 205-223.
- Romero Medina, A. (1996). Aprendizaje y representación mental de palabras abstractas y concretas. *Revista de Psicología del Lenguaje*, 1, 121-148.
- Schröder, H. (1991). Linguistic and text-theoretical research on languages for special purposes. A thematic and bibliographical guide. In H. Schröder (Eds.), *Subject-oriented texts. Languages for special purposes and text theory* (pp. 1-49). De Gruyter.

TECNOLOGÍAS DEL LENGUAJE APLICADAS AL PROCESAMIENTO DE LENGUAS INDÍGENAS EN MÉXICO: UNA VISIÓN GENERAL¹

César Antonio Aguilar Santiago
Universidad Veracruzana (México)
ceaguilar@uv.mx

Hamlet Antonio García Zúñiga
Instituto Nacional de Antropología e Historia - INAH (México)
hamlet_garcia@inah.gob.mx

Recibido: 16/10/2022 — **Aprobado:** 02/02/2023 — **Publicado:** 31/08/2023

DOI: doi.org/10.17533/udea.lyl.n84a04

Resumen: Este artículo ofrece una primera aproximación al estado actual de las tecnologías lingüísticas existentes en México para las lenguas indígenas. Si bien no llega a ser exhaustiva, dada la falta de difusión de éstas, su intención en esta primera cala es mostrar un panorama general, capaz de brindar una idea respecto al estado del arte de tales aplicaciones, vislumbrando su potencial para ayudar no sólo a la conservación digital de tales idiomas, sino también a proyectar una solución viable al retraso informático que sufren estas comunidades de hablantes.

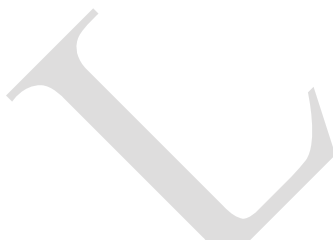
Palabras claves: tecnología lingüística; procesamiento del lenguaje natural; lenguas indígenas mexicanas; brecha tecnológica; política lingüística.

LANGUAGE TECHNOLOGIES APPLIED TO THE PROCESSING OF INDIGENOUS LANGUAGES IN MEXICO: AN OVERVIEW

Abstract: This article exposes a first overview to the current situation of existing linguistic technologies in Mexico for indigenous languages. Although it is not exhaustive, because of the lack of dissemination of these, the goal is to show a general landscape, capable of providing an idea regarding the state of the art of such applications, showing their potential to help not only to the digital preservation of such languages, but also to project a viable solution to the computer delay suffered by these communities of speakers.

Keywords: linguistic technology; natural language processing; Mexican indigenous languages; digital divide; language policy.

¹ Artículo producto de ponencia presentada en el v Congreso Internacional de Investigación Lingüística, realizado entre el 7 y 9 de septiembre de 2022 en la Universidad de Antioquia.



1. Introducción

Desde la década del 2000 hasta hoy —coincidiendo con el auge de las investigaciones en procesamiento del lenguaje natural (o PLN) en América Latina— se han hecho varias propuestas por promover la conservación y revitalización de lenguas indígenas. Ejemplo de ello son los trabajos de Hinton & Hale (2001), Dyson, Hendriks & Grant (2007), así como Dyson, Grant & Hendriks (2016), quienes esbozan proyectos enfocados en el diseño e implementación de corpus lingüísticos, sistemas anotados, diccionarios electrónicos y otros recursos similares para idiomas nativos tanto en Canadá como en Estados Unidos.

Por otra parte, desde un enfoque propio de la lingüística computacional, se han generado varias herramientas electrónicas focalizadas en resolver el procesamiento acústico, léxico y sintáctico de varias lenguas indígenas, entre ellas el náhuatl, el otomí, el mixteco, el mixe y el zapoteco —las cuales se hablan en México—, expuestas en foros internacionales organizados por asociaciones relevantes al área, como la Association for Computational Linguistics (Mager, Oncevay, Ríos, Meza, Palmer, Neubig & Kann, 2021).

Cabe destacar aquí trabajos focalizados en el tratamiento morfológico, como es el caso de Medina (2007; 2008) quien ha llevado a efecto experimentos relacionados con el descubrimiento automático de afijos para el chuj —lengua perteneciente a la familia maya— y rarámuri —lengua miembro de la familia yuto-azteca—; junto con los de Mager (2017), Mager, Carrillo & Meza (2018), Mager & Meza (2018), los cuales hacen uso de modelos probabilísticos para analizar la morfología del wixarika o huichol, aprovechando sus resultados para la implementación de un sistema de traducción automática de tal lengua al español.

En México, desde el 2005, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) se ha enfocado en la documentación y conservación de las 68 agrupaciones lingüísticas reconocidas en el país, integrando así una enorme colección de datos orales, escritos y multimedios que dan cuenta de su realidad actual.

Asimismo, destacan varias propuestas gestadas desde universidades y centros de investigación, tales como corpus paralelos náhuatl-español (Gutiérrez-Vázquez, Sierra & Hernández, 2016; Gutiérrez-Vázquez & Mijangos, 2018), así como en ch'ol y maya —lenguas pertenecientes a la misma familia—, mazateco, mixteco y otomí con el español (Gutiérrez-Vázquez, 2015) desarrollados por el Grupo de Ingeniería Lingüística (2003); el Acervo Digital de Lenguas Indígenas, dirigido por José Antonio Flores en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (2014); o la colección de estudios descriptivos que integran el Archivo de Lenguas Indígenas de México, coordinado por El Colegio de México.

De la misma manera, Aguilar y Acosta (2021) ofrecen una panorámica de varios proyectos gestionados por iniciativas independientes, como Mozilla Nativo (2018), el cual se enfoca en crear

versiones de este buscador web para lenguas tales como el náhuatl, el maya, el mixteco o el zapoteco, por mencionar algunas. En línea con esto, Mager, Gutiérrez-Vázquez, Sierra & Meza (2018) brindan un estado del arte bastante detallado en donde se exponen los principales desafíos a considerar para la generación de recursos computacionales para las lenguas indígenas americanas, poniendo especial énfasis en su tratamiento morfológico, así como en su traducción automática.

Finalmente, la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo ha venido organizando de forma anual desde el 2020 un congreso internacional de PLN para lenguas indígenas, el cual ha tenido un impacto positivo en el medio académico nacional con el fin de fomentar el desarrollo de modelos y recursos computacionales para el tratamiento de idiomas nativos (García, Saenz, López & Hurtado, 2021).

Dicho lo anterior, en este trabajo se continúa con dicha revisión del panorama, con miras a llevar a cabo posteriormente un censo que ayude a determinar cuántos recursos tecnológicos existen hoy para las lenguas nativas mexicanas, siguiendo en esto el reporte que hacen Littel y sus colegas respecto a las tecnologías del lenguaje disponibles en Canadá para sus idiomas nativos (2018). A grandes rasgos, los objetivos que sustentan esta propuesta son: —Identificar la mayor parte de los recursos computacionales disponibles hasta ahora (2020) que ejecuten algún tipo de procesamiento para una lengua nativa mexicana.—Clasificarlos conforme a los criterios que plantea Littel, Kazantseva, Kuhn, Pine, Arppe, Cox & Junker (2018), considerando si tales herramientas se enfocan en el procesamiento oral, textual o mixto. De igual manera, se indicará si se tratan de recursos de consulta (p. ej., corpus lingüísticos), o si ejecutan alguna clase de análisis (p. ej., gramáticas computacionales).—Reconocer y vincular tales recursos con la familia lingüística a la cual pertenece la lengua que procesa, así como ilustrar su localización geográfica.

La metodología a seguir en esta revisión es de tipo documental, por lo que se da prioridad a una exploración de todas las fuentes bibliográficas y digitales posibles. Dadas las limitaciones de tiempo, en esta primera aproximación se descarta encuestar a grupos de nativo-hablantes, enfatizando más bien el acceso a tales recursos vía Internet. El periodo límite que se dedicó a hacer tal exploración cubre hasta el 2020 —es necesario precisar que, gracias al interés que hay en el campo, las cifras pueden incrementarse sustancialmente después de dicho año—, con miras a obtener la información básica sobre dichas herramientas y recursos. Posteriormente, se harán actualizaciones del censo y se verificará si el esquema propuesto es útil para el registro completo de las tecnologías o si requiere de algún tipo de ajuste.

En este sentido, cabe justificar la pertinencia de un censo de este tipo, considerando su impacto positivo en la realización de tareas tales como la documentación de lenguas, la planificación y el diseño de políticas lingüísticas, o bien, la reducción de la brecha digital dentro de las comunidades indígenas mexicanas. Para concluir, y de forma breve, los resultados que se muestran en este trabajo son: (i) un listado sobre recursos y herramientas de PLN aplicables a las familias lingüísticas de México:

yuto-azteca, maya, totonaco-tepehua, otomangue, álgica, mixe-zoque, seri, purépecha, chontal de Oaxaca, huave y yumana; (ii) una clasificación respecto a los procesos que ejecuten tales recursos y herramientas; (iii) una planeación esquematizada de las fases a seguir en la realización del censo, con miras a establecer colaboraciones con universidades, centros de investigación e iniciativas privadas que estén interesados en desarrollo y uso de estos recursos.

2. Lenguas indígenas mexicanas: una panorámica general

Desde la época prehispánica México ha sido un crisol de lenguas y culturas, comenzando por la olmeca, de la cual se tienen datos de sus inicios a partir del año 3000 a.C., a la cual se atribuye un rol civilizatorio que tuvo un gran impacto en las zonas centro y sureste del país, principalmente, a la que se le ha denominado Mesoamérica, en especial en la zona maya (Península de Yucatán), totonaca (estados de Puebla y Veracruz) e incluso en la esfera tolteca (valle central de México) (Suárez, 1983; Soustelle, 1979; 1982; Dihel, 2005). Hoy en día se identifican alrededor de 68 agrupaciones lingüísticas habladas en el país. El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en el año 2010 —tras realizarse el censo poblacional— identificó que alrededor de 6 millones de personas hablaban alguna de las variantes de dichas agrupaciones. Por su parte, la antigua Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), hoy Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas, reportó que el total de población indígena en el país gira en torno a los 12,7 millones de personas, de las cuales unos 7 millones hablaban al menos una.

Entrando en mayores detalles, en la siguiente tabla se brindan cifras respecto a las 10 agrupaciones lingüísticas con mayor número de hablantes, los cuales son:

Grupo indígena	Población (2020)
Náhuatl	1,651,958
Maya yucateco	774,755
Tzeltal	589,144
Tsotsil	550,274
Mixteco	526,593
Zapoteco	490,854
Otomí	298,861
Totonaco	256,344
Ch'ol	254,715
Mazateco	237,212

Tabla 1. Lista de las diez lenguas nativas más habladas en México

Como se puede observar en la Tabla 1, la agrupación que cuenta con mayor número de hablantes es el náhuatl, con un poco más de un millón y medio de personas; en tanto la siguiente agrupación con más hablantes es la maya yucateca, con cerca de ochocientos mil hablantes. Posteriormente, las siguientes agrupaciones (tseltal, tsotsil, mixteco y zapoteco) se ubican en un rango de medio millón de hablantes, en tanto que los últimos se ubican en un promedio de un cuarto de millón. Aquí cabe hacer algunas observaciones:

—De acuerdo con Barriga Villanueva (1995^a; 1995^b; 2018), así como Lara & Vázquez Laslop (2015), desde los tiempos de la Colonia el reconocimiento y aceptación de una realidad plurilingüe en México ha dado lugar a una disputa que ha tenido un impacto directo en la implementación de las políticas lingüísticas nacionales: (i) la imposición del español —vía un sistema educativo monolingüe— como un elemento unificador en los planos social, político, cultural y étnico, poniendo en riesgo la existencia de las lenguas indígenas, y (b) en contraparte, la aceptación de tal plurilingüismo —asumido en el marco constitucional mexicano como un rasgo definitorio del país—, a pesar de que ello pusiese en crisis el concebir a México como una nación unitaria, haciendo patente la necesidad de fijar un marco legal pertinente que acepte y defienda tal diversidad (Navarrete, 2016; Stahler-Sholk y Baronnet, 2017).

—Relacionado con el reconocimiento del multilingüismo y multiculturalismo en México, cabe mencionar que tras el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994, junto con la redacción y firma de los *Acuerdos de San Andrés Sakamch'en/Larraizar* en 1996, se ha dado lugar a una reflexión en torno a la conservación y difusión de las lenguas indígenas, concibiendo ambas acciones como derechos fundamentales para los pueblos originarios (Pellicer, 1997; Izquierdo, 2005; Barriga Villanueva, 2018). Así, desde la década del 2000, el Gobierno de México ha emprendido una serie de reformas jurídicas que han dado lugar a la *Ley General De Derechos Lingüísticos De Los Pueblos Indígenas* (2003), la cual enfatiza el papel que juega la educación bilingüe como un elemento clave para fomentar la actualidad de las lenguas indígenas. Ejemplo de esta revalorización lingüística por parte del Gobierno es —justo— la puesta en operaciones del INALI en 2005, cuyas labores principales son el fortalecimiento, la preservación y desarrollo de las lenguas indígenas mexicanas.

—Teniendo en cuenta dichas acciones por parte del gobierno mexicano para apoyar la conservación y difusión de las lenguas indígenas, muchas comunidades se han involucrado en proyectos de revitalización y difusión que, poco a poco, han ido fomentando una percepción más positiva respecto a éstas. En el caso de la lengua náhuatl, de acuerdo con Olko & Sullivan (2013; 2014), se han ido implementado políticas lingüísticas que involucran la participación de hablantes y gobierno, las cuales han tenido un impacto positivo en su difusión, especialmente en el contexto educativo, tanto al nivel básico (Gomashie, 2021; Melton-Villanueva, de la Cruz & Cruz, 2022) como universitario (Figueroa, Alarcón, Bernal & Hernández, 2014; Bernal & Figueroa, 2019). Con todo, sigue habiendo todavía un considerable grado de discriminación hacia esta lengua, a pesar de su propagación incluso en Estados Unidos, como observa Villareal (2011) en las comunidades chicanas de Los Ángeles.

—Respecto a la familia maya, ésta conjunta varios idiomas, entre los cuales se cuenta al tseltal, al tsotsil y al ch'ol. La familia maya es una de las que tiene un mayor número de hablantes e, igualmente, es una de las que más territorio cubre (Península de Yucatán y sur de México, Belice, Guatemala, y algunas partes de El Salvador y Honduras). Un aspecto para añadir aquí es que —al igual que el náhuatl— sus hablantes se han involucrado en procesos de creación y gestión de políticas lingüísticas cuyo impacto ha sido positivo para revitalizar su uso y aprendizaje vía la educación bilingüe (Craveri, 2011; Briseño, 2020; 2021), junto con el uso de medios digitales (Montejo, Bastiani & Orantes, 2019).

—Finalmente, el mayor número de hablantes de mixteco, zapoteco y mazateco se ubican hacia el oeste de México, una zona cercana al Pacífico, en tanto que el otomí se localiza entre la zona centro del país y el Bajío, y el totonaco se sitúa hacia la costa del Golfo de México.

Tal distribución la podemos observar en el siguiente mapa:



Figura 1. Distribución poblacional de hablantes de alguna lengua indígena mexicana ubicados por estados

Nota. Mapa extraído de la encuesta intercensal INEGI (2015).

De acuerdo con este mapa y considerando las observaciones hechas a la Tabla 1, podemos observar que es en el sur de México en donde se localizan las mayores poblaciones de grupos indígenas, destacando particularmente Oaxaca, Chiapas (suroeste del Pacífico) y Yucatán (Península de Yucatán), en donde casi el 40 % de sus habitantes puede hablar y comprender al menos un idioma indígena. De ahí, estados como Quintana Roo y Campeche (península de Yucatán), Guerrero, Nayarit (suroeste y centro del Pacífico), San Luis Potosí, Hidalgo y Puebla (noreste y centro de México) cuentan con una densidad de hablantes que va de un 30 % a casi un 15 % de su población. Por su parte, el estado de Veracruz (Golfo de México), muestra una distribución de hablantes que gira en torno al 10 y 15 %, en donde se destacan principalmente las lenguas náhuatl y totonaca. Finalmente, en el resto del país, de manera especial en la región norte, son pocas las personas que se reconocen como hablantes de alguna

lengua indígena, ya que su distribución llega hasta un 5 % entre sus habitantes.

Teniendo en cuenta tanto el número de hablantes como su distribución a lo largo del territorio, muchas de las tecnologías que se desarrollan se orientan sobre todo hacia los grupos más amplios, como el náhuatl y el maya —aunque también se han elaborado al interior de la familia con el mismo nombre, maya, recursos como corpus lingüísticos para el tseltal, el tsotsil y el ch’ol—, en tanto que otros idiomas reciben menor atención al respecto.

Ahora bien, en México la lengua que cuenta con la mayor cantidad de recursos computacionales para su procesamiento automático es, sin duda, el español. Veamos a continuación entonces el estado actual de las tecnologías lingüísticas existentes para las lenguas indígenas mexicanas.

3. Tecnologías del lenguaje en México

En octubre de 2018 la empresa Track Global Solutions (TGS), en colaboración con la Sociedad Española de Procesamiento del Lenguaje Natural (SEPLN), así como el Grupo de Ingeniería Lingüística de la Universidad Nacional Autónoma de México (GIL-UNAM), realizó un censo preliminar, el cual les permitiría fijar un panorama amplio sobre el desarrollo y uso de tecnologías lingüísticas en México, considerando que se trata de un país estratégico para el desarrollo y comercialización de tales tecnologías. De acuerdo con dicho censo, los productos más comercializados para procesamiento del idioma son los siguientes:

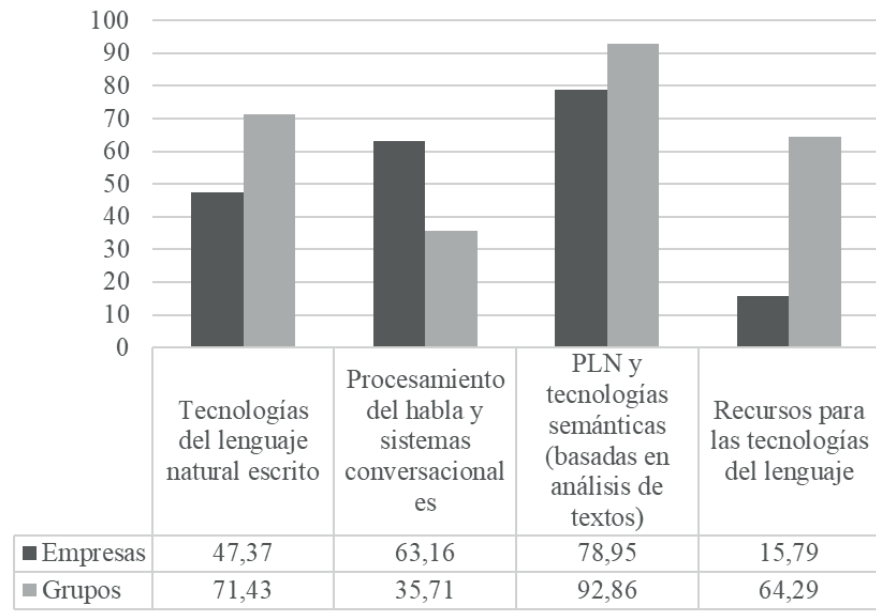


Figura 2. Recursos de PLN que se comercializan en México

Nota. Estadística tomada de TGS (2018).

De acuerdo con la Figura 2, la mayoría de las herramientas de PLN que se adquieren en México se enfocan en el procesamiento semántico, lo que cubre tareas de recuperación y extracción de información, minería de textos, ontologías, así como la generación de vectores de palabras (ing. *word embedding*). De ahí, los demás productos se orientan hacia el procesamiento de texto —p. ej., motores de búsqueda, reconocedores de caracteres, correctores ortográficos, etc.—, el procesamiento de habla y sistemas conversacionales —mayoritariamente, *chatbots*—, así como la generación de recursos e insumos, como es el caso de los corpus lingüísticos —orales y escritos—. Finalmente, existen dos claros proveedores de estos recursos: consultoras y empresas tecnológicas —identificadas como *empresas*—, junto con laboratorios y grupos de investigación universitarios —etiquetados como *grupos*—.

Complementario a esto, también se reconoce a los principales clientes que adquieren esta clase de tecnología, lo cual se puede ver en el siguiente gráfico:

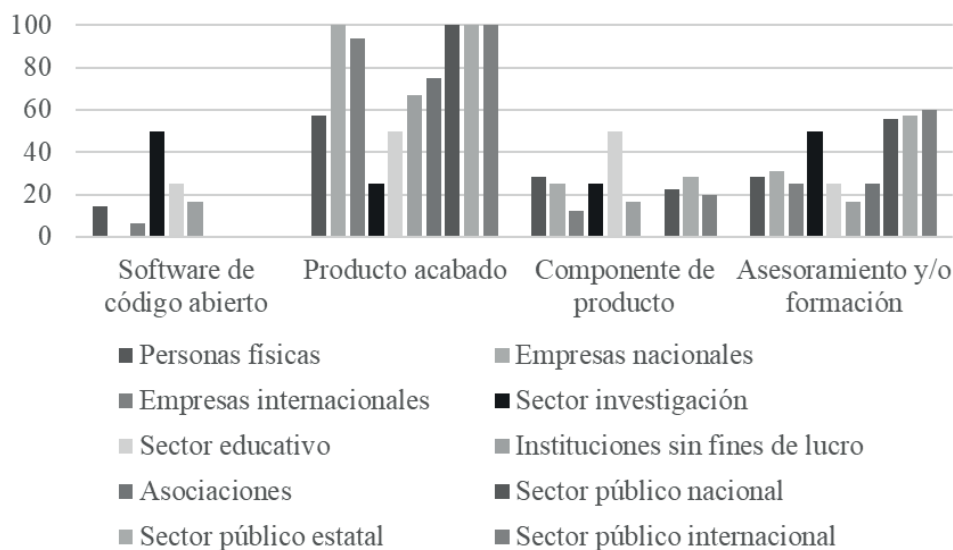


Figura 3. Principales consumidores de herramientas de PLN

Nota. Estadística tomada de TGS (2018).

Con base en la información de la Figura 3, el principal consumidor de estos recursos es el sector público gubernamental, cuyo mecanismo de adquisición son los fondos para el fomento de la investigación y creación de nuevas tecnologías. En este sentido, también hay una participación importante de empresas nacionales e internacionales. Todas ellas apuntan su interés a la compra de productos concluidos, ya sean prototipos, ya sean sistemas validados listos para su manufactura y distribución. Por otro lado, en rubros como el asesoramiento tecnológico, la formación de recursos humanos, la creación de componentes o la generación de software libre son del interés de sectores como la academia, asociaciones sin fines de lucro y personas físicas que requieren de herramientas

concretas para resolver sus necesidades.

Mirando con un poco más de detalle este panorama, también es posible ubicar a los agentes que diseñan e implementan dichos productos, de acuerdo con este gráfico:

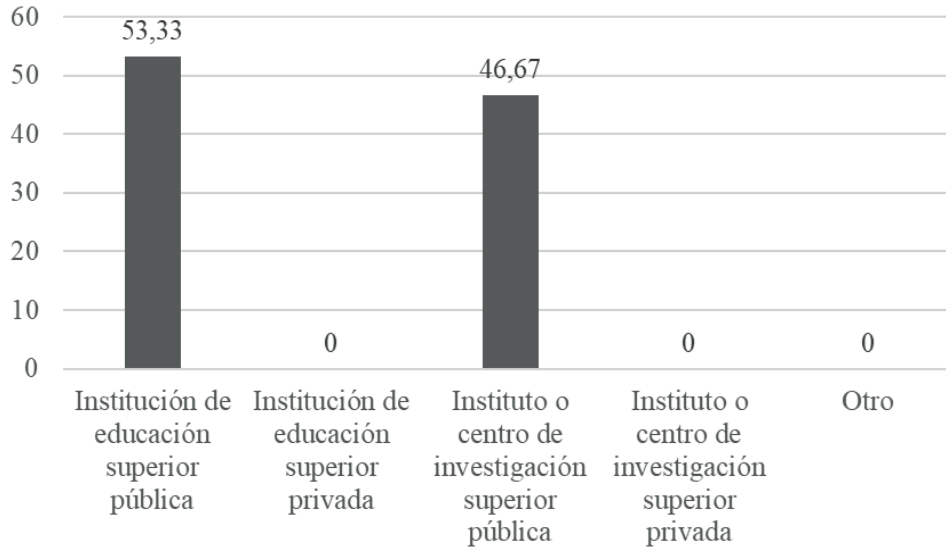


Figura 4. Agentes desarrolladores de sistemas de PLN

Nota. Estadística tomada de TGS (2018).

En concreto, la Figura 4 deja en claro que el desarrollador que juega un papel central en la creación de estos recursos electrónicos es el sector académico, ya sea desde universidades —preferentemente públicas, aunque también hay una incursión de las privadas—, ya sea desde centros de investigación financiados por el gobierno. Contrastando esta participación con la que tiene el sector privado, éste no se involucra en la fase de diseño y desarrollo, sino que, como se ha visto en la Figura 3, lo hace ya en una etapa final, cuando se tiene ya un prototipo o, en el mejor de los casos, el producto terminado.

Para concluir con esta sección, en la siguiente figura se muestra cuáles son las áreas de conocimiento con mayor actividad dentro del área de PLN. En resumen, se observa una tendencia que se ha generalizado en buena parte de América Latina, que es considerar a dicha área como un asunto para grados y posgrados en ciencias de la computación, ingeniería computacional o de *software*, informática y otras similares. En contraparte, si bien hay un interés por parte de carreras humanísticas en esta área, lo cierto es que sigue siendo una tarea preferentemente técnica. Veamos:

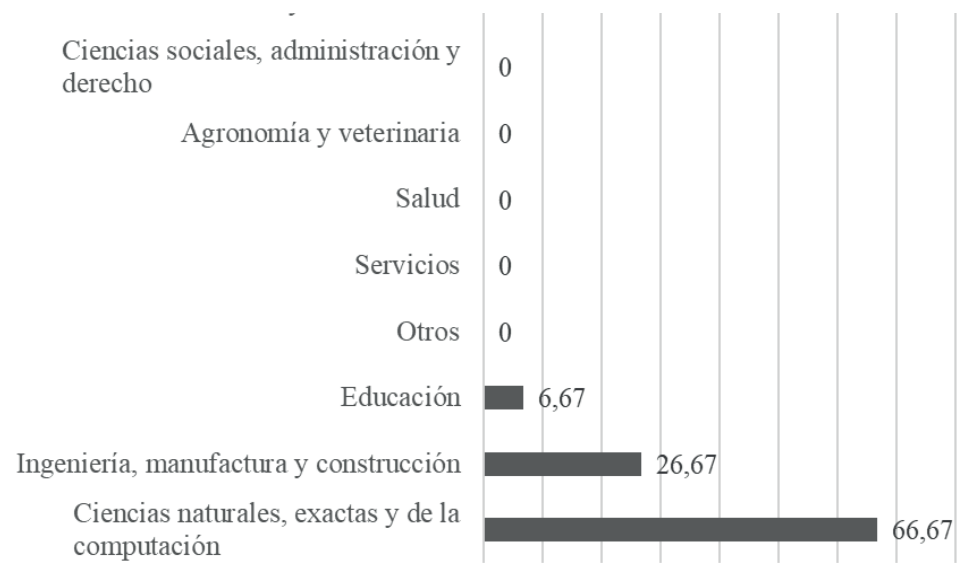


Figura 5. Principales áreas de conocimiento involucradas en tareas de PLN

Nota. Estadística tomada de TGS (2018).

Si bien es cierto que sigue existiendo todavía una mayor involucramiento de las carreras técnicas en el desarrollo del PLN en México, en los últimos años varios estudiantes, profesores e investigadores de áreas humanísticas —aparte de la lingüística teórica y aplicada— han ido incursionando en diferentes labores que han tenido un impacto positivo en la consolidación de dicha área, tales como el proceso de anotado de un corpus lingüístico, hasta desarrollar diversos análisis que son útiles para evaluar el desempeño de herramientas de análisis, como es el caso de reconocedores de habla, el diseño de *chatbots*, o el de las gramáticas computacionales.

4. Brecha digital: claroscuros en el contexto tecnológico mexicano

Teniendo en mente la información que arroja el censo hecho por TGS, se puede ver que México cuenta con un desarrollo considerable en la implementación y acceso a recursos computacionales orientados al procesamiento lingüístico, entre otras tecnologías a las cuales tiene acceso. Empero, a pesar de tal desarrollo, el país tampoco está exento de sufrir uno de los problemas que más se han generalizado en América Latina en los últimos años: la brecha digital. A grandes rasgos, este término alude a la distribución desigual en el acceso, el uso o el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación entre grupos sociales (Maitland, 1985; Compaine, 2001; Aguilar & Acosta, 2021). Dicha desigualdad abarca desde la carencia de equipo de cómputo, la falta de acceso a Internet y otros recursos en línea, hasta el ancho de banda que brinda tal conexión. Un ejemplo de tal desigualdad se observa

en la distribución respecto al acceso a Internet que tuvo México durante el año 2020. De acuerdo con un informe elaborado por el Instituto Federal de Telecomunicaciones (IFT), denominado: *Encuesta Nacional sobre la Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares* (ENDUITH, 2020), hay dos datos significativos a considerar aquí:

—Respecto a la distribución de este servicio entre zonas urbanas y rurales, se observa que la mejor conectividad se da justo en las primeras: el 70.8 % de la población que habita las ciudades se conecta a Internet, en tanto que la que radica en el campo llega al 50.4 %. Entrando en mayores detalles, hay que tomar en cuenta que en el primer caso este porcentaje representa una población de 70.8 millones, en tanto que la segunda cubre a 13.3 millones. Al respecto, cabe mencionar que la mayoría de las comunidades indígenas mexicanas habita en las zonas rurales, aunque se dan flujos migratorios a espacios conurbanos.

—Contrastando la distribución de la población que cuenta con acceso a Internet por estados, destacan sobre todo los estados ubicados en la franja norte del país (frontera con Estados Unidos), como es el caso de Nuevo León, que cuenta con la mayor cantidad de usuarios (84.5 % de toda su población). Por su parte, la franja central del país también cuenta con un amplio número de usuarios conectados, destacando la Ciudad de México (84.5 %). En contraste, las que cuentan con menos usuarios conectados son la parte suroeste del Pacífico (particularmente Michoacán, Guerrero, Oaxaca y Chiapas), varios estados de la zona norte-centro (Zacatecas, Guanajuato, Hidalgo, Puebla), y Tabasco, un estado ubicado hacia el Golfo de México. Resulta importante reconocer aquí que los estados de Oaxaca y Chiapas son los que cuentan con la mayor diversidad cultural y lingüística de México, ya que en ellos habitan un gran número de comunidades indígenas y son, también, los que menor acceso a Internet ofrecen.

Otro ejemplo significativo respecto a esta diferenciación digital es el lento avance de tecnologías informáticas, tales como computadoras, teléfonos inteligentes, servidores y otros productos similares. Veamos la Figura 6

Indicadores sobre disponibilidad y uso de TICs	2015	2016	2017
Hogares con computadora	44.9 %	45.6 %	45.4 %
Hogares con conexión a Internet	39.2 %	47 %	50.9 %
Hogares con televisión	93.5 %	93.1 %	93.2 %
Hogares con televisión de paga	43.7 %	52.1 %	49.5 %
Usuarios de computadoras	51.3 %	47 %	45.3 %
Usuarios de Internet	57.4 %	59.5 %	63.9 %
Usuarios de Internet que realizan transacciones por esta vía	12.8 %	14.7 %	20.4 %
Usuarios de Internet que acceden desde fuera del hogar	29.1 %	20.5 %	16.7 %

Figura 6. Disponibilidad de recursos informáticos de 2015 a 2017

Nota. Estadísticas tomadas de la Encuesta ENDUTIH (2020).

Un aspecto importante para distinguir en los datos que ofrece la Figura 6 es que, al menos hasta 2017, el contar con una computadora personal o un teléfono inteligente era algo a lo que sólo podía acceder casi la mitad de los mexicanos. En contraste, la televisión —en especial, aquella cuya señal transmite canales públicos— es la tecnología de cobertura más amplia, incluyendo zonas rurales habitadas por comunidades indígenas.

Una pregunta que puede hacerse al respecto es: ¿cuál es la tecnología a la que tienen acceso los pueblos indígenas? Al respecto, el Banco Mundial realizó un estudio comparativo entre varios países latinoamericanos con población indígena —incluido México— con miras a resolver esta cuestión. Se consideraron 3 tipos de tecnologías: (i) computadoras personales, (ii) teléfonos inteligentes y (iii) acceso a puntos de Internet. Estos fueron los resultados reportados:

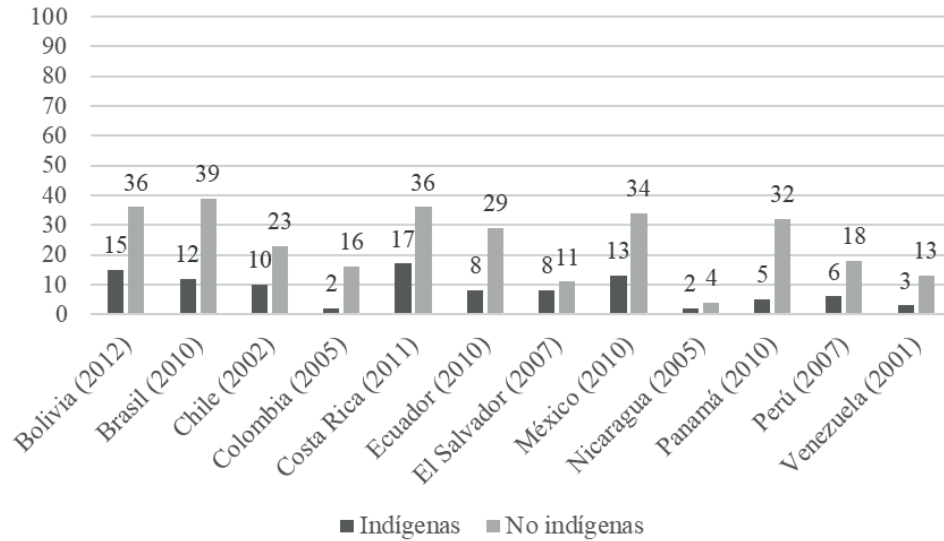


Figura 7. Acceso a computadoras por parte de comunidades indígenas en América Latina

Nota. Estadísticas tomadas del Reporte del Banco Mundial (2015).

Como se puede observar en el gráfico, la mayor parte de las comunidades indígenas de América Latina —en contraste con grupos poblacionales que habitan en medios suburbanos y rurales— no posee una computadora en sus hogares, sea de escritorio o portátil. El país en donde estos grupos tienen más posibilidades de adquirir un equipo de este tipo es Bolivia (15 %), en tanto que los países con más dificultades para acceder a uno de estos aparatos son Colombia (2 %), Nicaragua (2 %) y Venezuela (3 %), al menos del 2001 al 2005.

Con relación a la telefonía celular, los datos son los siguientes:

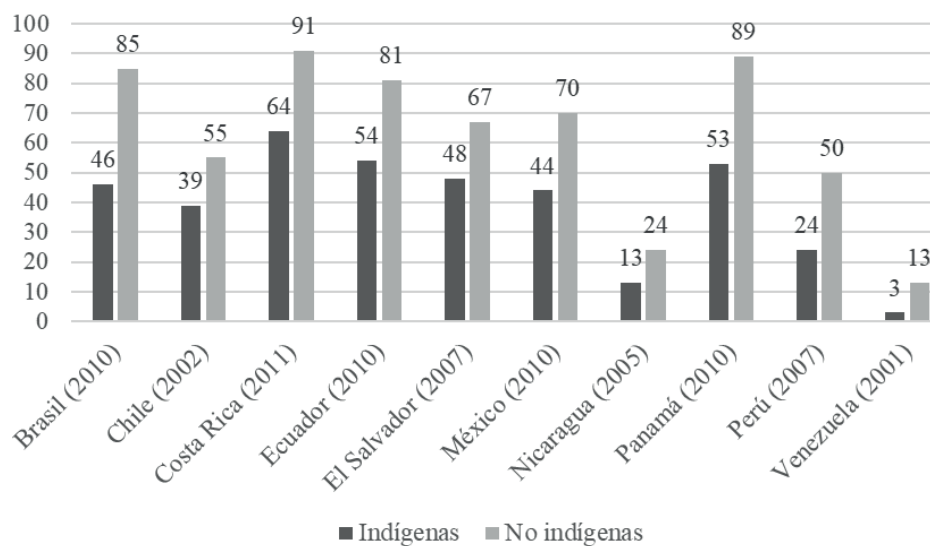


Figura 8. Acceso a teléfonos celulares por parte de comunidades indígenas en América Latina

Nota. Estadística tomada del Reporte del Banco Mundial (2015).

Se puede ver aquí un contraste notorio respecto a la posesión de computadoras: la telefonía celular — al menos hasta el 2010— es un recurso mucho más accesible, particularmente en países como Ecuador (54 %), El Salvador (48 %), Brasil (46 %) y México (44 %). En este rubro, sólo Nicaragua tiene una tasa reducida de usuarios indígenas (13 %).

Finalmente, con relación al acceso al Internet, se tiene lo siguiente:

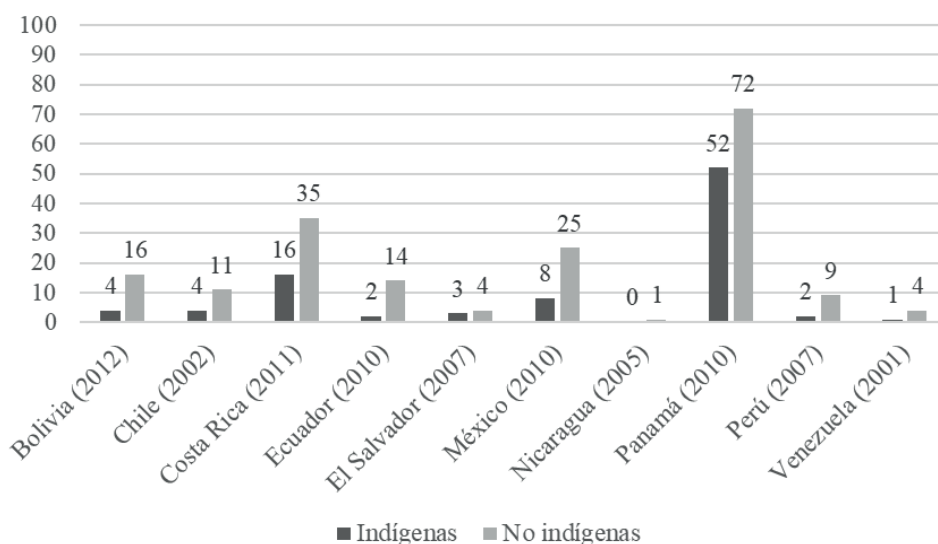


Figura 9. Acceso a Internet por parte de comunidades indígenas en América Latina

Nota. Estadística tomada del Reporte del Banco Mundial (2015).

Los datos que reporta la Figura 9 ayudan a corroborar que en América Latina el acceso a Internet sigue siendo un cuello de botella para superar la brecha digital: si bien es cierto que los celulares son accesibles para estos grupos, hace falta garantizar una conexión a este recurso, ya que de otra manera se reduce significativamente sus beneficios como vehículo de acceso a nuestro mundo digital.

5. PLN y lenguas indígenas: el estado actual

Después de haber presentado un panorama general respecto a las tecnologías del lenguaje en México, así como haber descrito los retos que implica la brecha digital entre las comunidades indígenas, sobre todo si se tiene en mente diseñar e implementar esta clase de tecnología para tales comunidades, veamos algunos de los proyectos que plantean soluciones a esta cuestión. Comencemos con una de las instancias que más ha fomentado el desarrollo de materiales y recursos lingüísticos —tanto impresos como electrónicos: el Instituto Nacional para las Lenguas Indígenas (INALI). Cabe destacar aquí que uno de sus grandes hitos es la labor que ha efectuado respecto a la documentación minuciosa de las agrupaciones lingüísticas del país, ayudando así a su conservación y difusión.

Gracias a esta documentación realizada por el INALI, se han podido emprender otros proyectos, en concreto aquellos que contemplan la creación de corpus lingüísticos. En este sentido, cabe destacar los experimentos realizados por el citado GIL-UNAM, quienes han implementado un corpus paralelo náhuatl-español llamado Axolotl (2015), el cual ha sido construido a partir de textos traducidos principalmente por misioneros cristianos durante los siglos XVI y XVII en México (Gutiérrez, 2015; Gutiérrez, Sierra & Hernández, 2016). El trabajo realizado en torno al Corpus Axolotl ha permitido evaluar el desempeño de herramientas automáticas para el análisis morfológico del náhuatl (Gutiérrez & Mijangos, 2018; Gutiérrez, Medina & Sierra, 2019).

Estos trabajos también han sido útiles para explorar un fenómeno como la complejidad lingüística, entendida como el grado que posee una lengua para generar combinaciones de elementos, ponderando así la capacidad de procesamiento requerida para realizar tales permutaciones (Juloa, 2008; Sampson, Gil & Trudgill, 2009; Baechler & Seiler, 2016). Si dicha ponderación se traduce en un parámetro medible, es factible realizar comparaciones entre lenguajes humanos, así como evaluar qué tan difícil es o no para un sistema informático realizar algún procesamiento lingüístico, particularmente a nivel morfológico y sintáctico.

Para concluir con este apartado, cabe destacar que el Corpus Axolotl ha tenido un impacto relevante dentro de la comunidad de PLN en México, fomentando el desarrollo de otros corpus similares, como es el caso del Corpus Paralelo de Lenguas Mexicanas (2016), el cual incluye datos de ch'ol, maya yucateco, mazateco, mixteco, náhuatl y otomí.

Otra iniciativa para considerar es la creación de portales y motores de búsqueda web para lenguas

indígenas por medio de Mozilla Firefox, en concreto bajo la guía de la iniciativa Mozilla Nativo, una comunidad que se encarga de adaptar dicho buscador a los idiomas originarios (Gómez, 2019), logrando avances importantes, en particular con el maya yucateco. Al respecto, López (2015) ofrece un ejemplo de cómo sería hacer búsquedas con Mozilla en mixteco:



Figura 11. Ejemplo de búsqueda en mixteco a través de Mozilla Nativo

Nota. Tomado de López (2015).

Entre las variantes y agrupaciones lingüísticas mexicanas que cuentan hoy con su versión de buscador Mozilla están:

- Mixteco de Mixtepec (Oaxaca)
- Mixteco de Yucuhiti (Oaxaca)
- Triqui (Oaxaca)
- Maya yucateco (Yucatán, Campeche y Quintana Roo)
- Ixil (Campeche y Quintana Roo)
- Zapoteco de Miahuatlán (Oaxaca)
- Náhuatl (Valle de México, Guerrero, Puebla, Tlaxcala, Morelos, Hidalgo, Veracruz, Tabasco, Michoacán, Jalisco)
- Purépecha (Michoacán)

Del mismo modo, existen otras lenguas indígenas latinoamericanas que cuentan con su propia versión de Mozilla Nativo, específicamente:

- Guaraní (Argentina, Bolivia, Brasil y Paraguay)
- Kaqchikel (Guatemala)

- K'iche' (Guatemala)
- Kichwa (Colombia, Ecuador y Perú)
- Nahua Pipil (El Salvador)
- Quechua (Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador y Perú)

Un rubro relevante que se ha explorado dentro de las tecnologías lingüísticas para dichos idiomas es la generación de aplicaciones para su aprendizaje, ya sea para hablantes nativos de éstas o para personas que las adquieren como una segunda lengua. Aquí caben destacar recursos como Ko'ox App (Poot Cahun, 2019), cuya función es la de ser un asistente virtual para aprender maya yucateco, portable para teléfonos celulares. Otra iniciativa es la aplicación Vamos a aprender (2016), desarrollada por el Laboratorio de Ciudadanía Digital (LCD) y coordinada por el INALI. Entre los idiomas que cubre tal aplicación están el náhuatl, mixteco y purépecha. También existen propuestas venidas desde organizaciones civiles que han creado aplicaciones para lenguas menos conocidas, como es el caso del mixe, con Kumootun (De Malignon, 2019), implementada por una fundación que lleva el mismo nombre.

Como punto relevante hay que decir que, inclusive, se ha explorado el diseño de aplicaciones genéricas, las cuales pueden adaptarse a cualquier idioma indígena, sin necesidad de crear recursos específicos para ello. Éste es el caso de Miyotl (Álvarez, 2019), gestada por la Universidad Autónoma de Chapingo. Con la finalidad de hacer una síntesis de todos los recursos que hay hasta hoy en día para las lenguas originarias, presentamos la siguiente tabla:

Rubro	Descripción	Usuarios	Lenguas	Desarrollador	Tipo
Cursos	Desarrollo de recursos para la enseñanza-aprendizaje de lenguas indígenas nacionales	Aprendices y enseñantes de segundas lenguas	Varias (tseltal, triqui, matlatzinca, chinanteco, otomí, náhuatl, huave, mixteco, huichol, ch'ol, mixe)	Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Intercultural del Estado de México, Universidad Autónoma de Nayarit	Institucional

Traductor automático	Desarrollo de sistemas que permitan la traducción automática entre lenguas indígenas y el español	Público en general	Varias (huichol, mixe, náhuatl, mexicano, mazahua)	Instituto de Investigaciones Matemáticas Aplicadas y Sistemas, UNAM	Institucional
Corpus paralelos otomí-español (Tsunkua)		Público en general	Otomí	Elotl	Institucional
Corpus paralelos amuzgo-español		Público en general	Amuzgo	Antonio Reyes y H. Antonio García Zúñiga	Interinstitucional
Interactivos	Desarrollo de juegos para aprender lenguas	Público en general	Purépecha, Mazahua, Otomí	Centro de Investigaciones en Estudios Superiores en Antropología Social	Institucional

Tabla 2. Resumen de los actuales recursos computacionales para lenguas indígenas mexicanas

Los rubros considerados en esta tabla son: (a) cursos, ofertados principalmente por universidades y centros de investigación, especialmente de corte intercultural; (b) corpus electrónicos, considerando tanto implementaciones como el corpus paralelo otomí-español Tsunkua (2019) desarrollado por Elotl —una comunidad conformada por lingüistas, programadores y miembros de varias comunidades indígenas, sin fines de lucro—, como propuestas teóricas, p. ej., el caso de Reyes & García (2021) con su planteamiento para un corpus paralelo amuzgo-español; y (c) juegos interactivos, ya sean portables para computadoras de escritorio, teléfonos celulares, o algún otro dispositivo similar.

6. Consideraciones finales

La revisión que hemos hecho aquí es un paso para llevar a cabo, posteriormente, un censo mucho más detallado respecto a la totalidad de herramientas y recursos lingüísticos para las lenguas nativas de México. En esta primera cala, identificamos una variedad de recursos considerables para el tratamiento automático de dichos idiomas, aunque no cubren la totalidad.

Ahora, un aspecto positivo a considerar en varios de estos desarrollos es que ofrecen soluciones viables al problema de la brecha digital, especialmente en el terreno educativo, en especial tras el impacto negativo que tuvo la pandemia del covid-19 durante el 2020, la cual ha afectado sobre todo al sistema educativo bilingüe indígena, desde los niveles básicos hasta el universitario.

Otro aspecto para considerar de esta revisión es que varios de estos proyectos y productos todavía se encuentran al nivel de prototipos, situados en un contexto de investigación académica, sin tener un impacto real en los sectores gubernamentales y empresariales. En ese sentido, es necesario un mayor involucramiento de tales sectores, así como de la sociedad en general, especialmente transformando las ideologías lingüísticas que subyacen en ella, como el considerar que el país en conjunto es monolingüe, negando la enorme diversidad de lenguas nativas que coexisten en el territorio.

Con todo, hay que mencionar también que en años recientes se ha ido incrementando el interés por implementar herramientas electrónicas capaces de procesar automáticamente dichos idiomas, ya sea porque resultan un desafío teóricamente relevante para avanzar en el tratamiento automático del lenguaje natural, ya sea porque son proyectos patrocinados por el sector gubernamental, con el propósito de reducir el rezago tecnológico entre los pueblos originarios, o más importante aún: por un auténtico interés venido desde los hablantes de dichas lenguas, interesados en crear mecanismos digitales que les permitan conservar y difundir sus culturas y sus idiomas. En este sentido, resulta prometedor el panorama a futuro para tales pueblos.

Referencias bibliográficas

Acervo Digital de Lenguas Indígenas (2014). Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Link: <https://ciesas.edu.mx/investigacion/acervo-digital-de-lenguas-indigenas>

Acosta, O. & Aguilar, C. (2020). A Critical Review of the Current State of Natural Language Processing in Mexico and Chile. In F. Pinarbaşı & M. Taşkıran (Eds.), *Natural Language Processing for Global and Local Business* (pp. 365-389) IGI Global.

- Álvarez, E. (2019). Miyotl. Universidad Autónoma de Chapingo. <https://proyecto-miyotl.web.app>
- Barriga Villanueva, R. (1995^a): La paradoja lingüística del indígena mexicano. *Revista de Literatura Hispánica*, 1(42), 103-112.
- Barriga Villanueva, R. (1995^b). México, un país plurilingüe. *Revista de Literatura Hispánica*, 1(42), 115-131.
- Barriga Villanueva, R. (2018). *De Babel a Pentecostés. Políticas lingüísticas y lenguas indígenas, entre historias, paradojas y testimonios*. Secretaría de Educación Pública.
- Bernal, D. & Figueroa, M. (2019). Nueva oferta educativa universitaria con enfoque intercultural: el caso de la Maestría en Lengua y Cultura Nahua de la Universidad Veracruzana. *Revista Educación*, 43(2), 16-30.
- Briseño, F. (2020). Entre los derechos y las políticas lingüísticas en México. El caso de la institucionalización de la lengua maya de la Península de Yucatán”, *Abralin ao Vivo-Linguists Online*, Associação Brasileira de Linguística. www.youtube.com/watch?v=hSQV14oh7X0
- Briseño, F. (2021). ¿Hacia dónde va la lengua maya de la Península de Yucatán? Entre institucionalización y patrimonialización. *Maya America*, 3(21), 135-140.
- Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios (CELL) (2022). Archivo de Lenguas Indígenas de México. El Colegio de México. <https://cell.colmex.mx/proyecto/archivo-de-lenguas-indigenas-de-mexico/descripcion>
- Centro Cultural de España em México (2016). *Vamos a aprender*. <https://ccemx.org/evento/app-nahuatl/>
- Compaine, B. (2001). *The Digital Divide: Facing a Crisis or Creating a Myth?* MIT Press.
- Corpus paralelo otomí-español (2019). Tsunkua, Comunidad Elotl. <https://tsunkua.elotl.mx>
- Craveri, M. (2011). La literatura maya hoy y la construcción de las identidades. Procesos constantes de afirmación y de revitalización. *Revista de Literaturas Populares*, 2, 392-409.
- De Malingnon, J.-P. (2019): *Kumoontun*. Kumoontun A. C, Santa María Ocotepc, Oaxaca, México. <https://kumoontun.org>.
- Diehl, Richard A. (2005). *The Olmecs: America's First Civilization*, London, Thames & Hudson.
- Dyson, L., Grant, S., & Hendriks, M. (2016). *Indigenous People and Mobile Technology*. Routledge.

- Dyson, L., Hendriks, M., & Grant, S. (2007). *Information Technology and Indigenous People*. IGI Global Publishing.
- Figuerola, M., Alarcón, D., Bernal, D. & Hernández, J. (2014). La incorporación de las lenguas indígenas nacionales al desarrollo académico universitario: la experiencia de la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior*, 43(171), 67-92.
- Gomashie, G. (2021). Nahuatl and Spanish in Contact: Language Practices in Mexico. *Languages*, 6(135). <https://doi.org/10.3390/languages6030135>
- Grupo de Ingeniería Lingüística, (2016). Corpus Paralelo de Lenguas Mexicanas www.corpus.unam.mx/geco/portal/index/cplm
- Grupo de Ingeniería Lingüística, Instituto de Ingeniería, UNAM (2015). Corpus Axolotl. www.corpus.unam.mx/axolotl
- Grupo de Ingeniería Lingüística, Instituto de Ingeniería, UNAM (2003). Instituto de Ingeniería de la Universidad Nacional Autónoma de México. www.iling.unam.mx/corpus
- Gutiérrez-Vázquez, X. (2015). Bilingual lexicon extraction for a distant language pair using a small parallel corpus. In *Proceedings of the 2015 Conference of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics: Student Research Workshop*. Denver, CO, USA, ACL Publications, 154-160.
- Gutiérrez-Vázquez, X., Sierra, G., & Hernández, I. (2016). Axolotl: a Web Accessible Parallel Corpus for Spanish-Nahuatl. In *Proceedings of the Tenth International Conference on Language Resources and Evaluation LREC 2016*. Portoro, Slovenia, European Language Resources Association (ELRA), 4210-4214.
- Gutiérrez-Vázquez, X. & Mijangos, V. (2018). Comparing morphological complexity of Spanish, Otomi, and Nahuatl. In *Proceedings of the Workshop on Linguistic Complexity and Natural Language Processing (LC&NLP-2018)*. Santa Fe, NM, USA, ACL Publications, 30-37.
- Hinton, L. & Hale, K. (2001). *The Green Book of Language Revitalization in Practice*. Brill.
- Instituto Federal de Telecomunicaciones (2020). *Encuesta Nacional sobre la Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUITH, 2020)*. Instituto Federal de Telecomunicaciones. www.ift.org.mx/comunicacion-y-medios/comunicados-ift/es/encuesta-nacional-sobre-disponibilidad-y-uso-de-tecnologias-de-la-informacion-en-los-hogares-endutih
- Izquierdo, M. (2005). El reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas en México. *Cuadernos*

Constitucionales de la Cátedra Fadrique Furió Ceriol, 50-51, 109-124. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI).www.inali.gob.mx

- Lara, L. F. & Vázquez Laslop, M. E. (2015). *El estudio de las lenguas en México: avatares de dos siglos*. El Colegio Nacional.
- Littel, P., Kazantseva, A., Kuhn, R., Pine, A., Arppe, A., Cox, Ch., & Junker, M. (2018). Indigenous language technologies in Canada: Assessment, challenges, and successes. In *Proceedings of the 27th International Conference on Computational Linguistics*, Santa Fe, NM, USA, ACL Publications, 2620–2632.
- López, N. (2015). Localización de Firefox en lenguas indígenas. *Revista Sinfin*, L10n. www.revistasinfin.com/articulos/l10n-localizacion-de-firefox-en-lenguas-indigenas
- Mager, M., Oncevay, A., Ríos, A., Meza, I., Palmer, A., Neubig, G., & Kann, K. (2021). *Proceedings of the First Workshop on Natural Language Processing for Indigenous Languages of the Americas*. Stroudsburg PA, USA, ACL Publications. <https://aclanthology.org/2021.americasnlp-1.0/>
- Mager, M., Gutiérrez-Vázquez, X., Sierra, G., & Meza, I. (2018). Challenges of language technologies for the indigenous languages of the Americas. In *Proceedings of the 27th International Conference on Computational Linguistics COLING 2018*. Santa Fe, NM, USA, ACL Publications, 55-69.
- Mager, M. & Meza, I. (2018). Hacia la traducción automática de las lenguas indígenas de México. En J. Girón & I. Galina, I. (Eds.), *Digital Humanities 2018. Puentes-Bridges* (pp. 637-639). COLMEX/UNAM/RedHD.
- Mager, M., Carrillo, D., & Meza, I. (2018). Probabilistic Finite-State Morphological Segmenter for the Wixarika (Huichol) Language. *Journal of Intelligent & Fuzzy Systems*, 34(5), 3081–3087.
- Mager, M. (2017). *Traductor híbrido wixarika-español con escasos recursos bilingües* [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma Metropolitana].
- Maitland, D. (1985). *The Missing Link*. International Telecommunication Union.
- Medina, A. (2007). Affix discovery by means of corpora: Experiments for Spanish, Czech, Ralámuli and Chuj. In A. Mehler, A. & R. Köhler (Eds.), *Aspects of Automatic Text Analysis* (pp. 277—299). Springer.
- Medina, A. (2008). Affix discovery based on entropy and economy measurements. In N. Gaylord, A. Palmer, & E. Ponvert (Eds.), *Computational Linguistics for Less-Studied Languages* (pp. 99-112). CSLI Publications.

- Melton-Villanueva, M., de la Cruz, A., & Morales, O. C. (2022). Práctica autóctona para revitalizar la lengua náhuatl en comunidades bilingües de México. *Lenguas Radicales*, 1(3), 31-43.
- Montejo, O., Bastiani, J. & Orantes, S. (2019). Experiencia digital en la enseñanza del Ch'ol en Chiapas, México. *Revista Senderos Pedagógicos*, 10, 145-162.
- Navarrete, F. (2016). México sin mestizaje: una reinterpretación de nuestra historia. *Ciclo de conferencias: El Historiador frente a la Historia 2016. Desigualdad y violencia en la historia*, Ciudad de México, Instituto de Investigaciones Históricas de la UNAM, 26 de abril. www.youtube.com/watch?v=qLCUzzLls0E
- Olko, J., & Sullivan, J. (2013). Empire, colony, and globalization. a brief history of the Nahuatl language. *Colloquia Humanistica*, 2. 181-216.
- Olko, J., & Sullivan, J. (2014). Toward a Comprehensive Model for Nahuatl Language Research and Revitalization. In H. Leung, Z. O'Hagan, S. Bakst, , A. Lutzross, J. Manker, N. Rolle, & K. Sardinha (Eds.), *Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, Vol. 40 (pp. 369-397). University of California at Berkeley.
- Pellicer, D. (1997). Derechos lingüísticos en México: realidad y utopía. *xx International Congress of the Latin American Studies Association (LASA97)*, Guadalajara, México, 17-19 de abril.
- Poot Cahun, J. M. (2019). [Koox App - Aprende MaayaT'aaan](https://apkcombo.com/es/koox-app-aprende-maayat-aan/com.lighthouse.koox). <https://apkcombo.com/es/koox-app-aprende-maayat-aan/com.lighthouse.koox>
- Proyecto Mozilla Nativo (2018). Comunidad de Mozilla Nativo, Fundación Mozilla. <https://wiki.mozilla.org/Nativo>
- Reyes, A. & García, H. (2021). Hacia el desarrollo de un corpus oral en lengua amuzga. En M. García, M. Sáenz, A. López & A. Hurtado (Eds.), *Procesamiento de lenguaje natural para las lenguas indígenas* (pp. 132-144) Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Soustelle, J. (1979). *Los olmecas* Fondo de Cultura Económica.
- Soustelle, J. (1982). *Los mayas*. Fondo de Cultura Económica.
- Stahler-Sholk, R. & Baronnet, B. (2018). La escuela es la comunidad: luchas indígenas y autonomía en México., En S. Plá & S. Rodríguez (Coords.), *Saberes sociales para la justicia social: educación y escuela en América Latina* (pp. 99-136). Universidad Pedagógica Nacional/La Carreta.
- Suárez, J. (1983). *The Mesoamerican Indian Languages*. Cambridge University Press.

Villareal, B. (2011).El náhuatl en Los Ángeles: el papel de la lengua indígena en la creación de la identidad chicana. *Mester*, 40(1), 81-100.

DISCURSO POLÍTICO ANTIMIGRATORIO EN EL PERÚ: ESTUDIO DE CASO DE LAS ELECCIONES DE LIMA (2018) Y LAS ELECCIONES PRESIDENCIALES (2021)¹

Edgar Mauro Yalta González
Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú)
edgar.yalta@unmsm.edu.pe

Marco Antonio Lovón Cueva
Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú)
mlovonc@unmsm.edu.pe

Recibido: 08/11/2022 — **Aprobado:** 21/03/2023 — **Publicado:** 31/08/2023

DOI: doi.org/10.17533/udea.lyl.n84a05

Resumen: En este artículo se analiza el discurso político antimigratorio configurado a través de estrategias lingüísticas y retóricas producido por un candidato a la alcaldía de Lima de 2018 y un candidato a la presidencia del Perú de 2021. Complementariamente, se analizan los discursos de reacción en las redes sociales, los cuales evidencian el efecto ideológico. El corpus está compuesto por discursos orales y escritos recogidos de las redes sociales. El artículo concluye que el populismo político construye discursos de exclusión y odio antimigratorio con estrategias léxico-retóricas que son legitimadas por parte de la sociedad que niega la diversidad y pluralidad.

Palabras clave: discurso político; discurso antimigratorio; estrategias lingüísticas y retóricas; redes sociales; discurso de odio.

ANTI-MIGRANT POLITICAL DISCOURSE IN PERU: A CASE STUDY OF THE LIMA ELECTIONS (2018) AND PRESIDENTIAL ELECTIONS (2021)

Abstract: This paper analyses the anti-immigration political discourse configured through linguistic and rhetorical strategies produced by a candidate for mayor of Lima in 2018 and a candidate for the Peruvian presidency in 2021. Complementarily, we analyse the reaction discourses on social networks, which show the ideological effect. The corpus is composed of oral and written speeches collected from social networks. The article concludes that political populism constructs discourses of exclusion and anti-immigrant hatred with lexical-rhetorical strategies that are legitimised by a part of society that denies diversity and plurality.

¹ Este artículo se ha elaborado en el marco del proyecto de investigación E21030371 del Vicerrectorado de Investigación y Posgrado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (RR 005753-2021-R/UNMSM).



Keywords: political discourse; anti-immigration discourse; linguistic and rhetorical strategies; social networks; hate speech.

1. Introducción

En sociedades democráticas, el discurso político antimigrante es un tipo de discurso de odio y exclusión, pues construye prejuicios que atentan contra los valores y principios éticos fundamentales (integridad física, igualdad y dignidad). Esta clase de discurso se ha extendido no solo en el ámbito social, sino también en el político, dado que es causa de debate en los procesos electorales. Esto se observa, en gran medida, en aquellos discursos que configuran los candidatos y las candidatas donde rechazan la migración de poblaciones vulnerables.

En diversos países, las personas involucradas en la política justifican su rechazo a la migración en plena campaña electoral. Por ejemplo, el expresidente de Estados Unidos Donald Trump elaboró discursos en contra de la población migrante mexicana en las elecciones presidenciales en el 2016 y en el 2020 (Camhaji, 2016; Mars, 2020). En esa misma línea, Oehmichen (2018) señala que los discursos producidos por Donald Trump estigmatizan a la población migrante mexicana y justifican el odio y la xenofobia que apelan al ultranacionalismo del electorado norteamericano. Esta tendencia se replicó en otros países, como es el caso del expresidente de Brasil, Jair Bolsonaro, y su discurso en contra de los derechos humanos de las personas migrantes y refugiadas (Acosta & Madrid, 2020). En el caso europeo, Akkerman (2018) revela que minoritarios partidos políticos de extrema derecha promueven la ideología del nacionalismo xenófobo bajo un discurso antimigratorio, especialmente en el escenario electoral.

En países de América Latina, el populismo aparece en algunas coyunturas y el líder populista se presenta como salvador y carismático, quien puede emplear cualquier recurso que tenga, como la construcción de un discurso antimigratorio, para llevar a cabo sus fines, el cual puede estar apoyado por una masa motivada de ciudadanos (Guariglia, 2011). De esta manera, los políticos alimentan formas abyectas de pensar al otro. Configurar este tipo de discurso origina ideologías xenófobas y de rechazo en la sociedad respecto a la población migrante (Arabi, 2020). En contextos electorales, el



populismo político puede difundir valores negativos contra la población migrante con el fin de lograr el respaldo de los votantes (Zaharieva, 2014). Para ello, la comunidad migrante es representada como una amenaza a la seguridad y la identidad nacional (Hernández, 2019). Entiéndase por populismo político (Diario Constitucional.cl, s.f., párr. 1-2) al conjunto de ideas, generalmente irreales, que se utilizan para apelar a las grandes masas sociales, vinculadas con pasiones y sentimientos, para movilizar el voto y adherirse a una propuesta. Cabe señalar que el populismo no se encuentra ligado necesariamente a un grupo ideológico de derecha o de izquierda. La pretensión del populismo es la atracción de la masa social (Diario Constitucional.cl, s.f., párr. 3). Según el Diario Constitucional.cl (s.f., párr. 3), «el hecho de que los gobernantes dependan de la gente para llegar al poder, favorece que los partidos y líderes mientan y realicen promesas irreales que se encuentran con numerosos impedimentos».

En el contexto político peruano, destaca que, en los últimos procesos electorales, municipales y presidenciales, si bien las temáticas educativa, económica, social, sanitaria y salud han sido ampliamente debatidas y han sido necesidades prioritarias por la sociedad, el tema antimigratorio genera discusión y postergación (*Gestión*, 2021). Ello parece responder al populismo y las ideologías estigmatizadoras que transmite y genera entre los receptores (Dammert & Erlandsen, 2020), que terminan por evadir la cuestión migratoria. En ese sentido, se piensa en los aparentes resultados «positivos» que se han construido, especialmente, en el caso de los procesos electorales de Estados Unidos y Brasil (Bassett, 2016; Londoño & Darlington, 2018), al creer que la expulsión del migrante genera un país ordenado y puro. Sin embargo, en el país hay posiciones encontradas sobre la migración venezolana actual (Yalta & Robles, 2020; Palomino & Lovón, 2022), las cuales son polarizadas por algunos políticos, cuya intención es inclinar la percepción de los ciudadanos hacia el rechazo de la persona migrante.

Así, por ejemplo, en el caso de las elecciones municipales y regionales de Lima de 2018, algunos candidatos mostraron su postura, a través de discursos orales y escritos, sobre la política migratoria y las acciones que estos habrían tomado, en caso de haber sido elegidos, sobre la población migrante venezolana. La respuesta de parte del público receptor reproducida en discursos de reacción evidenció la polarización ideológica respecto al tema, más aún en un escenario en que se generalizó que los migrantes eran delincuentes. Uno de los casos representativos del discurso político antimigratorio fue la de Ricardo Belmont, quien, como excandidato por el partido Perú Libertario, enfocó sus críticas hacia la comunidad migrante venezolana en el país (*Perú21*, 2018). Para ello, se basó en un discurso de tendencia ultraderechista; es decir, nacionalista y con políticas antimigratorias (Fowks, 2018). Esto produjo reacciones de apoyo y rechazo por parte de otros candidatos, periodistas y usuarios en las redes sociales. A pesar de la polémica generada, el excandidato no logró los resultados esperados, debido a que consiguió ligeramente 205,716 votos, lo que representa el 3.89 % del electorado limeño (Oficina Nacional de Procesos Electorales, 2018), pero cuya adherencia muestra la aprobación a su pensamiento antimigratorio.

Por otra parte, sobre el caso de las elecciones presidenciales del Perú del 2021, también se evidenció el discurso polarizado en torno a la migración venezolana por parte de los candidatos (Freier & Berganza, 2021) y los receptores. El discurso político antimigratorio se produjo principalmente por candidatos con tendencias conservadoras y ultraconservadoras, por ejemplo, excandidatos como Daniel Salaverry, Daniel Urresti o Rafael López Aliaga, quienes criticaron principalmente la acogida que tienen los inmigrantes en el país y enfatizaron en la necesidad de su deportación (*Gestión*, 2021b). El caso que se destaca es el discurso antimigratorio producido por el político Daniel Salaverry. Como excandidato por el Partido Democrático Somos Perú, focalizó su discurso contra la comunidad venezolana acentuando en su expulsión, lo que ocasionó reacciones principalmente contrarias (Díaz, 2021; *Gestión*, 2021a). Los resultados electorales indican que el excandidato consiguió 240,234 votos, lo que representa el 1.668 % del electorado peruano (Oficina Nacional de Procesos Electorales, 2021).

El artículo tiene como objetivo analizar el discurso político antimigratorio venezolano configurado por un excandidato a la alcaldía de Lima en el 2018, Ricardo Belmont, y un excandidato a la presidencia del Perú en el 2021, Daniel Salaverry, como casos de discursos políticos antimigratorios en el contexto electoral peruano. Complementariamente, se analizan discursos de reacción producidos por los usuarios en las redes sociales, Facebook, Twitter, y YouTube, donde se evidencia el efecto ideológico que se ha producido en los receptores, como muestra de una supuesta sociedad pluralista. Para el análisis del corpus se toma en consideración las estrategias lingüísticas y retóricas propuestas por Van Dijk (2003). Por último, se considera importante estudiar el discurso político antimigratorio que producen las voces hegemónicas, en este caso personas relacionadas con la política, pues permite observar su construcción y el impacto ideológico que produce en la sociedad.

2. Discurso de odio, ciberodio y discurso antimigratorio

El odio es un afecto presente en los seres humanos que se manifiesta en rechazos y destrucciones y que ejerce una función psíquica de conservación narcisista (Barros, 2013). El odio busca destruir lo que amenaza y persigue la supervivencia del yo, frente a la rabia que expresa solamente frustración. El odio es el sentimiento hostil contra el grupo diferente y puede generar prejuicios, es decir, caracterizaciones negativas basadas en falsas generalizaciones (Gómez, 2008). Este afecto se verbaliza en discursos dentro de las sociedades (Waldrom, 2012).

El discurso de odio o *hate speech* designa acciones inmorales y antijurídicas en tanto que se vulneran derechos humanos, como la dignidad y la diversidad, siendo generalmente dirigido contra un grupo minoritario por cuestiones culturales, étnicas, orientaciones sexuales, religiosas, entre otros (Díaz, 2015). Dado que se formulan de distintas maneras, se prefiere denominarlo en plural. Los discursos de odio son múltiples y se manifiestan de diversas maneras, bien sea de forma oral, escrita o virtual. Estos discursos no se amparan en el derecho de la libre expresión, pues esto vulnera el respeto a los

derechos (Díaz, 2015). Como discurso se configura sobre la base de estrategias lingüísticas, como las léxicas —adjetivos, expresiones, entre otras— y las retóricas —comparación, hipérbole entre otras—. Además, este tipo de discursos evidencia que las personas migrantes no cuentan con derechos (Peña, 2002). En cada país, no parece haber una internalización o concienciación de los derechos migratorios.

El ciberodio es el discurso de odio que se comete y manifiesta por medio de internet como espacio que ofrece condiciones para realizar conductas transgresoras y abusivas, por ser el medio de comunicación globalizador por excelencia sin muchas restricciones (Moretón, 2012). Los discursos de odio se han propagado por las redes sociales muchas veces sin control y responsabilidad, generando consecuencias morales, biológicas, psicológicas y demás en las víctimas (Bustos Martínez, 2019). Twitter, por ejemplo, es un espacio en que se despliegan discursos de odio basados en ideologías políticas y que pueden llegar a producir o incrementar crímenes de odio (Amores, 2021). Su efecto puede producir en la virtualidad el cierre de una propia cuenta electrónica. La propagación de los discursos de odio en el siglo XXI ha trascendido los espacios de los medios de comunicación tradicionales, como la radio y la televisión, y actualmente se ha incrementado en el ciberespacio por medio de redes sociales, como Instagram, Twitter o YouTube. Este tipo de discursos se dan a través de una serie de insultos, agresiones verbales o memes ofensivos, generalmente anonimizados, pues hay una hipocresía social a mostrarse explícitamente como odioso. Esto progresivamente aumenta y desgasta la convivencia y las relaciones sociales. Los escritos transmiten «odio virtual» que desencadena segregaciones y estereotipos negativos contra colectivos e identidades (Miro-Llinares & Rodríguez Sala, 2016).

Con respecto a la migración, se exacerban discursos de odio que impiden el acceso equitativo a derechos humanos (Yalta & Robles, 2020), los cuales generan regulaciones que restringen flujos migratorios y tendencias de criminalización en su contra, sobre todo cuando esta población se encuentra indocumentada y reside de forma irregular en el país (Nemecio, 2017). El discurso antimigratorio es un discurso de odio que se caracteriza por resaltar que las personas migrantes no deben tener los mismos derechos que las personas no migrantes (Guizardi & Mardones, 2020). Además, pretende relacionar y asociar a las personas migrantes directamente con la falta de seguridad, el aumento de la criminalización y la invasión de un espacio determinado (Yalta, Robles & Lovón, 2021), hasta presentarlas como «enemigo» (Páramo, 2018), y de otras maneras, con connotaciones xenófobas y excluyentes. Este discurso también se presenta en el contexto peruano y se ha establecido rápidamente en el imaginario social, lo que ha provocado reacciones de rechazo por su masiva presencia. El discurso antimigratorio forma parte del imaginario de un sector de la sociedad que se encuentra influenciado por las experiencias sociales e individuales, la generalización de estereotipos y la representación negativa de los migrantes en los medios de comunicación. Dicho discurso también se extiende en el ciberespacio.

3. Metodología

La investigación es de tipo cualitativo. Este enfoque permite examinar la manera en que los sujetos perciben y experimentan los fenómenos de su alrededor y cómo se profundiza en sus puntos de vista e interpretaciones (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). La unidad de análisis son los discursos políticos antimigratorios producidos por los excandidatos seleccionados y los discursos de reacción seleccionados de las redes sociales, los cuales evidencian el efecto e impacto ideológico.

El corpus está compuesto por a) discursos orales producidos por el excandidato a la alcaldía de Lima de 2018, Ricardo Belmont; b) discursos orales producidos por el excandidato a la presidencia de Perú del 2021, Daniel Salaverry; y, finalmente, c) discursos escritos configurados por cibernautas en las redes sociales Twitter y Facebook y YouTube. Se han seleccionado estas redes sociales, dado que, durante los últimos años, son las redes más consumidas por los usuarios peruanos en la web (Newman, Fletcher, Schulz, Andi, Robertson & Kleis, 2021). Por otra parte, se escogieron a los excandidatos Ricardo Belmont y Daniel Salaverry porque son dos casos públicos destacados del discurso político antimigratorio en las últimas elecciones políticas peruanas en niveles locales y nacionales. Si bien para ambos los resultados en las elecciones fueron negativos, los efectos y las reacciones producidos en la sociedad, especialmente en el ciberespacio (Díaz, 2021), fueron significativos, dado a la sensación generada. Para la recolección del corpus, se seleccionaron entrevistas y mensajes de ambos excandidatos en las redes sociales. A continuación, en la siguiente tabla, se explicita, por cada excandidato, el evento donde produjo el discurso seleccionado para el corpus, así como el año y la fuente:

Periodo	Excandidato	Evento	Fuente
2018	Ricardo Belmont	Ricardo Belmont es criticado por discurso contra venezolanos	TV Perú Noticias
		Belmont responde por discurso xenófobo contra venezolanos	ATV Noticias
2021	Daniel Salaverry	Entrevista en el programa Contra Corriente del canal Willax Televisión	Willax Televisión
		Daniel Salaverry se enfrenta a INSULTOS con ciudadano venezolano	Perú 21

		Entrevista del excandidato en el canal de noticias Canal N	Somos Perú - Página Oficial
		Mensaje del excandidato publicado en su cuenta en Facebook oficial	Daniel Salaverry Villa

Tabla 1. *Discursos producidos por los excandidatos Ricardo Belmont y Daniel Salaverry*

Cabe señalar que los discursos orales fueron seleccionados y transcritos sin alteraciones para su incorporación en el corpus.

Por otra parte, a través de la exploración documental virtual, se recogieron también los discursos más destacados que produjeron los usuarios en las redes sociales sobre las publicaciones que estuvieron relacionadas con los eventos de la Tabla 1, los cuales conforman los discursos de reacción. Específicamente, se escogieron los discursos que evidencian la polarización en este grupo receptor. Luego, estos discursos fueron transcritos e incorporados en el corpus para su análisis posterior.

Para el análisis del corpus se toma en consideración las estrategias lingüísticas y retóricas, específicamente las propuestas por Van Dijk (2003). Debe entenderse por estrategias del lenguaje el conjunto de piezas empleadas y seleccionadas por los productores del discurso para crear y sostener la argumentación, así como para causar un efecto en el público receptor. Son lingüísticas cuando proceden de los niveles morfológico, sintáctico y semántico. Son retóricas cuando se refieren a figuras o tropos. Entre ellas, por ejemplo, encontramos la selección de unidades léxicas específicas, la hiperbolización, las expresiones metafóricas, etc. Las estrategias en cuestión construyen y se utilizan recurrentemente en estos discursos políticos con fines principalmente persuasivos. Además, estas estrategias se relacionan con categorías que enfatizan en la argumentación, el significado, las estructuras proposicionales y la sintaxis (Van Dijk, 2003). En resumen, el análisis mediante estas estrategias permite encaminar la investigación, ya que se estudian discursos políticos populistas y marcadamente polarizados tanto de las voces hegemónicas —líderes políticos— como de los receptores, quienes producen discursos de reacción basados en sus ideologías.

Cabe evaluar que el corpus seleccionado responde a la inquietud investigativa, pues los datos confirman el objetivo general. En otros escenarios discursivos, los actores políticos estudiados disminuyen o eliminan su mención hacia la migración, lo que puede hacer cuestionar su accionar antimigratorio. No obstante, en la vida pública, dado que no se tiene acceso a los espacios privados de los políticos que rechazan la llegada de inmigrantes, candidatos como Belmont ha aludido a la presencia de los migrantes venezolanos desde una posición de desaprobación y, por tanto, la data presente no altera los resultados. El tener además comentarios reaccionarios favorece reconocer la visibilización de procederes antimigratorios.

4. Análisis

4.1. Análisis de los discursos del excandidato Ricardo Belmont

En esta sección, se analizan los discursos producidos por el excandidato Ricardo Belmont. A continuación, se observan fragmentos de su discurso emitido en sus redes sociales en contra de la comunidad migrante venezolana, el cual tuvo amplia repercusión en los medios de comunicación y redes sociales:

- (1) He visto una noticia, será verdad será mentira, no lo sé, confírenmela, el partido aprista, en su local, ha izado el pabellón nacional de Venezuela en homenaje a estos venezolanos que han venido a trabajar al Perú a quitarle el trabajo a los peruanos, esa es la verdad del asunto (TV Perú Noticias, 2018).
- (2) Más de un millón venezolanos vendrán de aquí a fin de año con todos los beneficios que un peruano tiene; es decir, este operativo pensado, planeado, tiene un objetivo: darle el voto a los venezolanos en estas elecciones (TV Perú Noticias, 2018).
- (3) Esto es una conspiración contra la democracia en el Perú. (TV Perú Noticias, 2018).

En los discursos se advierte el uso de estrategias ideológicas que tienen como finalidad explicitar el rechazo hacia la comunidad migrante venezolana. En el caso de (1), por ejemplo, se advierte el empleo de la vaguedad en las construcciones léxicas *será verdad será mentira* y *no lo sé*: «He visto una noticia, será verdad será mentira, no lo sé». Con esta estrategia el excandidato brinda información tendenciosa sobre la relación entre un partido político —el Partido Aprista Peruano— y la población migrante, pues es difusa y no presenta fuente sólida. Incluso, a través de la estrategia de honestidad en el discurso, el excandidato pretende reforzar el sustento de los datos brindados: «esa es la verdad del asunto». Por otra parte, en (2) la vaguedad se relaciona con la estrategia del juego de cifra. En este caso, según Van Dijk (2003), ambos son comunes en el discurso antimigratorio. La finalidad es brindar información tendenciosa y exagerada, con el recurso de la hiperbolización, debido a que el excandidato expresa en unidades exactas el número de migrantes venezolanos sin una fuente que lo sustente: «más de un millón de venezolanos vendrán de aquí a fin de año». El excandidato culmina la idea con la dramatización, cuyo fin se relaciona con la conspiración explicitada con unidades léxicas como *operativo* y *plan*: «este operativo pensado, planeado, tiene un objetivo: darle[s] el voto a los venezolanos». Por último, en (3), nuevamente, el excandidato muestra ideas conspirativas explicitadas con la unidad léxica *conspiración*: «Esta es una conspiración contra la democracia del Perú».

A partir de estas declaraciones, el excandidato fue criticado en los medios de comunicación por el discurso de rechazo empleado. Por esta razón, fue invitado a programas de entrevistas donde pretendió defender su idea y aclarar su postura. A continuación, se observan fragmentos extraídos de la entrevista con la periodista Milagros Leyva en el programa de televisión *ATV Noticias*:

(4) Si los nuestros estuvieran todos felices y contentos, yo te diría que vengan los venezolanos a ocupar cargos importantes como lo han hecho los chilenos que son dueños de todos los malls, de la luz, de la energía, de los cielos (ATV Noticias, 2018).

(5) Nos ha entrado un amor, un amor que no nos tenemos ni por... ni por los negritos del Congo que se mueren todos los días... sesenta mil... negritos en el Congo (ATV Noticias, 2018).

En los discursos presentados se observa que el excandidato emplea estrategias comparativas. Según Van Dijk (2003), estas se utilizan con la finalidad de comparar a los miembros de un grupo y resaltar su imagen negativa o compararlos con otros casos pasados. Esto se evidencia en (4), donde el excandidato rememora el caso chileno y cómo, según sus palabras, se han apropiado de elementos peruanos: «los chilenos que son dueños de todos los malls, de la luz, de la energía, de los cielos». Esta apropiación lo explicita con el empleo de la unidad léxica *dueños* y la enumeración de elementos relevantes como la electricidad y las tiendas. Por otra parte, en (5), la comparación tiene la finalidad de demostrar que existe un caso más importante que la migración venezolana. El excandidato destaca el caso del Congo donde incluso emplea cifras sin una fuente que lo sustente, ante lo cual minimiza la situación de vulnerabilidad de las personas migrantes y, con ello, transparenta su rechazo hacia la comunidad migrante. Para el político siguen siendo una amenaza, pero con el desvío hacia otra temática en su discurso hace que se no perciba como odiador.

Luego, en la entrevista entre la periodista y el excandidato se aborda el tópico de una posible posterior postulación a la presidencia para erradicar a los migrantes venezolanos, ante lo cual profiere las siguientes declaraciones:

(6) [...] la candidatura si quieres presidencial porque este problema de los venezolanos lo arregla un tipo que tenga los pantalones bien puestos, para empezar. Porque el problema de otros países, lo sentimos a mí me duele enormemente, pero lo más grave de aquí es que nos hemos olvidado de los nuestros (ATV Noticias, 2018).

(7) Acá nosotros a nuestras mujeres, a nuestros niños, a nuestros desocupados, a la pobre gente que se rompe el alma... nunca lo hemos ido a ayudar. Pero, a los “pobres venezolanos” ... que la mayoría de ellos indocumentados, a ver que pasen un examen médico como les pedimos a las empleadas de nuestras casas, pidanle certificado de buena conducta, pídanle... ¡nada! (ATV Noticias, 2018).

En (6), el excandidato evidencia la expresión de norma y autoridad en su discurso. Por medio de ambas estrategias el excandidato afirma normativamente lo que se debe hacer, específicamente si es una autoridad moral superior como el presidente, mediante la siguiente expresión metafórica: «un tipo que tenga los pantalones bien puestos». Otra estrategia presente por destacar es el empleo de la empatía aparente. Según Van Dijk (2003), en los discursos que tienen fines prejuiciosos es común el juego de la negación (p. 64), y la empatía aparente es una de ellas. El excandidato empatiza aparentemente con las personas migrantes, pero niega y se opone a la primera idea con el empleo de un conector de contraste: «lo sentimos a m[i] me duele enormemente, pero...». Socialmente, las personas migrantes

son percibidos como una amenaza, y genera sentimientos nacionalistas que producen restricciones y negaciones hacia la migración, tal como se evidencia en el discurso del excandidato.

En (7), se explicita el esquema ideológico: *Nosotros* y los *Otros*. Por medio del empleo del pronombre posesivo *nuestros*, el excandidato enfatiza en la situación desfavorable de los niños, mujeres y personas desocupadas que pertenece al *Nosotros los peruanos*. El excandidato intensifica esta idea mediante el victimismo expresada por el adverbio de negación y tiempo *nunca*: «nunca los hemos ido a ayudar». Esto responde a la idea de que, aunque los *Otros* (personas migrantes) se encuentren en situación de vulnerabilidad, *Nosotros*, los peruanos, también lo estamos (Van Dijk, 2003). Por último, luego de atribuir como «pobres» a las personas migrantes, pasa inmediatamente a representarlos de manera negativa en comparación con las trabajadoras peruanas, pues relaciona a los primeros con la ilegalidad, la insalubridad y la delincuencia. De este modo, los imaginarios sobre los migrantes venezolanos en el discurso político peruano son construidos generalmente con estereotipos negativos (Crespo, Jimenez, Andrade, Samamé & Lazarte, 2022; Robles, 2022; Vega, 2022).

4.2. Análisis de los discursos de reacción del excandidato Ricardo Belmont

Los discursos producidos por el excandidato Ricardo Belmont mostraron un efecto ideológico polarizado en los receptores —el electorado—, especialmente en las redes sociales. Esto se evidencia, por ejemplo, en discursos producidos por los receptores en Twitter o en YouTube:

(8) Ricardo Belmont tiene razón. Perú le está dando beneficios y servicios a extranjeros que nunca le ha dado a los propios, como si fuera un país de primer orden. Cuando tengan cubiertas las necesidades de los peruanos ahí sí recién pueden ofrecer y entregar todo lo que prometen (mico_viejo, 2018).

El excandidato empleó un discurso antimigratorio que enfatiza en el victimismo y el ultranacionalismo. La defensa por lo nacional y por los *Nuestros* se transmite hacia los receptores, tal como se evidencia en (8). Este tuit tuvo repercusión tanto negativa como positiva por otros usuarios en la red social Twitter. De igual manera que el discurso del excandidato, el usuario emplea la vaguedad para brindar información sin base que los sustente: «le está dando beneficios y servicios a extranjeros». Además, se explicita primero los *Nuestros*, otra característica fundamental en los discursos antimigratorios que, como se observa, se ha extendido hasta el ciberespacio. De esta manera, se configura un discurso ideológico que revela al sujeto odiador y el sujeto odiado influenciado por un discurso político en contra de la inmigración.

Por otra parte, en el video publicado en la cuenta de YouTube de ATV Noticias, sobre la entrevista entre el excandidato Ricardo Belmont y la periodista Milagros Leyva, también se encontraron comentarios a favor del discurso del excandidato. A continuación, se muestran los comentarios con más interacciones:

(9) Muy cierto lo que dice, no generan ninguna riqueza al país, porque su plata la envían a su país, o sea se llevan nuestra plata (ATV Noticias, 2018).

(10) No tengo nada en contra de los venezolanos pero creo que ya son demasiados y el gobierno debe empezar a brindar apoyo a la gente peruana de bajos recursos, de acuerdo contigo Ricardo (ATV Noticias, 2018).

(11) Este señor dijo nada más y nada menos que la verdad, nunca faltan los periodistas sensacionalistas! al que le quede el guante que se lo chante ! primero los peruanos segundo lo peruanos y tercero....los peruanos. 🍷❤️ (ATV Noticias, 2018).

Estos comentarios se encuentran en el grupo con más interacciones —específicamente, *likes* o *me gusta*—. En ello se evidencia el efecto ideológico que ha causado el discurso antimigrante del excandidato, pues los usuarios, y quienes *likearon* los comentarios, empatizan con su voz. Por ejemplo, en (9) se incide en la apropiación de lo *Nuestro*, específicamente de los recursos económicos: «se llevan nuestra plata». Asimismo, en el caso de (10) se evidencia la estrategia de la empatía aparente, la cual estuvo presente en el discurso del excandidato. La usuaria afirma «no tener nada en contra de los migrantes»; sin embargo, emplea el conector contrastivo *pero* para oponerse a la primera idea e indica que el gobierno debe enfocarse en los peruanos más que en las personas migrantes. Asimismo, se destaca la hiperbolización empleada con respecto al número de personas migrantes, lo que construye al migrante como parte de una masa enemiga, incapaz de ser controlada. Por último, a través de la estrategia de autoridad, en (11) la ciberusuaria concuerda con el discurso del excandidato. Finaliza su comentario con una arenga populista basada en una numeración ordinal, el cual es común en los discursos xenófobos donde se resalta la importancia de las personas del país receptor: «primero los peruanos, segundo los peruanos y tercero... los peruanos». Como se observa, el populismo político del candidato genera adeptos e incremento de discursos vinculados con la exclusión, la xenofobia y el odio.

También es importante destacar que se generaron discursos en contra de lo declarado por el excandidato en la entrevista en cuestión. Para ello se muestra el tuit del periodista Augusto Álvarez Rodrich que responde a otro tuit de la periodista Rosa María Palacios en contra del excandidato, y el tuit de la usuaria Alejandra Puente que también tuvo repercusión tanto negativa como positiva.

(12) Y más disculpas por la xenofobia que proyecta Ricardo Belmont con un discurso anti venezolano solo para buscar votos. Ojalá nadie vote por este miserable (Rodrich, 2018).

(13) Sobre Ricardo Belmont y su rechazo a la migración venezolana: ¿Acaso un alcalde puede ofrecer soluciones en torno este tema? Belmont parece seguir los pasos de Donald Trump para ganar elecciones. Ojalá los electores no compren el cuento y se den cuenta de la manipulación (Puente, 2018).

En estos dos tuits se evidencia la negativa al discurso del excandidato. Álvarez Rodrich, el cual puede considerarse como una voz hegemónica por ser periodista en el Perú, pide disculpas de manera generalizada a la comunidad migrante venezolana por los discursos xenófobos producidos por el

excandidato. Asimismo, acusa al excandidato de populista por emplear el discurso antimigrantes. Por esta razón, lo describe mediante el atributo *miserable*. En el caso del tuit de Alejandra Puente, la usuaria compara el discurso xenófobo con la pronunciada por el expresidente de Estados Unidos Donald Trump: «Belmont parece seguir los pasos de Donald Trump para ganar las elecciones». Esto prueba una vez más que el discurso político antimigratorio impacta en los receptores por ser populista (Dammert & Erlandsen, 2020) y genera, tal como en el caso norteamericano, el apoyo de los sectores ultranacionalistas.

4.3. Análisis de los discursos del excandidato Daniel Salaverry

En esta sección, se analizan los discursos producidos por el excandidato Daniel Salaverry. A continuación, se observan fragmentos de sus declaraciones contra la migración en el programa de entrevistas *Contra Corriente*:

(14) Aquí hay que darle[s] seguridad a los peruanos. No podemos permitir que sigan asaltando y asesinando todos los días a los peruanos, extorsionándolos como ocurre en Sullana en Piura y en muchas partes del Perú (Willax Televisión, 2021).

(15) Esta gente está enferma, ya no tiene arreglo. Hay que mandarlos de regreso a su país y que se encargue Maduro, pues. Si no viene a recoger usted a sus compatriotas, señor Maduro, yo se los voy a mandar en barco y por miles (Willax Televisión, 2021).

En los discursos presentes se evidencian, principalmente, las siguientes estrategias: descripción negativa de los actores, generalización y populismo. En (14), el excandidato describe a los migrantes venezolanos de manera negativa mediante el empleo de verbos en su forma de gerundio, relacionados con el campo semántico de la delincuencia: «no podemos permitir que sigan asaltando», «asesinando todos los días» y «extorsionándolos». El gerundio le ayuda, en este caso, a construir una idea de duración prolongada o ininterrumpida. Asimismo, se destaca que esta descripción hacia las personas migrantes venezolanas es generalizada y para dar autoridad a su discurso brinda ejemplos de casos específicos, como el de la ciudad de Piura o del Perú en general. En (15), nuevamente, se utiliza la descripción negativa, pero ahora atribuyéndoles adjetivos como *enferma* o señalando que «no tiene arreglo». En esta línea, usualmente en los discursos de odio y exclusión, la víctima es vista como un objeto que debe evacuarse, purgarse o arreglarse, pues es una persona que se piensa causa daños. Los discursos basados en la salud y la moral favorecen al productor del discurso en construir al otro en su desaprobación. Como se ve, el excandidato emplea estrategias populistas en su discurso. Según Van Dijk (2003) esta estrategia también es común en los discursos antimigratorios. Por ejemplo, el excandidato amenaza directamente al presidente de Venezuela, Nicolás Maduro, con acciones inviables que no toma en consideración los derechos de las personas migrantes: «no recoge a sus compatriotas se los mandará en barcos y por miles».

Por otra parte, también se observa el siguiente fragmento de una entrevista del excandidato en Canal N que se publicó en el Facebook oficial del partido Somos Perú:

(16) Nosotros somos radicales. Hemos dicho que no vamos a permitir que se mantengan un solo día más en el Perú aquellos extranjeros que estén acá de manera irregular o ilegal, los vamos a expulsar y a deportar en el acto. Y le digo al señor Maduro tiene dos meses para venir a recoger a toda la escoria que nos ha enviado. Si no lo hace se lo vamos a enviar por miles (Somos Perú – Página Oficial, 2021).

De igual manera que en los discursos anteriores, el excandidato emplea el populismo relacionado con la expulsión de los migrantes venezolanos. Además, nuevamente, se dirige en su discurso directamente al presidente de Venezuela, Nicolás Maduro, para establecer un tiempo límite y llevar consigo a la población venezolana: «tiene dos meses para venir a recoger toda la escoria», aun cuando refiera solo a migrantes irregulares o ilegales. Cabe señalar que no hay un padrón o informe policial de cuántos son o quiénes podrían ser o en qué zonas se ubican, ante lo cual se intensifica el fin populista. Asimismo, se destaca que el excandidato ha empleado el recurso del insulto para referirse a las personas migrantes venezolanas: «escoria». Según Bonet-Martí (2020), este recurso es común en los discursos que se vinculan con el odio, racismo y xenofobia, también presente en los casos peruanos de discursos antimigratorios en las redes sociales. Y al usar el cuantificador *toda* termina por formular una generalización.

Por otra parte, se presenta un post publicado en la red social del excandidato:

(17) En nuestro gobierno, vamos a capturar y deportar a todos aquellos extranjeros que se mantengan de manera irregular o ilegal en el Perú. La casa se respeta !! (Salaverry, 2021).

En el caso de (17), el discurso se produce a través de un breve mensaje del excandidato en su cuenta oficial en Facebook. De ello, se destaca la generalización de ilegal a las personas migrantes venezolanas, el cual es otro aspecto común en el discurso antimigratorio. Esto se evidencia con el empleo de los verbos *capturar* y *deportar*, así como de las unidades léxicas *irregular* e *ilegal*. Además, se destaca el mensaje final del excandidato donde se emplea la metáfora de la casa, vista el territorio peruano como hogar, la cual se intensifica con los signos de admiración para así evidenciar una imposición de norma vinculada con el ultranacionalismo: «La casa se respeta!!».

Por último, se muestran fragmentos del video viral donde el excandidato discute con un ciudadano venezolano, el cual le increpa por los comentarios xenófobos que producía durante su campaña. Este hecho, según Díaz (2021), generó el mayor número de mensajes de odio hacia las personas migrantes venezolanos, incitados, precisamente, por el accionar del excandidato:

(18) ¿Qué crees, que te tengo miedo? Anda a hacer lo que quieras a tu país, crees que estás en tu país, huevón? [...] Los voy a expulsar a todos los delincuentes de mierda (Perú21TV, 2021).

La postura del excandidato ante la comunidad venezolana es evidente, pues durante el altercado produce un discurso caracterizado por los insultos: «crees que estás en tu país, huevón» y «delincuentes de mierda». Los insultos son una manera de construir una imagen de héroe bajo el discurso de odio. La vinculación de las personas migrantes venezolanas con la delincuencia es otro aspecto común en los discursos xenófobos y de exclusión contra la comunidad venezolana en el Perú (Castro, 2022), recurrente en las redes sociales.

4.4. Análisis de los discursos de reacción del excandidato Daniel Salaverry

Los discursos emitidos por el excandidato Daniel Salaverry mostraron un efecto ideológico polarizado en los receptores (electorado) a nivel nacional. Las redes sociales evidenciaron esta polarización. Por ejemplo, se observa el siguiente tuit producido por la cuenta oficial del partido Somos Perú en Twitter, basado en una entrevista brindada por el excandidato:

(19) No vamos a permitir que inmigrantes ilegales sigan robando y asesinando a más peruanos. Escucha Nicolás Maduro, o vienes a recoger a tus compatriotas o empezaremos a mandártelos por miles cuando asumamos el gobierno. #LaCasaSeRespeto (Partido Somos Perú, 2021).

En este tuit se evidencian las consecuencias ideológicas que produce el discurso del excandidato Daniel Salaverry. En esta línea, se establece la descripción y generalización de las personas migrantes como ilegales y delincuentes expresadas, como ya se observó en discursos anteriores, en verbos en su forma de gerundio: «robando y asesinando a más peruanos». De igual manera, dirige su discurso hacia el presidente de Venezuela, tal como lo expresa el excandidato. Además, se generan hashtags como #LaCasaSeRespeto, lo cual explicita el rechazo hacia el migrante venezolano a partir del discurso antimigratorio del excandidato.

Por otra parte, el video viral donde el excandidato discute con un ciudadano venezolano generó el mayor número de discursos de odio (Díaz, 2021), ello porque los usuarios empatizan con la voz del excandidato. En el video publicado en la cuenta oficial de *Perú21* también se encuentran comentarios a favor del discurso producido por el excandidato:

(20) Bravo Salaverry por fin te hiciste una!, ojala que los politicos se den cuenta de esta gente y los liquiden o los expulsen ya!!, un patriota de presidente que movilice las FFAA a las fronteras es la solucion; ni upp ni RLA lo dicen frontalmente lamentablemente (Perú21TV, 2021).

(21) Al fin alguien que pone en su sitio a esos delincuentes, no sabia por quien votar ahora ya lo se mi voto es para salaverry (Perú21TV, 2021).

En ambos comentarios se evidencia el apoyo hacia el excandidato por su discurso y política

antimigratoria. Además, en (20), el usuario considera que más políticos deben adoptar este discurso y postura con una única finalidad: expulsar a los migrantes. Incluso, sugiere actos violentos contra ellos mediante la expresión de verbos como *liquidar*. Asimismo, el usuario considera que un presidente que adopte una postura ultranacionalista se podría considerar «patriota», pues podría establecer políticas migratorias cerradas hacia otras comunidades vulnerables. También destaca que el usuario incide en la frontalidad del discurso del excandidato mediante la comparación con otros partidos políticos y excandidatos con consideraciones antimigratorias, por lo cual resalta el discurso del excandidato. Por último, en el caso de (21), se observa que continúa la tendencia de criminalizar al migrante venezolano de manera generalizada y apoya la postura migratoria del excandidato alegando que su «voto es para él». Como se ve, el discurso del odio se consume y reproduce, ya que encuentra personas que asumen la abyección contra la migración. Ello hace ver que una sociedad no es homogénea, en tanto que se manifiestan diversas formas de percibir al otro, incluso en el ciberespacio.

Para mostrar los comentarios que se generaron en contra del discurso antimigratorio del excandidato se presenta un fragmento de la declaración del exembajador de Venezuela en Perú, Carlos Scull:

(22) Nosotros siempre hemos dicho: delincuente es delincuente independientemente de su nacionalidad y no podemos decir que todos los venezolanos que están entrando son delincuentes, hay y mujeres que están escapando de una crisis humanitaria muy grave donde el salario mínimo es un dólar, no hay alimentos y la mayor parte de la población está en estado de desnutrición (*El Comercio*, 2021).

El primer aspecto para destacar en (22) es que se evita la generalización del migrante venezolano como delincuente, el cual ha sido una constante en los discursos políticos antimigratorios. Para ello, el exembajador recurre a la empatía en el discurso, es decir, nombra explícitamente a las personas vulnerables —mujeres, por ejemplo— y describe su situación acentuando en sus características mediante el uso del verbo *escapar*, la construcción léxica *crisis humanitaria* y el adjetivo *grave*: «están escapando de una crisis humanitaria muy grave». De esta manera, se observa que el exembajador, en nombre de la población venezolana, desmiente los discursos antimigratorios producidos por el excandidato Daniel Salaverry y pretende generar empatía con los migrantes en su discurso. Cabe señalar que su voz viene como autoridad diplomática, esto es, al estar bajo dicho rol, su discurso responde a ideales democráticos y justos. Por el contrario, los candidatos que buscan votos recurren a cualquier discurso, incluso el del odio y exclusión, para conseguir sus intereses, ya que su voz puede tornarse odiosa.

5. Conclusiones y reflexiones

Los discursos políticos contra la migración son discursos de odio, y en esta investigación aquellos contruidos contra las personas migrantes venezolanas son casos específicos de discursos políticos

de odio en el Perú tanto los ejecutados en el plano oral como el escrito y el virtual, a nivel local y nacional. Estos discursos se materializan en diversos canales que permiten a la persona odiadora elaborar y difundir sus rechazos en prejuicios con estrategias lingüísticas y retóricas haciendo que el sujeto odiado se vea como amenaza y alguien que debe ser expulsado, dado que se le atribuye o adscribe naturalmente rasgos negativos. Dichos discursos atentan contra la moralidad, la ética y los derechos de las personas vulneradas. Este tipo de discurso xenofóbico se extiende en países vecinos escogidos como ruta de transición o destino, como por ejemplo Ecuador, donde el rechazo cotidiano se manifiesta también en el ciberespacio (Altamirano & Torres-Toukoumidis, 2021). Para el caso peruano, en el contexto de las elecciones políticas, la migración se convierte en un tópico populista para encontrar adeptos al candidato que intenta construir su imagen de salvador contra los migrantes. El mesías asume que, si el Estado no lo hace o no lo viene planteando, entonces como candidato puede formular un discurso que genere una propuesta a favor de la antimigración. Desde el ámbito político se produce un nacionalismo xenófobo en una búsqueda de partidarios y electores (Akkerman, 2018). El líder odiador, así, tiene que producir y legitimar su mirada porque hay un público consumidor del discurso, incluido, tal como se ha observado, en la internet.

Como se ha visto, el discurso político antimigratorio venezolano en el Perú es aceptado por parte de la sociedad que niega la pluralidad y diversidad. Cabe señalar que los receptores pueden haber tenido una experiencia negativa con el sujeto migrante; sin embargo, las generalizaciones afectan a cualquier persona venezolana, y son los venezolanos principalmente quienes reclaman la estereotipación y la discriminación (Lovón, García, Yogui, Moreno & Reyna, 2021). Su presencia se percibe en masa, como enemigo, como criminal, etc., lo cual se evidencia mediante la atribución con unidades léxicas y verbos. Los candidatos, por eso, aprovechan las estrategias del lenguaje —descripción negativa, generalización, populismo, victimismo, hiperbolización, insulto, etc.— para representar la imagen de ese otro sujeto que es foráneo. El populismo político genera discursos de odio que terminan por promover antivalores democráticos en una sociedad que es democrática, como sostiene Arabi (2020). A pesar de que el Perú es un país que defiende la democracia, estos discursos evidencian que hay diversas maneras de apreciar la migración. Aun cuando se encuentran discursos de protesta contra las personas que propagan el odio, los discursos negativos se presentan en abundancia en épocas de coyuntura electoral y política (Díaz, 2021). Dicho de otro modo, los candidatos han encontrado en la población migrante venezolana un tópico del que hablar y agendar, pues se configura el tema como una preocupación, frente a saber si su movilización se debe a situaciones forzadas y crisis. Frente a este contexto, la población migrante siente el rechazo y la indignación, a la vez que busca reivindicar dinámicas de aceptación en el Perú (Loayza, 2020).

A modo de reflexión, es necesario analizar y desmontar este tipo de discursos: primero, reconocerlos como tal; y luego, pensar en su deconstrucción (Rangel, 2020), dado que conducen a reacciones

negativas en sociedades consideradas democráticas como el Perú, lo que pueden desencadenar en crímenes de odio. Estos discursos son peligrosos, sobre todo en este siglo donde, a través de la internet, se propagan con facilidad prejuicios (Paredes, 2021), más aún con el auge de las redes sociales que desdibujan y destruyen la inclusión e integración social. El temor, si bien parte también de hechos reprochables, ha ido fragmentando la relación entre peruanos y venezolanos, hasta el punto de que se fragmentan todo tipo de relaciones, políticas, amicales y amorosas, con un incremento de desconfianza en su mayoría hacia la migración.

Referencias bibliográficas

- Acosta, D., & Madrid, L. (2020). ¿Migrantes o refugiados? La Declaración de Cartagena y los venezolanos en Brasil. *Análisis Carolina*, 9, 1-17. https://doi.org/10.33960/AC_09.2020
- Altamirano, G., & Torres-Toukoumidis, Á. (2021). Análisis del discurso xenófobo hacia la migración venezolana en los comentarios de las publicaciones de Facebook pertenecientes a los diarios locales. *GIGAPP Estudios Working Papers*, 8(190-212), 310-325. <https://www.gigapp.org/ewp/index.php/GIGAPP-EWP/article/view/259>
- Akkerman, T. (2018). Partidos de extrema derecha y políticas de inmigración en la UE. *Anuario CIDOB de la Inmigración*, 1, pp. 48-62, <https://doi.org/10.24241/AnuarioCIDOBInmi.2018.48>
- Amores, J., Blanco-Herrero, D., Sánchez-Holgado, P., & Frías-Vázquez, M. (2021). Detectando el odio ideológico en Twitter. Desarrollo y evaluación de un detector de discurso de odio por ideología política en tuits en español. *Cuadernos.Info*, 49, 98–124. <https://doi.org/10.7764/cdi.49.27817>
- Arabi, H. (2020). El discurso xenófobo en el ámbito político y su impacto social. *Entramado*, 16(1), 166-175. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.6085>
- ATV Noticias. (2018). *Belmont responde por discurso xenófobo contra venezolanos* [video]. YouTube. <https://youtu.be/B4-J2FTpNbY>
- Barros, M. N. (2013). *A trama paradoxal do ódio no psiquismo*. [Tese de doutorado, Universidade Católica de Pernambuco]. <http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/856>
- Bassets, M. (10 de noviembre de 2016). Donald Trump, elegido presidente de Estados Unidos. *El País*. https://elpais.com/internacional/2016/11/09/estados_unidos/1478647677_279555.html
- Bustos Martínez, L., De Santiago, P., Martínez, M.-A. & Rengifo, M. (2019). Discursos de odio: una epidemia que se propaga en la red. Estado de la cuestión sobre el racismo y la xenofobia en las redes sociales. *Mediaciones Sociales*, 19, 25-42. <https://doi.org/10.5209/meso.64527>
- Camhaji, E. (8 de noviembre de 2016). Los 10 insultos de Donald Trump a México. *El País*. <https://>

elpais.com/internacional/2016/11/08/mexico/1478629803_395711.html

- Castro, M. (2022). La descortesía verbal hacia el colectivo venezolano en noticias de sucesos del diario Correo. *Lengua y Sociedad*, 21(1), 443–461. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v21i1.22479>
- Crespo, C., Jimenez, P., Andrade, L., Samamé, A. & Lazarte, S. (2022). Discursos sobre la migración venezolana en el Perú: trabajo y características laborales. *Lengua y Sociedad*, 21(2), 313–334. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v21i2.23593>
- Dammert, L. & Erlandsen, M. (2020). Migración, miedos y medios en la elección presidencial en Chile (2017). *Revista CS*, 31, 43-76. <https://doi.org/10.18046/recs.i31.3730>
- Diario Constitucional.cl (s.f.). *Populismo político*. <https://www.diarioconstitucional.cl/temas-civicos/populismo-politico/>
- Díaz, C. (2021). Xenofobia: mensajes de odio hacia venezolanos aumentaron nueve veces en la campaña electoral. *Ojo Público*. <https://ojo-publico.com/2774/mensajes-de-odio-hacia-venezolanos-aumentaron-nueve-veces-en-campana>
- Díaz Soto, J. (2015). Una aproximación al concepto de discurso del odio. *Revista Derecho del Estado*, 34, 77-101. <https://doi.org/10.18601/01229893.n34.05>
- El Comercio (11 de marzo de 2021). *Embajador de Venezuela: «Daniel Salaverry ha hecho declaraciones xenófobas y discriminatorias»*. <https://elcomercio.pe/politica/elecciones/embajador-de-venezuela-en-peru-daniel-salaverry-ha-hecho-declaraciones-xenofobas-y-discriminatorias-elecciones-2021-nndc-noticia/?ref=ecr>
- Fowks, J. (27 de setiembre de 2018). El «trumpismo» domina la carrera por la alcaldía de Lima. *El País*. https://elpais.com/internacional/2018/09/27/america/1538002325_410687.html
- Freier, F. & Berganza, I. (26 de abril de 2021). El bicentenario y la gobernanza de la inmigración. *El Comercio*. <https://elcomercio.pe/economia/peru/el-bicentenario-y-la-gobernanza-de-la-inmigracion-por-feline-freier-e-isabel-berganza-opinion-venezolanos-en-peru-noticia/>
- Gestión (11 de marzo de 2021a). *Embajador de Venezuela lamenta actuar de Daniel Salaverry contra ciudadano venezolano*. *Gestión*. <https://gestion.pe/peru/politica/embajador-de-venezuela-lamenta-actuar-de-daniel-salaverry-contra-ciudadano-venezolano-nndc-noticia/?ref=signwall>
- Gestión (12 de marzo de 2021b). *Migrantes venezolanos, tema de disputa en campaña electoral en el Perú*. *Gestión*. <https://gestion.pe/peru/politica/migrantes-venezolanos-tema-de-disputa-en-campana-electoral-en-el-peru-noticia/>
- Guariglia, O. (2011). La democracia en América Latina: la alternativa entre populismo y democracia deliberativa. *Isegoría*, 44, 57–72. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2011.i44.71>

- Gómez, M. (2008). Violencia por prejuicio. En C. Motta. y M. Sáez (Eds.), *La mirada de los jueces, Tomo 2* (pp. 89-190). Siglo del Hombre Editores
- Guizardi, M. & Mardones, P. (2020). Las configuraciones locales de odio. Discursos antimigratorios y prácticas xenofóbicas en Foz de Iguazú, Brasil. *Estudios Fronterizos*, 21, e045. <https://doi.org/10.21670/ref.2003045>
- Hernández, J. (2019). Inmigración, simbolismo y percepciones de amenaza en la sociedad norteamericana. *Revista Novedades en Población*, 15(30), 64-74. <https://onx.la/5b228>
- Loayza, J. (2020). Inmigración venezolana y estigmatización laboral en el Perú. *Investigaciones Sociales*, 23(43), 179–192. <https://doi.org/10.15381/is.v23i43.18492>
- Londoño, E. & Darlington, S. (28 de octubre de 2018). Jair Bolsonaro, el candidato de ultraderecha gana la presidencia de Brasil con amplia ventaja. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/es/2018/10/28/espanol/america-latina/jair-bolsonaro-elecciones-brasil.html>
- Lovón, M., García, A., Yogui, D., Moreno, D. & Reyna, B. (2021). La migración venezolana en el Perú: el discurso de la explotación laboral. *Lengua y Sociedad*, 20(1), 189-220. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v20i1.22275>
- Mars, A. (31 de octubre de 2020). Trump agita la xenofobia a tres días de las elecciones. *El País*. <https://elpais.com/internacional/elecciones-usa/2020-10-31/trump-agita-la-xenofobia-a-tres-dias-de-las-elecciones.html>
- Micoviejo. [@mico_viejo]. (22 de agosto de 2018). *Ricardo Belmont tiene razón. Perú le está dando beneficios y servicios a extranjeros que nunca le ha dado a los propios* [tuit]. Twitter. https://twitter.com/mico_viejo/status/1032249702220292097
- Miro-Llinares, F. & Rodríguez-Sala, J. (2016). Cyber Hate Speech on Twitter: Analyzing Disruptive Events from Social Media to Build a Violent Communication and Hate Speech Taxonomy. *International Journal of Design & Nature and Ecodynamics*, 11, 406—415. <https://www.witpress.com/elibrary/dne-volumes/11/3/1212>
- Moretón, M. (2012). El «ciberodio», la nueva cara del mensaje de odio entre la cibercriminalidad y la libertad de expresión. *Revista Jurídica de Castilla y León*, 27, 21-33. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4224783>
- Nemecio, I. (2017). Discriminación y discursos de odio contra personas migrantes. *Dfensor*, 2(15), 8-13. https://cdhcm.org.mx/wp-content/uploads/2014/05/dfensor_02_2017.pdf
- Newman, N., Fletcher, R., Schulz, A., Andi, S., Robertson, C., & Kleis, R. (2021). *Digital News Report 2021*. Reuters Institute & Universidad de Oxford. <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/es>

- Oehmichen, C. (2018). Los imaginarios de la alteridad y la construcción del chivo expiatorio: Trump y el racismo antinmigrante. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, 13, e344. <https://doi.org/10.22201/cimsur.18704115e.2018.v13.344>
- Oficina Nacional de Procesos Electorales. (2018). *ONPE publica resultados de Lima al 100 %*. [Nota de prensa]. <https://www.onpe.gob.pe/sala-prensa/notas-prensa/onpe-publica-resultados-lima-al-100/>
- Oficina Nacional de Procesos Electorales. (2021). Presentación de resultados. Elecciones Generales y Parlamento Andino 2021. <https://resultadoshistorico.onpe.gob.pe/EG2021/EleccionesPresidenciales/RePres/T>
- Palomino, J. & Lovón, M. (2022). Los migrantes venezolanos en los diarios digitales peruanos: Un análisis desde el modelo de la representación de actores sociales. *Lengua y Migración*, 14(2), 57-82. <https://doi.org/10.37536/LYM.14.2.2022.1577>
- Páramo, A. (2018). El auge de la ultraderecha en Europa y los discursos xenófobos. *Anuario CEIPAZ*, 11, 27-42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7859885>
- Paredes, M. (2021). *El discurso de odio hacia la población venezolana en redes sociales. Un estudio comparativo en Twitter entre Colombia, Perú y Chile*. [Tesis de grado. Universidad de Lima]. <https://repositorio.ulima.edu.pe/handle/20.500.12724/14485>
- Partido Somos Perú. [@SomosPeruOf]. (22 de febrero de 2021). *No vamos a permitir que inmigrantes ilegales sigan robando y asesinando a más peruanos. Escucha Nicolás Maduro* [video] [tuit]. Twitter. <https://twitter.com/somosperuof/status/1364017897534869504>
- Peña, L. (2002). El derecho de extranjería en los ordenamientos constitucionales. *Isegoría*, 26, 181–217. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2002.i26.575>
- Perú21 (21 de agosto de 2018). *Ricardo Belmont es criticado por discurso xenófobo contra venezolanos. Perú21*. <https://peru21.pe/politica/ricardo-belmont-critican-candidato-alcaldia-lima-mensaje-xenofobo-venezolanos-422650-noticia/>
- Peru21TV. (2021). *Daniel Salaverry se enfrenta a INSULTOS con ciudadano venezolano* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/tZPtpXZOR9M>
- Puente, A. [@aleja_puente]. (22 de agosto de 2018). *Sobre Ricardo Belmont y su rechazo a la migración venezolana: ¿Acaso un alcalde puede ofrecer soluciones en torno este tema?* [tuit]. Twitter. https://twitter.com/aleja_puente/status/1032269088242978816.
- Rangel, M. (2020). *Protección social y migración El desafío de la inclusión sin racismo ni xenofobia*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45244/1/S1901183_es.pdf

- Robles, M. (2022). Representación discursiva sobre la concepción de belleza hacia las mujeres venezolanas y peruanas residentes en el Perú. *Lengua y Sociedad*, 21(2), 335–355. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v21i2.22480>
- Rodrich, A. [@alvarezrodrih]. (21 de agosto de 2018). *Y más disculpas por la xenofobia que proyecta Ricardo Belmont con un discurso anti venezolano solo para buscar votos* [tuit]. Twitter. <https://twitter.com/alvarezrodrih/status/1032126983096950785>
- Salaverry, D. (2021). *En nuestro gobierno, vamos a capturar y deportar a todos aquellos extranjeros que se mantengan de manera irregular o ilegal* [Video]. Facebook. <https://www.facebook.com/DanielSalaverryVilla/posts/266077111749506>
- Somos Perú - Página Oficial. (2021). *Daniel Salaverry* [Video]. Facebook. <https://www.facebook.com/watch/?v=723573398216697>
- TVPerú Noticias. [TVPerú Noticias] (2018). *Ricardo Belmont es criticado por discurso contra venezolanos* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=5HDJWOv7U98>
- Van Dijk, T. (2003). *Ideología y Discurso. Una introducción multidisciplinaria*. Ariel.
- Vega, J. (2022). Xenofobia, nacionalismo y COVID-19: la construcción del migrante venezolano en el discurso sobre la vacunación en redes sociales. *Lengua y Sociedad*, 21(1), 129-147. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v21i1.23091>
- Waldron, J. (2012). *The Harm in Hate Speech*. Harvard University Press.
- Willax Televisión. (2021). *Contra Corriente - FEB 21 - 2/3 | Willax* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/7Psw3cIXAHA>
- Yalta, E. & Robles-Muñoz, M. (2021). Migración y redes sociales: discursos sobre la ayuda social hacia los migrantes venezolanos en contexto de pandemia por los usuarios peruanos en Twitter. *Conexión*, 16, 87-110. <https://doi.org/10.18800/conexion.202102.004>
- Yalta, E., Robles, M. & Lovón, M. (2021). Repertorios interpretativos del comerciante informal venezolano en la red social Twitter. *Desde el Sur*, 13(3), e0034. <https://doi.org/10.21142/DES-1303-2021-0034>
- Zaharieva, R. (23 de mayo de 2014). *Roma migration in France: Free movement in Europe Union or a threat for the national security*. Institute European Democrats. <https://www.iedonline.eu/download/2014/bratislava/IED-2014-Roma-migration-in-France.pdf>

HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS Y DIDÁCTICAS PARA LA CONSERVACIÓN DE LA LENGUA EMBERÁ¹

Ernesto Llerena García
Universidad de Córdoba (Colombia)
ellerenagarcia@correo.unicordoba.edu.co

Melanniveth Díaz Pernet
Universidad de Córdoba (Colombia)
mdiazpernett@correo.unicordoba.edu.co

Recibido: 29/11/2022 — **Aprobado:** 13/03/2023 — **Publicado:** 31/08/2023
DOI: doi.org/10.17533/udea.lyl.n84a06

Resumen: Este artículo presenta las estrategias técnico-pedagógicas desarrolladas por el grupo EduTLan para la preservación de la lengua emberá. Estrategias como aplicaciones y cartillas hacen parte de las propuestas que se vienen realizando con la comunidad emberá del Alto Sinú en el departamento de Córdoba. Primeramente, se hace una introducción a la problemática sobre la desaparición de las lenguas y las leyes para la conservación y la revitalización de éstas. Seguidamente, se describe la metodología de investigación en diseño (DSRM) como propuesta de investigación y, finalmente, se muestran los resultados en cuanto al uso de las estrategias en las escuelas emberá.

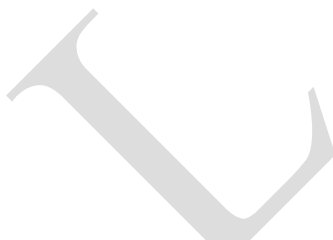
Palabras clave: lengua emberá; tecnologías de la información y la comunicación; metodología de investigación en ciencias del diseño (DSRM); etnoeducación, salvaguarda.

TECHNOLOGICAL AND EDUCATIONAL TOOLS FOR THE CONSERVATION OF THE EMBERÁ LANGUAGE

Abstract: This article presents the technical-pedagogical strategies developed by the EduTLan group for the preservation of emberá language. Strategies such as applications and videos are part of the proposals that have been carried out with emberá community of Alto Sinú in the department of Córdoba. Firstly, an introduction is made to the problem of the disappearance of languages and the laws for their conservation and revitalization. Next, the Design Science Research Methodology (DSRM) is described as a research proposal and, finally, the results regarding the use of the strategies in emberá schools are shown.

Keywords: emberá language; ICTs; Design Science Research Methodology (DSRM); ethnoeducation; safeguarding.

¹ Artículo producto de ponencia presentada en el V Congreso Internacional de Investigación Lingüística, realizado entre el 7 y 9 de septiembre de 2022 en la Universidad de Antioquia.



1. Introducción

Las últimas investigaciones acerca de la vasta desaparición de lenguas en el mundo muestran un horizonte bastante sombrío. Si no se ponen en marcha proyectos encaminados a la conservación y revitalización de estas lenguas, en pocos años, muchas de ellas van a desaparecer, al igual que sus culturas y el rico tejido comunitario que las mantiene cohesionadas frente a los retos generados por el neoliberalismo y la globalización. Este hecho se agrava ante el auge de las tecnologías de la comunicación y a los desarrollos técnicos y tecnológicos que cada vez se integran más a las comunidades.

Según el Atlas Interactivo — una herramienta muy importante para diseñar procesos de conservación de lenguas— (UNESCO, 2010), Brasil y México son los países que poseen la mayor diversidad lingüística en Latinoamérica, ya que cuentan con 180 y 68 lenguas indígenas, respectivamente, muchas de las cuales están en peligro de desaparición. Por eso, los gobiernos de ambas naciones están poniendo en marcha políticas que favorecen la recuperación de ellas. Para el caso de Colombia, el tercer país latinoamericano con mayor diversidad lingüística, se observan en el Atlas Interactivo varias lenguas indígenas en estado vulnerable, muchas de ellas en situación crítica o en peligro de desaparición.

Asimismo, dentro de las políticas de revitalización que se están llevando a cabo en otros países latinoamericanos se encuentra Ecuador, el cual cuenta con 20 lenguas que están en peligro de desaparecer; al respecto, es importante destacar las estrategias de revitalización que se han implementado en este país de lenguas como el andoa, una lengua que, aunque ya no se habla, ha empezado desde el 2008 un plan de recuperación (Rendón, 2013), que inició con la publicación de una cartilla para la lectoescritura de dicha lengua (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014); y el zápara, lengua que fue reemplazada por el quechua, que cuenta con un diccionario dentro de los procesos de revitalización llevados a cabo en las comunidades (Beier, Bowser, Michael & Wauters, 2014). Dentro de los países que presentan hasta el momento menos riesgo de desaparición se encuentra Bolivia, el cual cuenta con 39 lenguas en peligro de desaparición, y Perú, con 62 lenguas en riesgo (La Información, 2018).

A nivel internacional, encontramos en Chile las series animadas «Natalia, una niña mapuche. Serie Pichintún» (CNTV, 2016), «Cuento aymará» (HippieLiberal, s.f.) y «Cuento yámana» (HippieLiberal, s.f.). En Argentina, «Media luna y las noches mágicas» (Costa, 2014). En Panamá, «Tío conejo escapa de tío tigre y tío gallinazo» (VIDEO TM CANAL, 2019). En Estados Unidos, dentro de los clásicos de Disney, contamos con «El pequeño indio» (Videos y cuentos infantiles, 2014). También destacamos el proyecto en lenguas originarias y traducción en español de México conocido como «Proyecto 68 voces» (Designare, 2019) y el cuento «Cómo llegó el conejo a la luna / T'ílab: Jant'inij ti ulit's an ko'y al a it's», de la lengua huasteco del occidente, en San Luis Potosí (CDI MX, 2014).

Ante este contexto internacional, urge implementar todo tipo de políticas lingüística y culturales que conlleven a conservar las lenguas y las culturas del mundo, a través de políticas que propicien el uso de

las lenguas vernáculas en cada comunidad étnica y posibiliten el aprendizaje y el uso de ellas (Llerena, 2016, p. 1). En ese sentido, se han promulgado leyes lingüísticas y culturales que intentan ayudar a salvaguardar las lenguas y las culturas. Por ejemplo, La UNESCO promulgó la Declaración Universal de la Diversidad Cultural (Unesco, 2001), con el fin de que se desarrollen programas encaminados a la protección y a la promoción de las diversidades culturales. Los objetivos principales de estos programas se centran en desarrollar nuevos enfoques para la promoción de las expresiones culturales en sus diferentes manifestaciones —uso de TIC, publicación de libros, producción de programas de televisión y de piezas musicales, organización de espectáculos en vivo, entre otros—. Cabe destacar que, en los puntos 5,6 y 10 del plan de acción de esta declaración, se hacen unas recomendaciones muy importantes para salvaguardar el patrimonio lingüístico de la humanidad, como fomentar la diversidad lingüística, promover la diversidad lingüística en el ciberespacio y facilitar el acceso universal a la información en internet.

En lo que respecta a Colombia, el país cuenta con un total de 65 lenguas indígenas y 2 criollas, muchas de ellas en procesos de revitalización. Según el Mapa sonoro de las lenguas de Colombia (Gobierno de Colombia, 2022), las lenguas que están en peligro de extinción en el territorio colombiano son el achagua, el guayabero, el chimila, el sáliba, el cuiba, el miraña y el cocama. Existen, además, varias lenguas que se encuentran en una situación crítica, tales como el pisamira, el nonuya, el barasana, el tariano, el siona y el carijona (Gobierno de Colombia, 2022).

Hoy día, son evidentes los grandes esfuerzos que realizan lingüistas, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, además de las comunidades étnicas para mantener sus lenguas y culturas (Congreso de Colombia, 2010; Landaburu, 2004; Michael, 2006; UNESCO, 2022). Estos procesos de revitalización están encaminados a fomentar materiales etnoeducativos que les permitan a las comunidades utilizarlos en las escuelas y colegios de sus regiones. Por ejemplo, se han venido desarrollando muchos contenidos transmedia ante el auge creciente de los medios audiovisuales e informáticos. Encontramos a nivel nacional varios proyectos encaminados a la revitalización de lenguas indígenas, como la creación de la página web «En mi idioma», la cual está encaminada al aprendizaje de varias lenguas indígenas colombianas. En concreto, para la comunidad kogui se encuentra el video «La sombra del jaguar» (Banrepcultural, 2017) y el video «El origen de los koguis» (Tonythemaker, 2017); para los zenúes, se encuentra «Zenúes, ingenieros hidráulicos» (MapukaUninorte, 2015); para los taironas, «Taironas arquitectos sostenibles» (MapukaUninorte, 2015); para los muiscas, «Mitos y leyendas colombianas: muiscas» (Cabal, 2008); para los indígenas del amazonas, «¿Cómo viven los pueblos indígenas en aislamiento en Colombia?» (Presidencia de la República – Colombia, 2018); también se encuentra la serie animada «Los cuentos del abuelo» (Banacuaco, 2015). También son importantes otros esfuerzos realizados para conservar varias de estas lenguas, como, por ejemplo, el de la audioteca «De agua, viento y verdor» (ICBF, 2014), con información de relatos y cantos —

en formato de audio— de las comunidades nukak, sikuani, chimila (ette ennaka), totoroéz, yukuna, nora, yagua, kabiyaquí, koguí, jiw, awá, koreguaje, sáliba, cocama, embera chamí, kakua, karijona y kamsála. Asimismo, existen las iniciativas digitales de etnoeducación de la comunidad nasa yuwe (Ruano, Boutet, Coppin, Poirier & Rojas, 2011).

Según la Constitución de Colombia, nuestro país se caracteriza por su diversidad multicultural y plurilingüe. La diversidad cultural presente en nuestros territorios es un factor determinante para lograr entendernos como Nación y, de esta manera, alcanzar menores índices de pobreza, lograr las metas del desarrollo sostenible, llegar a procesos de paz duraderos y mejorar las condiciones de vida de las comunidades indígenas, al implementar las TIC en escuelas y colegios, lo que puede llevar al diálogo entre civilizaciones y culturas, al respeto y a la comprensión mutua (Llerena, 2012, p. 1). Por eso, el fomento de la diversidad cultural ha sido la piedra angular para muchos procesos de revitalización y conservación de las lenguas y las culturas por lo que muchas organizaciones gubernamentales y no gubernamentales han mostrado un interés bastante importante en estos procesos de salvaguarda. Instituciones como la Universidad de los Andes, la Universidad de Antioquia, la Universidad Nacional, la Universidad de la Guajira, el Instituto Caro y Cuervo, entre muchas otras, han estudiado las lenguas indígenas y criollas del territorio colombiano, a partir de las bases teóricas necesarias para realizar estudios etnolingüísticos. En ese sentido, son importantes los estudios realizados por el CCELA (Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes, Universidad de los Andes) de 38 de las 65 lenguas indígenas y 2 criollas que se encuentran en territorio colombiano (Aguirre, 2004) y la incorporación de estas investigaciones a las comunidades a través de la creación de sistemas de escritura y enseñanza de la lengua.

A nivel gubernamental, el Ministerio de Cultura también ha permitido el desarrollo de programas para la protección de la diversidad lingüística y cultural. Iniciativas como el Programa de Protección a la Diversidad Etnolingüística (PPDE, 2009) busca contribuir al fortalecimiento de las lenguas indígenas a lo largo del país. También se destaca la implementación de la Ley 1381 de 2010, en la que se decretan los principios para garantizar el reconocimiento, la protección y el desarrollo de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como la promoción del uso y desarrollo de sus lenguas nativas (Ley 1381, 2010).

Empero, no son muchos los trabajos de recuperación a través de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) y la influencia que éstas tienen sobre la conservación de lenguas indígenas y criollas. Para suplir estas falencias, la Universidad de Córdoba, a través del grupo de investigación EduTLan, ha creado una serie de estrategias que se han agrupado en una iniciativa que actuará como una herramienta para el uso de las TIC en las escuelas y colegios del pueblo emberá. El marco teórico que fundamenta estas estrategias está basado, principalmente, en la etnoeducación y en la metodología de investigación en ciencias del diseño (en sus siglas en inglés, DSRM). Los emberás del Alto Sinú en

Córdoba cuentan con la profesionalización de 38 maestros indígenas emberás, quienes trabajan como docentes en escuelas indígenas de la región. Sin embargo, los recursos pedagógicos interculturales son muy limitados, por lo que se están gestionando este tipo de recursos para implementarlos en estas instituciones.

2. Metodología

El fundamento teórico principal de investigación que se ha implementado para la lengua emberá ha sido el de la revitalización de lenguas, es decir, tratar de rescatar una lengua que está en peligro de extinción. Según la UNESCO (2010) la lengua emberá en territorio colombiano se encuentra como vulnerable, por lo que se decidió utilizar una metodología que permitiera implementar este proceso de revitalización. La metodología de investigación en ciencias del diseño (Design Science Research Method) (Hevner, March, Park, & Ram, 2004) fue la utilizada en el presente estudio para abordar el desarrollo de un marco para el uso de las TIC en la salvaguarda de la lengua emberá y su uso en ambientes educativos. El DSRM es una metodología que se utiliza en investigación para dar soporte al diseño y construcción de cualquier tipo de artefacto que se vaya a crear. Según Hevner (2004) los problemas que se abordan con este tipo de metodología son aquellos de difícil resolución, debido a que están incompletos, son contradictorios o presentan requisitos que pueden cambiar con el tiempo y que, a menudo, son difíciles de relevar (Oscina, Rivera, Papa & Becker, 2020). Ésta es una estrategia que hemos utilizado para enfrentar el fenómeno de la desaparición de la lengua emberá en Colombia, la cual se basa en la gestión del conocimiento apoyada en el uso de las TIC. Podemos observar este modelo en la Imagen 1.

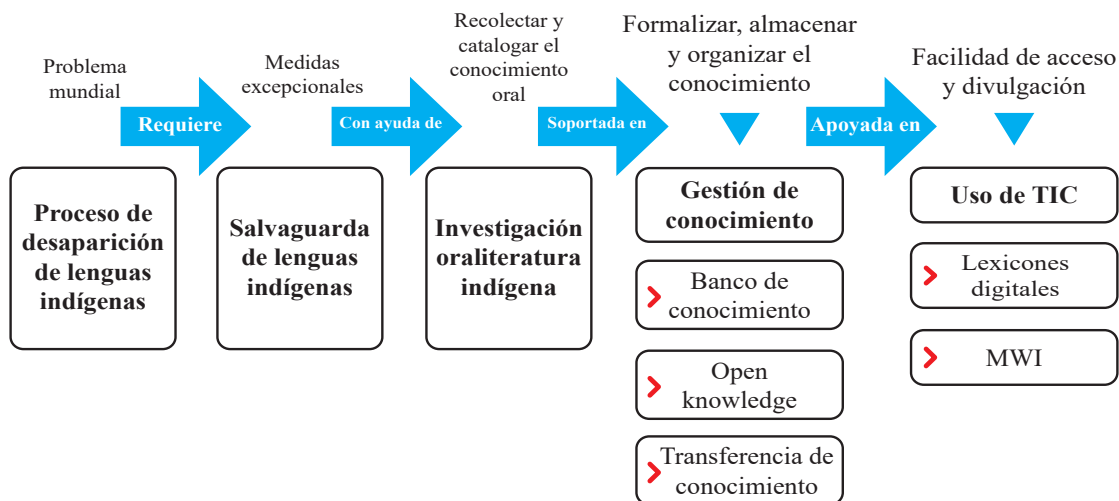


Imagen 1. *Diagrama de clases*

Nota. Elaboración propia.

El DSRM incluye los siguientes pasos: identificación y motivación del problema; definición de los objetivos de solución, diseño y desarrollo; demostración y evaluación.

2.1. Identificación y motivación del problema

En la actualidad, la comunidad emberá katío del Alto Sinú cuenta con una población aproximada de 3.899 personas (Arrazola, 2020). Actualmente, no existen herramientas tecnológicas para ser utilizadas en la conservación y salvaguarda de la lengua emberá en las escuelas y colegios ubicados en este territorio indígena. La población inicial del estudio se concentró en varias escuelas de dicha comunidad, como lo son las de Pāwarando, Bijido y Begido, ubicadas en el nudo de Paramillo, en donde muchos niños emberá están dejando de hablar en su lengua propia, debido al desplazamiento ocasionado por el proyecto de energía hidráulica URRÁ y a los problemas de orden público de la zona. Esto los ha llevado a presentarse en escuelas y colegios en el municipio de Tierralta, cuyos PEI no tienen en cuenta los aspectos básicos interculturales en estas instituciones para niños indígenas.

2.2. Objetivos de la solución

Las diferentes herramientas tecnológicas y productos realizados con base en el marco propuesto van encaminados a suplir esta brecha pedagógica y cultural para que los niños emberá mantengan su legado lingüístico.

3. Diseño y desarrollo

El proceso de diseño y desarrollo del marco se sustenta en un modelo de conocimiento de tipo exógeno (Davenport & Prussak, 1998), el cual está centrado en la transferencia de conocimiento hacia fuera de la organización, que en este caso es quien realiza la investigación y recolecta la información; además, se cuenta con el conocimiento de fuentes externas, como lo son los pobladores de las comunidades indígenas sobre las que se hizo el proceso de investigación. Teniendo en cuenta esto, se recolectaron datos lingüísticos en audio y video, con el fin de organizar los recursos léxicos, sintácticos y semánticos y ponerlos a disposición de las propias comunidades indígenas, académicos o del público en general. De esta manera, se conforma un banco lingüístico conformado por fotografías, grabaciones de audio y video, disponible para su consulta y utilización en la elaboración de cartillas, diccionarios, traductores, y programas pedagógicos.

4. Formalización del conocimiento

Se denomina formalización de conocimiento al proceso mediante el cual el conocimiento tácito se convierte en conocimiento explícito. Por un lado, el conocimiento explícito es aquel que se encuentra articulado en lenguaje formal en documentos u otros tipos de recursos estructurados y fácilmente transmisible entre personas en forma síncrona o asíncrona (Polanyi, 1966). Por otro lado, el conocimiento implícito o tácito es aquel que se encuentra embebido en las acciones y experiencias de las personas, que se transmite en forma oral o por imitación de conducta. Así pues, los resultados de una investigación lingüística, de oralitura indígena o etnográfica son sometidos a un proceso de formalización que implica la estructuración en documentos con formatos, la creación de metadatos y etiquetado, así como el desarrollo y clasificación de recursos digitales, ya mencionados en el proceso inicial de investigación.

En el contexto de la presente investigación, el conocimiento tácito se considera al conjunto de palabras y relatos orales que los hablantes de las lenguas indígenas conocen. La información que fue posible recolectar en este estudio se obtuvo a partir de dicho conocimiento. Para entender mejor esto, es importante conocer lo que entendemos por el banco de conocimiento.

4.1. Banco de conocimiento

Un banco de conocimiento está compuesto por conjuntos de datos, contenidos e información general debidamente organizada y formalizada mediante la utilización de estándares internacionales de metadatos para el etiquetado de los recursos y que generalmente utilizan sistemas de bases de datos para el almacenamiento de la información. Los bancos de conocimiento son la estrategia central de

esta propuesta, pues actuarán como memoria lingüística que permitirá la conservación de acervo léxico que se ha transmitido por vía oral durante siglos, permitiendo a las nuevas generaciones conocer e interactuar con las tradiciones orales de los antepasados, contribuyendo así al reconocimiento y valoración nacional e internacional de la lengua estudiada en esta investigación. A simple vista, parecería que solo hay un tipo de banco de conocimiento y que éste debe formalizarse de una sola manera. No obstante, el conocimiento obtenido es almacenado en varios bancos, que incluyen datos científicos, históricos, geográficos, léxicos o de cualquier otro tipo; contenidos, tales como obras escritas, música o videos e información general; documentos de fuentes gubernamentales u otras fuentes, tales como iniciativas de salvaguarda, experiencias significativas en otros países, políticas y leyes étnicas.

En el caso de la propuesta planteada, la base de conocimiento tiene los siguientes componentes:

—**Base de datos léxica y gramatical.** Es una base de datos que contiene la información léxica y gramatical de la lengua indígena; ésta va aumentando en términos y oraciones a medida que nuevos resultados de investigación son incorporados. Cada término y oración va acompañado de información adicional, como referencias de uso y aclaraciones.

—**Banco de recursos de audio.** Está conformado de archivos con formato mp3, con el audio de la pronunciación de cada uno de los términos y frases que conforman la base de datos léxica. A éstos se pueden acceder a través de los términos a los cuales está asociada o también por medio de etiquetado o palabras clave.

—**Banco de relatos.** Consta de un conjunto de archivos de audio con formato mp3 acompañados por su descripción en documentos con formato pdf y cuyo contenido está compuesto por relatos y anécdotas de cada una de las lenguas que hacen parte de esta iniciativa. Estos documentos y registros de audio se indexan a través de sus metadatos con los términos de la base de datos léxica, haciendo fácil e intuitiva su búsqueda y análisis.

—**Banco de recursos digitales.** Se compone de un compendio de archivos multimediales en diferentes formatos, entrando en esta categoría las fotos, imágenes, ilustraciones, videos, animaciones y textos que complementan la información contenida en la base de datos léxica y sociográfica.

—**Banco de perfiles de recursos digitales.** Son archivos en formato xml que describen a los recursos digitales con metadatos. Estos siguen el estándar internacional DCMI (Dublin Core Metadata Initiative), para el intercambio de recursos digitales entre diferentes plataformas informáticas.

Los recursos están descritos con la versión resumida de DCMI, la cual cuenta con campos que se describen a continuación:

—**Base de datos sociográfica.** Aquí se almacenan datos acerca de las comunidades que hablan las lenguas de las cuales se tienen registro en esta iniciativa. Estos datos son de tipo geográfico (ubicación geográfica), sociográficos (datos, población, hablantes y número de comunidades), y de otros aspectos generales inherentes a las poblaciones. Estos datos están complementados por los bancos de recursos digitales.

—**Perfil de expertos.** Como expertos se consideran los investigadores y coinvestigadores, que participan en cada uno de los proyectos de investigación que nutren esta iniciativa; también en esta categoría entran los miembros de las comunidades que han participado en los diferentes proyectos.

—**Perfil de usuarios.** Los perfiles de usuarios se almacenan en archivos xml, con el fin de llevar a cabo un control de las características de los usuarios que utilizan las bases de conocimiento a través de las diferentes aplicaciones informáticas.

—**Preferencias de búsquedas.** Cuando un usuario realiza una búsqueda en cualquiera de las herramientas que acceden al banco de conocimiento, se almacenan los datos de dicha búsqueda para analizarlos y brindarles sugerencias a los usuarios. Esto le permitirá hallar los términos o la información que necesita de una forma óptima. Este tipo de preferencias se deben ir perfeccionando poco a poco en cada herramienta, ya que es una información de libre acceso en donde no se guardan registros de identidad de los usuarios ni se manejan datos estadísticos de uso. Se utiliza solamente para brindar información que probablemente el usuario requiere.

5. Transferencia del conocimiento

En general, los procesos de transferencia de conocimiento tienen dos objetivos principales: convertir el conocimiento individual en colectivo y conectar a las personas con el conocimiento. En este orden de ideas y atendiendo a las especificaciones de la problemática expresada respecto al proceso de desaparición de lenguas indígenas, el modelo de transferencia de conocimiento planteado para esta estrategia de salvaguarda es de carácter exógeno, pues el propósito es poner a disposición de la comunidad interesada todos los insumos almacenados en los bancos de conocimiento y no utilizarlos como ventaja competitiva frente a otras comunidades con modelos endógenos de transferencia de conocimiento. Los servicios que se ofrecen con este tipo de transferencia exógena son la clasificación e indexación de información y la puesta a disposición de recursos digitales y datos al público, con la garantía de la confiabilidad y accesibilidad de las fuentes para todos los interesados en su consulta.

5.1. Evaluación

Dadas las características del marco, cada obra científica tiene su propio proceso de evaluación. En el caso de este estudio, las cartillas y los programas informáticos relacionados fueron enviados a pares académicos del sistema de investigadores del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia para su evaluación como producto de investigación.

6. Resultados

6.1. *Presentación de las estrategias digitales de salvaguardas*

A continuación, se describen las estrategias implementadas como métodos de salvaguarda de la lengua emberá, las cuales pueden extenderse fácilmente a las demás lenguas en peligro habladas en el país. Las aplicaciones están en este momento en su fase beta y se denominan «Diccionario digital emberá», «Teclado emberá», «Etnoliteratura digital» y «Traductor emberá». Estos recursos están siendo utilizados por los maestros en varias de las escuelas ubicadas en el municipio de Tierralta y en escuelas

ubicadas en el nudo de Paramillo. Por ejemplo, podemos observar las escuelas de Bijido y Begido en las imágenes 2 y 3:



Imagen 2. Escuela indígena emberá sede Bijido

Nota. Fotografía de Iván Domicó.



Imagen 3. Escuela indígena emberá sede Begido.

Nota. Fotografía de Iván Domicó.

6.1.1. Diccionarios en papel y digitales.

Aplicando la DSRM, después de varios años de investigación se publicó el diccionario emberá en versión papel, titulado *Diccionario etnolingüístico ěbĕra embera bedea zorara ena bema* (Llerena, 2004), el cual fue publicado posteriormente en su versión digital; luego, apareció el *Diccionario español emberá* en versión papel (Llerena, 2019) que también se encuentra en versión en digital. El *Diccionario etnolingüístico ěbĕra*² (véase Imagen 4) pretende ser un recurso enciclopédico cultural dirigido a todas aquellas personas interesadas en conocer la lengua de las comunidades emberá del Alto Sinú. En él, se encuentran términos de diversa índole, como nombres de aves, peces, animales,

2 El nombre *embera* o *emberá* es el nombre que las personas no nativas utilizan; el nombre en escritura indígena es *ěbĕra*.

árboles y nombres tradicionales; asimismo, se hallan palabras relacionadas con la botánica, culinaria, construcción, agricultura, relaciones sociales, arte, entre otros.

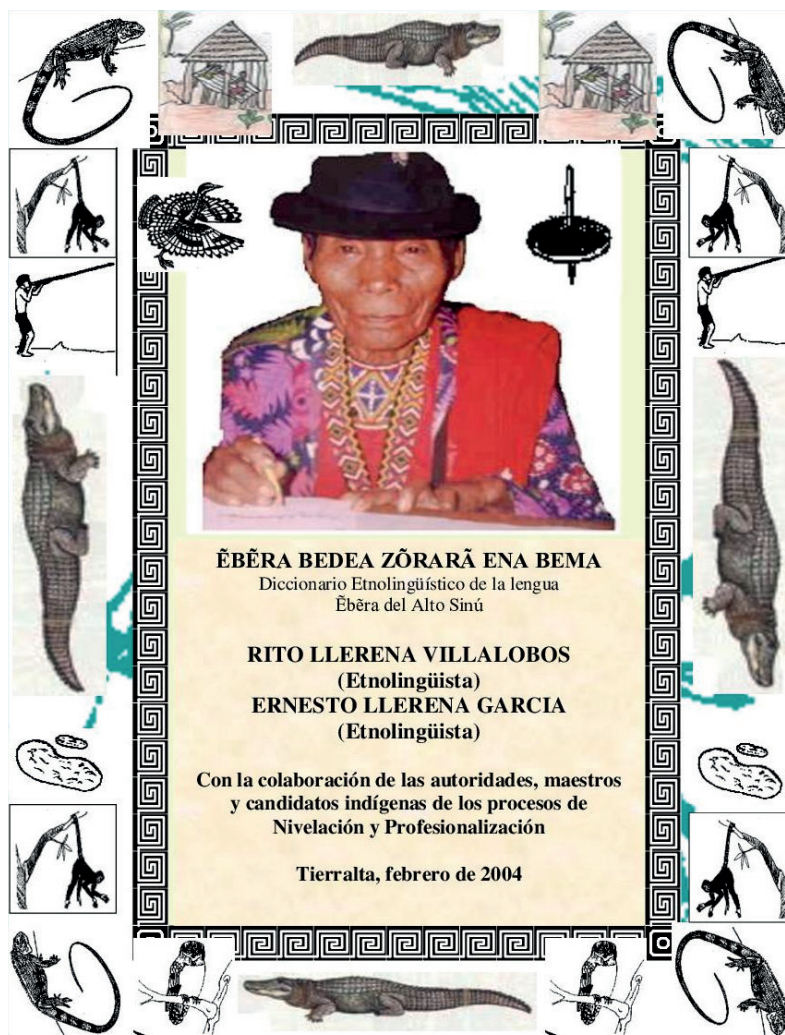


Imagen 4. Portada del Diccionario etnolingüístico èbèra bedea zòràrà ena bema

Fuente: Nota. Archivo de Ernesto Llerena García.

El enfoque enciclopédico cultural utilizado en el diccionario propone una buena cantidad de temas y campos semánticos culturales que recuperan y revitalizan la cultura emberá, por estar referidos a entidades, situaciones, y procesos del mundo natural y social conocido por los emberá. Sobre estos temas y campos semánticos privilegiados, los interesados podrán desarrollar procesos discursivos, tanto orales como escritos, teniendo como referencia la cultura indígena, imperativo de los modelos etnoeducativos.

El *Diccionario español-emberá* (Imagen 5) es un recurso educativo para el aprendizaje de la lengua emberá como segunda lengua para la comunidad emberá del Alto Sinú. El Diccionario recogió el trabajo lingüístico y etnolingüístico producto del trabajo de campo realizado durante 15 años; sin embargo, sigue siendo un texto abierto, por lo que convoca a las futuras generaciones de estudiosos de esta cultura y su lengua a enriquecerlo periódicamente. Para este propósito, se encuentra la versión de diccionario electrónico. Ahora, según la metodología DSRM en 4.1 Banco de conocimiento, preferencia de búsqueda, el usuario puede agregar en la parte de comentarios, que se encuentra en la página web del diccionario, información de búsqueda que no se encuentra disponible para que el equipo de investigadores posteriormente la analice y le brinde sugerencias, enviando un correo con información que le permita hallar los términos o la información que sea necesaria en forma óptima. Esta estrategia también sirve para que el equipo incluya nuevas entradas en una nueva edición.

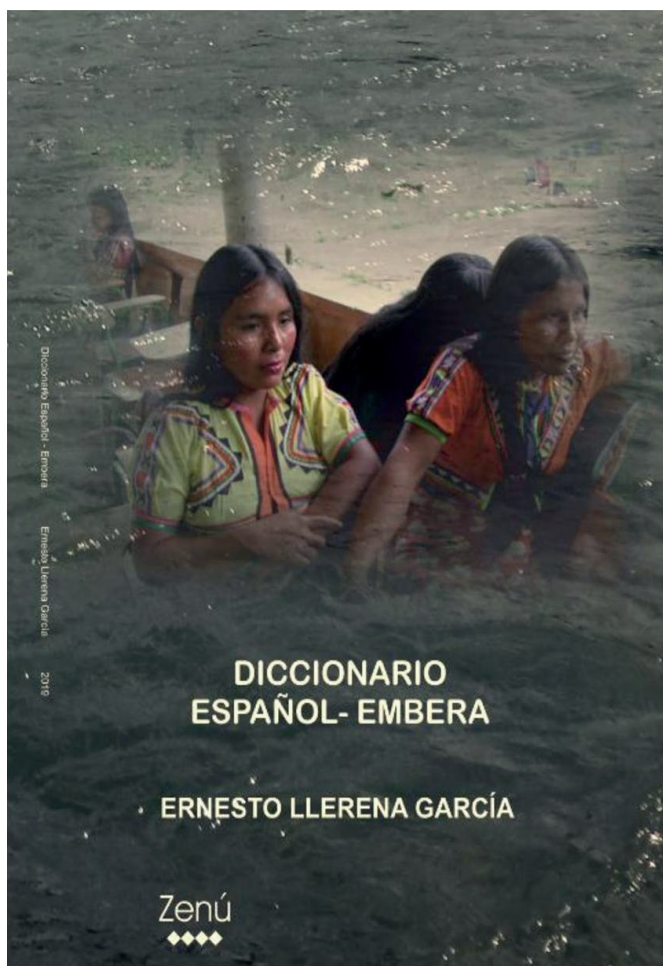


Imagen 5. *Portada del Diccionario español-emberá*
Nota. Archivo de Ernesto Llerena García.

6.1.2. Teclado emberá

De acuerdo con la metodología DSRM, a partir de los apartados 3. Diseño y desarrollo y 4.1 Banco de conocimiento, banco de perfiles de recursos digitales, se ha desarrollado un teclado virtual para la lengua emberá, el cual puede ser integrado a teléfonos celulares y aplicaciones en línea. El teclado integra los caracteres establecidos para la lengua emberá (Llerena, 2016). En este, se utiliza el alfabeto denominado *ēbēra bedea bu bada*, el cual ha sido adoptado y utilizado por los estudiantes y maestros emberá en las escuelas indígenas del Alto Sinú; de las 29 letras que consta el alfabeto, 17 son consonantes y 12 son vocales (6 orales y 6 nasales). Estas son las letras del alfabeto emberá: a, e, i, o, u, ɛ, ã, ẽ, ï, õ ù, ɨ, m, b, p, t, ch, k, s, z, g, j, r, d, n, y, rr, w, ñ. El teclado utiliza estas letras a través de una aplicación que se puede descargar de Google Play e instalarse en un celular. . Se encuentra con el nombre de Embera–Key, como se puede observar en la Imagen 6. La forma del teclado está organizada según los parámetros internacionales, como se puede observar en la Imagen 7.

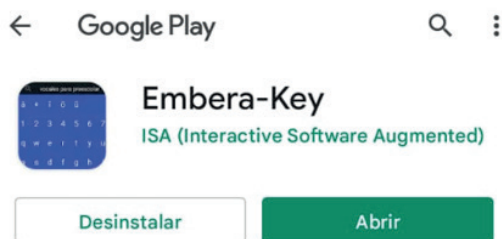


Imagen 6. Aplicación del teclado Embera-Key disponible para su descarga en Google Play

Nota. Imagen tomada de Google Play: <https://play.google.com/store/apps/details?id=kikret.simplekeyboard.inputmethod>

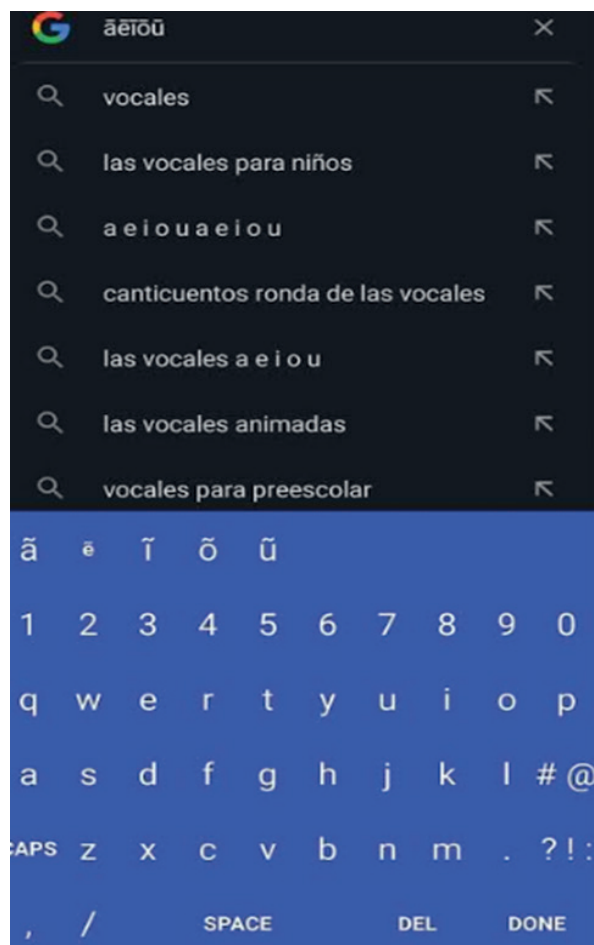


Imagen 7. Teclado emberá

Nota. Imagen tomada de Google Play: <https://play.google.com/store/apps/details?id=kikret.simplekeyboard.inputmethod>

6.1.3. Traductor emberá

Actualmente, para desarrollar un traductor automático, se pueden utilizar 3 formas de traducción: la que utiliza información lingüística por reglas o RBMT (del inglés *Rule Based Machine Translation*), la estadística o SMT (del inglés *Statistical Machine Translation*) y el basado en redes neuronales o NMT (del inglés *Neural Machine Translation*). También se encuentran otras iniciativas, menos utilizadas, como la denominada *Marco Gramatical*. Para el desarrollo del *software* traductor español-emberá, siguiendo la metodología DSRM de los apartados 3. Diseño y desarrollo y 4.1. Banco de conocimiento, banco de perfiles de recursos digitales, se han seguido dos etapas de prueba: el modelo de traducción por transferencia y el modelo de traducción estadística. Al comparar estos modelos, se ha evidenciado

que la traducción automática basada en reglas permite mucha calidad en la consistencia y tiene la posibilidad de adaptar la traducción³ al contexto; sin embargo, es difícil manejar con la traducción automática de este tipo algunas reglas gramaticales. Por otro lado, es necesario el desarrollo de un traductor estadístico para la lengua emberá katío, la cual tiene una estructura morfológica y gramatical compleja. Esto, en la práctica, evidencia la complejidad que acarrea la implementación de este modelo, ya que no tiene en cuenta la gramática del emberá para realizar la traducción y, además, este modelo se suele utilizar más con idiomas cuya estructura gramatical es similar. A pesar de ello, este modelo ha demostrado ser más efectivo en traducciones del español al emberá que el modelo por reglas de transferencia. La finalidad de este trabajo con traductores es, pues, preservar la lengua y ofrecer un medio que les permita a las personas tener acceso a grandes cantidades de textos traducidos a su idioma de manera automática. En definitiva, el traductor español-emberá está en la fase beta, en la que puede traducir términos y expresiones básicas. En la Imagen 8 se puede observar la primera versión del traductor español-emberá por reglas de transferencia.

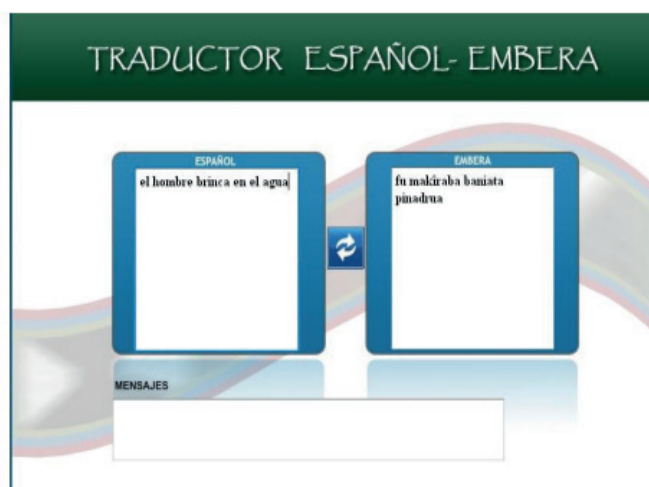


Imagen 8. *Interfaz traductor español-emberá, emberá-español*

Nota. Archivo de Ernesto Llerena García.

³ Se compararon tanto oraciones simples como complejas en ambos modelos. Estas comparaciones evidenciaron que, para el caso de la lengua emberá, que utiliza varios auxiliares en estos tipos de oraciones, se pierde mucha calidad en la traducción por el método de transferencia. Por el contrario, la traducción estadística permite mejorar la traslación, como lo hace el traductor de Google.

6.1.4. Cartillas y cuentos digitales

A partir de la metodología DSRM, partiendo del apartado 3. Diseño y desarrollo y 4.1. Banco de conocimiento, base de datos léxica y gramatical, se elaboraron 5 cartillas para básica primaria y cuentos en lengua emberá en versión impresa. Estas cartillas, que en lengua emberá se denominan *Kidua Torro Wãwarã ita* (Llerena, 2022), son un instrumento de trabajo para que los profesores de lengua emberá de las escuelas del Resguardo Karagabí y las escuelas indígenas urbanas y rurales del municipio de Tierralta les enseñen la lengua materna indígena a los niños;. Estas han sido elaboradas para los maestros bilingües emberá, quienes conocen el Sistema de escritura de la lengua ëbëra del Alto Sinú (Ëbëra Bedea). la producción de este material fue el resultado de varios acuerdos con los participantes desde el inicio del Proyecto de Profesionalización, financiado y administrado por la Empresa URRRA S.A. Posteriormente, las cartillas tendrán una versión digital. En la Imagen 9, se puede observar la socialización de las cartillas con los docentes bilingües emberá para ser utilizadas en las escuelas del Alto Sinú.



Imagen 9. Socialización de las cartillas con los docentes de lengua emberá

Nota. Fotografía de Iván Domicó.

En concreto, las cartillas utilizan elementos pedagógicos adaptados a su cultura. En la Imagen 10, se puede observar una muestra de la cartilla de iniciación a la lectoescritura para básica primaria:

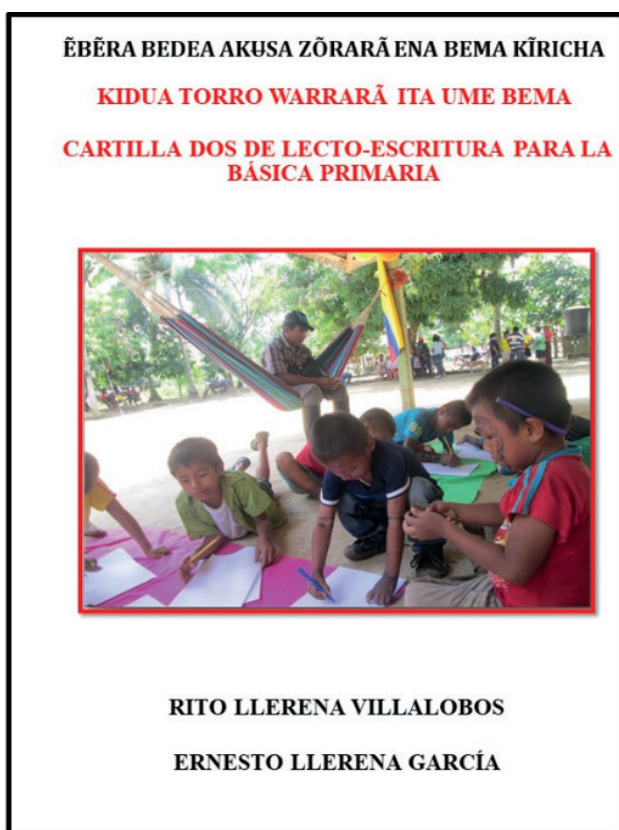


Imagen 10. *Cartilla de iniciación a la lectoescritura en emberá para la básica primaria*

Nota. Archivo de Ernesto Llerena García.

Este sistema de escritura se ha venido ejercitando con las comunidades emberá katío en todas las experiencias de escritura de textos en lengua emberá que se han dado durante el proceso, principalmente en la publicación de textos orales en el periódico etnoeducativo *Juí* (Juí, 2014) como se aprecia en la Imagen 11. La publicación estuvo a cargo de la empresa URRÁ S.A. en el año 2013. Asimismo, se hizo una traducción de la novela *El coronel no tiene uién le escriba* de Gabriel García Márquez (en emberá, Korogoro Buru kaiba bura ne ĩ basia), como apoyo a la alfabetización en la lengua emberá.



Imagen 11. *Ejemplar del periódico etnoeducativo Juí*

Nota. Fotografía de Ernesto Llerena García.

También se concertó, más recientemente, la elaboración de los recursos pedagógicos necesarios que permitan el aprendizaje significativo y respondan a los intereses de los niños en formación, atendiendo los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación para la básica primaria y, en particular, para el nivel de preescolar en un contexto indígena, es decir, de una lengua y cultura aún vigente como la emberá. En la Imagen 12, se puede observar uno de los cuentos de tradición oral digitalizados para su uso por los docentes de lengua emberá.



Imagen 12. *Cuento digital «El tigre y el conejo» en lengua emberá*

Nota. Imagen tomada de YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=u2dKaYQ-dM8>

6.1.5. Sitios web y programas interactivos

Desde la metodología DSRM, siguiendo los apartados 3. Diseño y desarrollo y 4.1 Banco de conocimiento, banco de recursos digitales, se han creado sitios web y programas interactivos. Este tipo de recursos sirven como plataformas que ofrecen experiencias de interacción acerca de muchos temas, en particular, la tradición oral de los emberá. Los cuentos digitalizados están también en español para motivar a los niños y a las personas no indígenas al reconocimiento de las culturas nativas, en especial la cultura emberá. En la Imagen 13, podemos observar una muestra de la versión digital⁴ de un cuento emberá, que también se encuentra en la cartilla de lengua emberá para básica primaria.

⁴ Cabe señalar que, en el libro titulado *Etnoliteratura digital* (Llerena, 2016) se explica la manera de digitalizar cuentos animados sobre la literatura emberá y de otras etnias para ser utilizado como recurso pedagógico en las escuelas y colegios de la región y del país.

Kuriwata, kore, wi bawara nebura yi za eda

Kuriwa basi bida. Ewari aba kore ume yi ūdusida bida. Kore bara mawa jarasi bida:

¡Kuriwa m̄ ume yi erbari yōna ita jūkarade. M̄ta do edauba, buta druauaba, kaita audre zarea chu b̄ kawada ita, dayi umene bemata!

¡Mobera oda!



Imagen 13. Muestra de la versión digital de la cartilla de lengua emberá para básica primaria

Nota. Archivo de Ernesto Llerena García.

Además, se ha creado una página web como apoyo pedagógico para las comunidades emberá, llamada Etnia web (véase Imagen 14). En el sitio, se encuentran recursos didácticos para la lectura y la escritura de la lengua emberá, los cuales pueden ser igualmente utilizados por los docentes de lengua emberá en sus clases. En la página se encuentran el cuento «El tigre y el conejo» (en emberá, kuriwa imama nebura) tanto en español como en emberá.

Etnia web

Grupo de Investigación Lexicón

Pr



Imagen 14. Portal web de recursos educativos Etnia web

Nota. Imagen tomada de Etnia web. <https://lle55re19.com/>

También se han desarrollado dos programas encaminados al aprendizaje de la lengua emberá. El primero de ellos se llama Emberaba (véase Imagen 15), el cual se puede descargar en el celular a través de la aplicación embera.app. En ella, se puede aprender vocabulario básico de la lengua emberá, como los números, los pronombres, los saludos, las despedidas, etc. Para facilitar el aprendizaje, aparece cada término tanto en emberá como en español; además, las palabras tienen el audio de su pronunciación en emberá y cuenta con ejercicios de aprendizaje

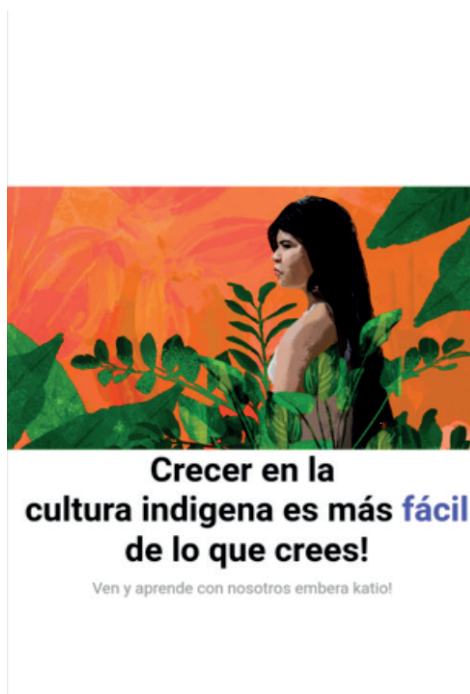


Imagen 15. Muestra de la aplicación embera.app

Nota. Archivo de Ernesto Llerena García.

El segundo, se llama Lingua Dictionary Software (véase Imagen 16), el cual es una aplicación que se puede encontrar en internet. En ella, también se puede aprender vocabulario básico en emberá, como los animales, las partes del cuerpo humano, los colores, etc. Además de utilizar el idioma español y el emberá, se utiliza el inglés como recurso pedagógico para aquellos que desean conocer el término en esta lengua.

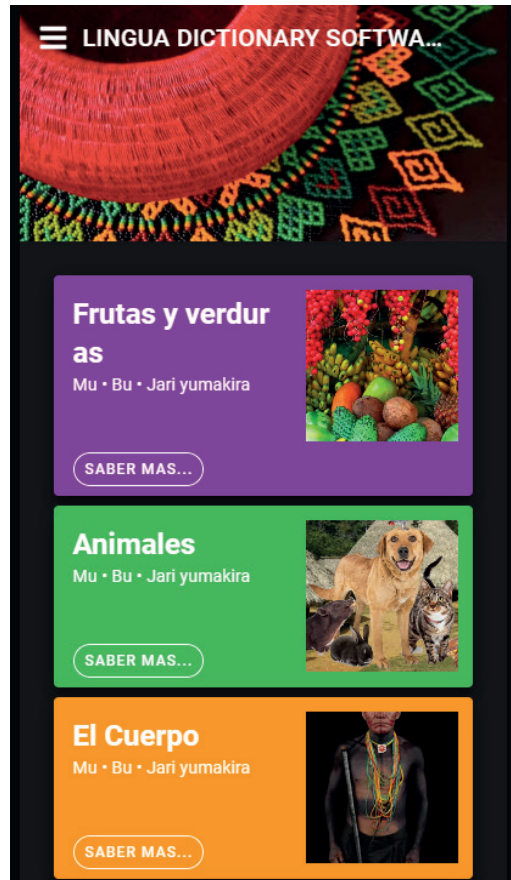


Imagen 16. Muestra de la aplicación Lingua Dictionary Software

Nota. Archivo de Ernesto Llerena García.

7. Discusión

A pesar de que se han realizado estudios lingüísticos sobre la lengua emberá (Pardo, 1984; Aguirre, 1998; Hoyos, 2000) y se han publicado cartillas sobre esta lengua (Pardo, 1987), estos estudios se realizaron ya hace cierta cantidad de tiempo con la variante chamí de la lengua emberá, donde se evidencia la poca implementación de herramientas tecnológicas, como en el caso del *Diccionario hablado emberá* (Aguirre, 2012) o de páginas como la traducción de la Biblia al emberá con letras y audio en la lengua (Scripture Earth, 2023), lo que indica que faltan más procesos de revitalización de la gran mayoría de las lenguas indígenas de Colombia, que permitan que no desaparezcan con el pasar del tiempo. Para el caso de la lengua emberá en el territorio Colombia se evidencia el interés en esta temática y se han logrado muchos adelantos etnoeducativos por parte de instituciones gubernamentales, instituciones no gubernamentales y universidades en cuyos territorios hay presencia de esta población.

Gracias a esta labor, muchas de estas lenguas cuentan con grafías, lo que permite que los niños y niñas en las escuelas puedan reconocer e identificarse con sus lenguas y culturas a través de la lectoescritura. Asimismo, se han desarrollado otras herramientas que permiten estos mecanismos de revitalización como lo es el uso de la tecnología por parte de las comunidades, lo que implica la inmersión de los grupos indígenas en estas nuevas dinámicas de inclusión en la llamada aldea global (McLuhan, 2002), la tercera ola (Case, 2016), el mundo digital o la sociedad-red (Castells, 2010). Los procesos etnoeducativos llevados a cabo en el Alto Sinú han permitido la difusión de la lengua y la cultura embera katio dentro de las comunidades, principalmente, en las escuelas y colegios en esta zona del país. Sin embargo, es evidente los escasos recursos pedagógicos para llevar a cabo un proceso serio en cuanto a una pedagogía intercultural se refiere; ante esta situación, las investigaciones que realiza el grupo EduTLan han permitido que estas comunidades tengan acceso al desarrollo tecnológico y así puedan continuar en esa ardua tarea de salvaguarda su lengua y su cultura indígena. Para tal efecto, se ha mantenido un continuo contacto con los docentes indígenas en el diseño y la implementación de los recursos acá presentados. Generalmente, son ellos los que aprueban estos materiales para su uso en la escuela. La utilización de los insumos ha sido posible gracias a la ayuda de organizaciones como ACNUR (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados) y de la Universidad de Córdoba, quienes brindan su apoyo para la creación de estas herramientas con recursos económicos y gestión logística. Asimismo, la empresa URRÄ ha realizado sus contribuciones para mitigar los posibles efectos secundarios del proceso. La primera experiencia de implementación de un recurso pedagógico para la enseñanza y aprendizaje del emberá fue la del *Diccionario ëbëra embera bedea zorara ena bema* en 2004 en varias escuelas indígenas. A partir de entonces, los docentes de lengua emberá han recibido los recursos digitales necesarios para sus clases desde hace tres años, teniendo en cuenta los inconvenientes que acarrea la falta de energía eléctrica en zonas lejanas del municipio de Tierralta. Para el año 2022, se entregaron las primeras cartillas de enseñanza y aprendizaje de lengua emberá, las cuales se están utilizando en las escuelas en la actualidad.

8. Conclusiones

Elegir aplicaciones digitales basadas en tecnologías de la información y la comunicación como estrategia de salvaguarda de la memoria léxica y cultural de las diferentes etnias en Colombia ha demostrado ser una excelente opción en este momento de globalización e interculturalidad. Teniendo en cuenta que este texto explica la creación de herramientas didácticas para la enseñanza y aprendizaje en lengua emberá a través de la integración de las disciplinas de la lingüística y el uso de las TIC, este estudio mostró el desarrollo de aplicaciones y su posterior pilotaje, frente a las cuales consideramos que, en cuanto al aporte que se hace a la lingüística, el uso de aplicaciones digitales como estrategia de

preservación de lenguas en peligro de extinción es una manera también de aportar a la conservación del acervo cultural de la humanidad, en especial en tiempos de la globalización, donde la tecnología es un puente que une el pasado con el presente, evitando así desestimar el valor de la tradición ante la apabullante influencia de la virtualidad en nuestras vidas.

En muchas oportunidades ha prevalecido la necesidad de articular los procesos sociales con los tecnológicos, so pena de estar condenados a la desaparición de muchas culturas, y siendo el lenguaje, el eje que cohesiona lo social, con mayor razón es válida su utilización, más aún cuando en la actualidad, incluso las lenguas vivas, están en el dilema de quedarse con su oralidad y escritura o decidirse a entrar en la lingüística computacional, pues la cuestión ahora no es sólo del número de hablantes, sino de lograr la adecuación de ellas en los nuevos espacios virtuales y reales que ha impuesto la postmodernidad y el reconocimiento de los usuarios del ciberespacio de la existencia de las lenguas, su uso y propagación.

En cuanto a la plataforma tecnológica se refiere, el banco de conocimientos actúa como memoria lingüística y audiovisual, almacenando y organizando los términos, oraciones, ejemplos de uso, narraciones y demás recursos multimediales de apoyo para que sean fácilmente accesibles a los docentes y aprendices de lenguas indígenas. Por eso, el uso de las lenguas en peligro de extinción en el ciberespacio es una tarea obligatoria para su preservación. También es necesario señalar que las iniciativas o estrategias planteadas en aras de la revitalización de las lenguas indígenas se hacen autosostenibles y crecen en la medida en que los investigadores y miembros de las comunidades aportan los resultados de nuevos estudios lingüísticos o etnográficos, lo que implica desarrollar más procesos de sostenibilidad. Las experiencias compartidas en este artículo hacen parte de una estrategia de salvaguarda de la memoria léxica de los pueblos emberá y aplica a cualquier lengua indígena, en donde las nuevas entradas de palabras a los diccionarios y la creación de nuevos contenidos son responsabilidad de los miembros de la comunidad científica y su consulta debe seguir siendo abierta a todo público. Para nuestro caso, esperamos que las herramientas creadas sigan siendo utilizadas por los maestros y estudiantes emberá en sus clases.

Esperamos que la metodología que hemos planteado en este trabajo sirva también para la conservación de las demás variantes emberá tanto en Colombia como en Panamá y en Ecuador, donde existe una considerable población que habla la lengua. Destacamos, pues, la importancia de estas propuestas con las comunidades emberá, ya que los indígenas muestran mucho interés en ver su lengua y cultura en este tipo de recursos, lo que ha incrementado su sentido de identidad.

Referencias bibliográficas

Aguirre, D. (1998). *Fundamentos morfosintácticos para una gramática embera*. Serie: *Lenguas*

aborígenes de Colombia: Descripciones. Universidad de los Andes.

Aguirre, D. (2004). Estudios en lenguas aborígenes y etnoeducación en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 16(39), 29-40.

Aguirre, D. (2012). *Embera Talking Dictionary*. <http://talkingdictionary.swarthmore.edu/emBera/?lang=es>

Arrazola, G. (2020) *Comunidad ébêra katio y Universidad de Córdoba: hacia un diagnóstico participativo sociocultural, orientado a mostrar el estado actual de la población indígena residente en el resguardo ébêra katio del Alto Sinú, el casco urbano de Tierralta y sus alrededores*. Fondo Editorial Universidad de Córdoba. <https://repositorio.unicordoba.edu.co/handle/ucordoba/2640?show=full>

BANACUACO. (12 de febrero de 2015). *Series Los cuentos del abuelo* [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Vp89juEjZWI>

Banrepcultural. (31 de agosto de 2017). *La sombra del jaguar* [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=zitf00BCLRc>

Beier, C., Bowser B., Michael L. & Wauters V. (2014). *Diccionario Zápara trilingüe*. Ediciones Abya Yala.

Cepal y Patrimonio Natural. 2013. *Amazonia posible y sostenible*. Cepal y Patrimonio Natural. <https://es.scribd.com/document/154101343/Libro-Amazonia-Posible-y-Sostenible>

Costa, B. (6 de diciembre de 2014). *Media luna y las noches mágicas* [Archivo de video]. YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=deNsAvdII6g&list=PLB--rCTWoaQyTd7RyA7YreL3Tx8TQdWIZ>

Cabal, A. (18 de febrero de 2008). *Mitos & leyendas colombianas: los muisca* [Archivo de video]. YouTube. <https://youtu.be/4yN4gZsPVy8>

Case, S. (2016). *La Tercera Ola: el futuro de internet según uno de sus máximos impulsores*. Empresa activa.

Castells, M. (2010). *El poder en la sociedad red. Comunicación y poder*. Alianza.

CDI Mx. (27 de noviembre de 2014). *Cómo llegó el conejo a la luna / T'ilab: Jant'inij ti ulit's an ko'y a it's de la Lengua: Huasteco del occidente, San Luis Potosí* [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=f1nfgDQ181k>

CNTV Infantil. (2 de mayo de 2016). *Natalia una niña mapuche Serie Pichintún* [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=bKgIoFzbrKg>

- Coldono (2006). En mi idioma. <https://www.enmiidioma.org/es/inicio>
- Congreso de Colombia (2010). *Ley de protección de lenguas indígenas*. https://www.redjurista.com/Documents/ley_1381_de_2010_congreso_de_la_republica.aspx#/
- Davenport, T. & Prusak, L. (1998). *Working Knowledge: how organisations manage what they know*. Harvard University Press.
- Dessignare. (22 de noviembre de 2019). *68 voces* [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Z6M0ByGyxb8>
- GOV.CO (16 de febrero 2022). *Revitalizar las lenguas nativas, un desafío del país*. <https://www.idartes.gov.co/es/articulos/revitalizar-las-lenguas-nativas-un-desafio-del-pais>
- Hevner, A. R., March, S. T., Park, J., & Ram, S. (2004). Design Science in Information Systems Research. *MIS Quarterly*, 28(1), 75–105.
- Hevner, A. y Chatterjee, S. (2010). *Design Research in Information Systems: Theory and Practice*. Springer Publishing Company.
- HippieLiberal (s.f.). *Cuento aymará* [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=OfR2CnOiRzg&list=PL122bGMCOQzHswsL483bZtXKjxphwAWrU>
- HippieLiberal (s.f.). *Cuento yamana* [Archivo de video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=_pCthdVLzco&list=PL122bGMCOQzHswsL483bZtXKjxphwAWrU&index=4
- Hoyos, M. (2000). Informe sobre la lengua embera del río Napipí. En M. González & M. Rodríguez (Eds.), *Lenguas indígenas de Colombia: una visión descriptiva* (pp. 73-83). Imprenta Patriótica Instituto Caro y Cuervo.
- ICBF (2014). *De agua, viento y verdor. Paisajes sonoros, cantos y relatos indígenas para niños y niñas*. Recuperado de <https://audiotecadigital.icbf.gov.co/>
- La Información (2018). La UNESCO calcula que más de 2.500 lenguas están en peligro en el mundo. https://www.lainformacion.com/arte-cultura-y-espectaculos/la-unesco-calcula-que-mas-de-2-500-lenguas-estan-en-peligro-en-el-mundo_ik8cpluctbfayjr4pug0w7/
- Landaburu, J. (2004). *La situación de las lenguas indígenas de Colombia : prolegómenos para una política lingüística viable*. [Open Edition Journal](https://journals.openedition.org/alhim/125). <https://journals.openedition.org/alhim/125>
- Llerena, E. (2012). *Software traductor de español a lengua kuna*. XXVII Congreso Nacional y I Internacional de Lingüística, Literatura y Semiótica. Homenaje a Carlos Patiño Roselli, Rafael Humberto Moreno Durán y Jairo Aníbal Niño (pp. 1-11). Universidad Pedagógica y Tecnológica,

Tunja.

Llerena, E. (2016). Sistema de escritura de la lengua embera del Alto Sinú. En L. Ruíz Miyares, *Comunicación Social: retos y perspectivas* (pp. 104-108). Centro de Lingüística Aplicada, Santiago de Cuba.

Llerena, E. (2016). *Etnoliteratura digital*. Editorial Zenú.

Llerena, E. (2019). *Diccionario español embera*. Editorial Zenú.

Llerena, E. (2019). *Diccionario español embera*. Editorial Zenú. <https://www.calameo.com/books/005324930c6dc841356a332>. Llerena, E. (2019). *Etnoliteratura digital*. <https://www.calameo.com/books/005324930bba11426d2bd>

Llerena, E. (10 de julio de 2020). *Proyecto cuento el tigre y el conejo kuriwa imama neburura en versión en lengua embera*. YouTube. [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=u2dKaYQ-dM8>

Llerena, E. (2022). *Lingua Dictionary Software* [Aplicación móvil]. <https://emberaapp.herokuapp.com>

Llerena, E. (2022). Etnia web. <https://le55re19.com/>

Llerena, R. & Llerena, E. (2004). *Diccionario etnolingüístico embera bedea zorara ena bema*. Editorial Zenú.

Llerena, R. (2014). Karagabí kiríncha. *Periódico JUI*.

Llerena, R. & Llerena, E. (2022). *Cartilla lecto escritura embera Kidua Torro Wāwarã ita*. Editorial Zenú.

Llerena, R. & Llerena E. (2023). *Diccionario etnolingüístico embera bedea zorara ena bema*. Editorial Zenú. <https://www.calameo.com/read/0053249309a2f878d11ae>

MapukaUninorte (13 de octubre de 2015). *Zenúes ingenieros hidráulicos* [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=cysf7QC7s7Q&t=6s>

McLuhan, M. & Powers, B. (2002). *La aldea global*. Editorial Gedisa.

MapukaUninorte (13 de octubre de 2015). *Taironas arquitectos sostenibles* [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=-JwrWUr0rcg>

Ministerio de Cultura (2011). Programa de Protección a la Diversidad Etnolingüística. The Communication Initiative Network: <https://www.comminit.com/content/programa-de-protecci%C3%B3n-la-diversidad-etnoling%C3%BC%C3%ADstica-1#:~:text=E1%20Programa%20de%20>

Protección del Patrimonio Cultural, Del Poder Judicial, Del Poder Ejecutivo y Del Poder Legislativo

- Ministerio de Cultura. (2017). *Mapas sonoros de Colombia*. <https://www.datos.gov.co/Cultura/Mapa-Sonoro-Lenguas-Nativas-de-Colombia/734h-gxtn>
- Ministerio de Educación del Ecuador (2014). *Guía de actividades. Materiales didácticos en lengua andoa*. Marka Digital. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/06/Guia-de-actividades-material-didactico-lengua-Andoa-Shimigae-LR-Subseib-ME.pdf>
- Oscina, L., Rivera, M., Papa, M. & Becker, P. (2020). 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). <https://reddi.unlam.edu.ar/index.php/ReDDi/article/view/116>
- Pardo, M. (1984). *Fonología del idioma emberá del noroccidente antioqueño*. Secretaría de Educación y Cultura.
- Pardo, M. (1987). *Cartilla lectoescritura lengua emberá eyábida*. Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia.
- Peláez, S. (2012). Desaparición de las lenguas indígenas. En F. González (Ed.), *De la oralidad a la palabra escrita* (pp. 275-291). El Colegio de Guerrero.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Routledge & Kegan Paul.
- Presidencia de la República – Colombia. (17 de julio de 2018). *¿Cómo viven los pueblos indígenas en aislamiento en Colombia?* YouTube. [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=6VbdqX5dJLU>
- RG Cognitive Informatics and Cognitive Computing (19 de abril de 2019). *La conquista del agua* [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=-mTlxBXR0&t=11s>
- Rendón, J. (2013). *Los andoas. Construcción histórica y narrativa de su identidad*. *Revista nacional de cultura del Ecuador*, 21, 37-104. https://www.researchgate.net/publication/269819379_Los_andoas_construccion_historica_y_narrativa_de_su_identidad
- Ruano, S. R., Boutet, A., Coppin, G., Poirier, F., & Rojas, T. (2011). *Human-computer interaction as an instrument for strengthening culture and language of a colombian native community*. In *Internationalization, Design and Global Development: 4th International Conference, IDGD 2011, Held as part of HCI International 2011, Orlando, FL, USA, July 9-14, 2011. Proceedings 4* (pp. 556-565). Springer Berlin Heidelberg.
- Ruano, S. (2013). *Integrating Cultural Factors in User-Interface Design: The Case of the Nasa*

Colombian Native People [Tesis de Doctorado, Universidad Europea de Bretaña].

Scripture Earth. (2023). La Biblia en el idioma emberá del norte. Scripture Earth. https://scriptureearth.org/00e-Escrituras_Indice.php?sortby=lang&name=emp&ISO_ROD_index=351

Sierra Martínez, L., Rojas Curieux, T., Villegas, J. A., & Meza Vega, E. (2013). Integración metodológica para el desarrollo de recursos educativos informáticos para apoyar la enseñanza del nasa yuwe. *Revista GTI*, 12(32), 45-60.

Tonythemaker (19 de enero de 2017). *El origen de los koguis* [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=HN5Av0jts00&t=10s>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2001). Declaración Universal sobre la diversidad cultural. Unesco. <https://cerlalc.org/publicaciones/declaracion-universal-de-la-unesco-sobre-la-diversidad-cultural/#:~:text=Este%20texto%20fue%20adoptado%20por,cultural%20de%20la%20humanidad%20mediante>

UNESCO:United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2010). Interactive Atlas of the World's Languages in Danger. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189453>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2022). United Nations.Unesco. <https://ich.unesco.org/>

Videos y Cuentos Infantiles. (22 de mayo de 2014). *El pequeño indio* [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=kM0FT6Q6FGU>

Video TM Canal (14 de junio de 2019). *Tío conejo escapa de tío tigre y tío gallinazo* [Archivo de video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=IGfU_-dS3Tc&t=164s

AS REALIZAÇÕES MORFOLÓGICAS DE *PERFECT* ASSOCIADO AO FUTURO NO PORTUGUÊS DO BRASIL

Bruno de Souza Medeiros
Universidade Federal de Río de Janeiro (Brasil)
brunomedeiros@letras.ufrj.br

Larissa da Silva Pessoa
Universidade Federal de Río de Janeiro (Brasil)
larissapessoa@letras.ufrj.br

Adriana Leitão Martins
Universidade Federal de Río de Janeiro (Brasil)
adrianaleitao@letras.ufrj.br

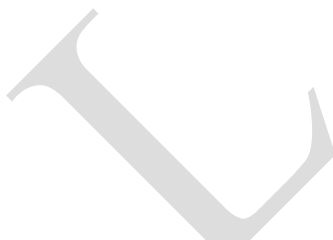
Jean Carlos da Silva Gomes
Universidade Federal de Río de Janeiro (Brasil)
gomes.jean@letras.ufrj.br

Recebido: 09/12/2022 - **Aprobado:** 28/04/2023 — **Publicado:** 31/08/2023

DOI: doi.org/10.17533/udea.lyl.n84a07

Resumo: Neste estudo, investiga-se as realiza es morfológicas de *perfect* universal (PU) e existencial (PE) associados ao tempo futuro no português do Brasil. Para tanto, analisa-se dados de fala espont nea e aplica-se um teste linguístico de preenchimento de lacunas. Os resultados revelaram que PU   realizado pelo verbo *estar* no futuro + gerúndio do verbo principal e presente simples e PE   realizado pelos verbos *ter* ou *haver* no futuro + particip io do verbo principal, pretérito perfeito e *estar* no futuro + predicativo do sujeito. Discute-se que os resultados corroboram a proposta de dissocia o de PE e PE na representa o sint tica.

Palavras-chave: aspecto *perfect*; *perfect* universal e existencial; tempo futuro; realiza es morfológicas; português do Brasil.



MORPHOLOGICAL REALIZATIONS OF PERFECT ASSOCIATED WITH THE FUTURE IN BRAZILIAN PORTUGUESE

Abstract: In this study, we investigated the morphological realizations of universal (UP) and existential perfect (EP) associated with the future tense in Brazilian Portuguese. We analyzed spontaneous speech data and applied a cloze linguistic test. The results revealed that UP is realized by *estar* («to be») in the future + gerund and simple present and EP is realized by *ter* («to have») or *haver* («there to be») in the future + past participle, simple past and *estar* («to be») in the future + predicative. We discussed the results supporting the proposal of dissociation of UP and EP in the syntactic representation.

Keywords: perfect aspect; universal and existential perfect; future tense; morphological realizations; Brazilian Portuguese.

1. Introdução

A categoria linguística de aspecto é definida como as diferentes maneiras de se visualizar a constituição temporal interna de uma situação. O aspecto *perfect*¹, objeto linguístico sobre o qual recai a investigação deste estudo, de acordo com Pancheva (2003), refere-se ao intervalo de tempo conhecido como *Perfect Time Span* (PTS), — em português, «intervalo de tempo de *perfect*» — que inclui o momento do evento e se estende até o momento de referência, sendo o primeiro anterior ao segundo. Entende-se, portanto, que o *perfect* relaciona uma situação a dois pontos na linha do tempo.

De acordo com McCawley (1981), esse aspecto pode ser dividido em dois tipos: universal e existencial. O *perfect* universal (PU) refere-se a uma situação que se inicia em um ponto no tempo e continua até outro, sendo o primeiro anterior ao segundo. Já o *perfect* existencial (PE) refere-se a uma situação que se inicia e termina em um ponto no tempo anterior a outro, sendo o resultado ou efeito do evento naquele ponto percebido neste.

¹ Utiliza-se o termo *perfect*, e não sua tradução ao português («perfeito»), a fim de evitar que haja uma interpretação equivocada acerca das noções aspectuais que se discutem neste artigo, tendo em vista que o termo em português é comumente utilizado na literatura para fazer referência à morfologia de pretérito perfeito, que veicula aspecto perfectivo, e não aspecto *perfect* tal como se descreve neste trabalho. Tal distinção de nomenclatura tem sido adotada em estudos de diversos autores como Maggessy (2018), Nespoli (2018) e Gomes (2020).

Segundo Comrie (1976), o aspecto *perfect* pode se combinar aos tempos passado, presente e futuro. Com relação ao português do Brasil (doravante apenas português)², muitos estudiosos buscaram verificar as realizações linguísticas desse aspecto quando combinado ao tempo presente (Molsing, 2007; Azevedo, 2014; Novaes; Nespoli, 2014; Lopes, 2016; Jesus, Matos, Martins & Nespoli 2017; Nespoli, 2018; Nespoli; Martins, 2018; Gomes, 2019) e ao tempo passado (Sant’Anna, 2019, 2021). No entanto, a combinação desse aspecto com os demais tempos parece não ter ganhado o devido destaque nas pesquisas linguísticas até então realizadas.

Diante disso, o objetivo deste trabalho é contribuir com a caracterização do aspecto *perfect* na gramática mental. Mais especificamente, pretende-se investigar as morfologias que podem veicular PU e PE quando associados ao tempo futuro no português. Para tanto, analisa-se dados provenientes da análise do *corpus* Norma Linguística Urbana Culta (NURC)³, do *corpus* do grupo de pesquisa Biologia da Linguagem (BioLing) e de um teste linguístico. As hipóteses elaboradas para este estudo são as seguintes: (i) no português, o PU, quando associado ao futuro, é expresso exclusivamente pelo verbo *ter* conjugado no futuro + particípio do verbo *estar* + gerúndio do verbo principal (como no exemplo «Quando você chegar, eu *terei estado estudando* por meia hora») e (ii) no português, o PE, quando associado ao futuro, é veiculado exclusivamente pelo pretérito perfeito (como no exemplo «Quando você chegar, eu já *sai*») ou por meio do verbo *ter* conjugado no futuro + particípio do verbo principal (como no exemplo «Quando você chegar, eu já *terei saído*»).

Este artigo está organizado da seguinte maneira: na primeira seção, discorre-se sobre o aspecto *perfect*, apresentando definições e sua classificação em tipos; na segunda, descreve-se algumas realizações de *perfect* associado ao futuro; na terceira, apresenta-se a metodologia utilizada; na quarta, expõe-se os resultados obtidos na pesquisa; na quinta, analisa-se os resultados; e, por fim, na última seção, apresenta-se as considerações finais.

2. O aspecto *perfect*: definições e tipos

Segundo Comrie (1976), uma das manifestações linguísticas do valor aspectual de uma sentença é aquela percebida pelos elementos gramaticais contidos nela, como, por exemplo, a morfologia verbal. A esse valor atribui-se o termo aspecto gramatical. O *perfect* é considerado um aspecto gramatical por ser morfologicamente realizado em determinadas línguas, como no inglês. Para Comrie (1976), tal

² Ao longo do texto, todas as menções a português referem-se exclusivamente ao português do Brasil. Devido à recorrente oposição entre PB (português do Brasil) e PE (português de Portugal) na literatura, optou-se por essa estratégia como uma maneira de evitar possíveis mal-entendidos.

³ Os dados coletados no corpus NURC podem ser considerados antigos, visto que algumas entrevistas datam de 1970. Isso, no entanto, não invalida o trabalho. Além do NURC, o corpus do BioLing foi analisado e também foi utilizada metodologia experimental no estudo. Os poucos dados encontrados no NURC foram validados por meio de coleta de dados com viés metodológico experimental.

aspecto pode ser descrito como a relevância atual contínua no presente de uma situação passada⁴. Os exemplos em (1) e em (2), extraídos do autor (p. 52), tratam-se, respectivamente, de uma sentença que veicula tal aspecto e outra em que ele não é veiculado.

- (1) *I have lost my penknife.*
«Eu perdi meu canivete.»
- (2) *I lost my penknife.*
«Eu perdi meu canivete.»

Nesse caso, para o autor, a sentença em (1) veicula o *perfect*, pois o estado proveniente do evento de «perder o canivete» se estende até o presente, tendo como uma de suas possíveis interpretações a de que o canivete ainda se mantém perdido. Por outro lado, a sentença em (2) não veicula esse aspecto, de modo que a implicação de relação do evento passado com o presente não é expressa nela.

Assim, a Figura 1 abaixo apresenta um esquema com o intervalo chamado de *Perfect Time Span* (PTS), proposto por Pancheva (2003), que explica a associação do *perfect* ao tempo presente. Neste esquema, segundo Nespoli e Martins (2018), é possível depreender que o momento do evento (E) é anterior ao momento de fala (F) e ao momento de referência (R). A letra E indica o início do evento ou o evento como um todo e, desse modo, encontra-se na fronteira à esquerda do PTS, ao passo que R e F coincidem temporalmente e encontram-se na fronteira à direita do PTS, indicando a permanência ou os efeitos do evento no presente.

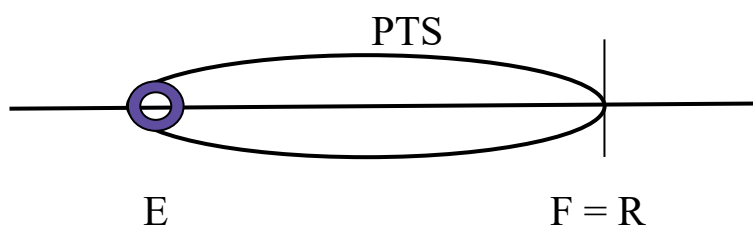


Figura 1. Representação do intervalo PTS no presente

Além de Comrie (1976), outros autores, como McCawley (1981) e Iatridou, Anagnostopoulou e Izvorski (2003), buscaram definir o *perfect*, associando-o ao tempo presente, como um aspecto que

⁴ Como será abordado mais detalhadamente ainda nesta seção, em tal definição Comrie associa o aspecto *perfect* ao tempo presente.

indica uma situação que se iniciou ou ocorreu no passado e persiste ou tem seus efeitos percebidos no presente.

Dentre as propostas de classificação para o aspecto *perfect*, neste trabalho, adota-se aquela em que esse é dividido em dois tipos, universal (PU) e existencial (PE), como verificado em estudos como os de McCawley (1981) e Iatridou, Anagnostopoulou e Izvorski (2003). De acordo com esses autores, o PU refere-se a uma situação que se iniciou no passado e persiste até o presente, enquanto que o PE refere-se a uma situação que se iniciou e terminou no passado, mas que ainda apresenta efeitos no presente, como se pode deprender, respectivamente, nos seguintes exemplos:

(3) *I have been sick since 1990.*

«Tenho estado doente desde 1990.»

(4) *I have lost my glasses.*

«Perdi meus óculos.»

Assim, no exemplo em (3), entende-se que o evento de ficar doente começa em 1990 e permanece até o momento presente, o que o configura como um exemplo de PU. Já no exemplo em (4), entende-se que os óculos foram perdidos em algum momento no passado, de modo que a ação já está finalizada, mas possui relevância no momento presente, o que exemplifica um caso de PE.

Destaca-se que as definições de *perfect*, bem como de seus tipos, não se mostram totalmente adequadas para o estudo desse aspecto. As descrições apresentadas por Comrie (1976), McCawley (1981) e Iatridou, Anagnostopoulou e Izvorski (2003) são capazes de fornecer uma explicação do *perfect* apenas quando está associado ao tempo presente, excluindo sua possibilidade de combinação com o passado e o futuro. Tal proposição pode até ser considerada, de alguma maneira, incoerente, uma vez que Comrie (1976) já indicava que a associação com o presente não era a única possível, apresentando exemplos de sua associação aos tempos passado e futuro, como, respectivamente, ilustrado em (5) e (6), extraídos do autor (p. 53).

(5) *I had eaten the fish.*

«Eu tinha comido o peixe.»

(6) *I will have eaten the fish.*

«Eu terei comido o peixe.»

Como se pode ver, esses exemplos não retratam situações que relacionam o tempo passado com o tempo presente e, ainda assim, veiculam o aspecto *perfect*. No exemplo em (5), a sentença em questão expressa uma relação entre duas situações passadas, sendo uma anterior a outra, tratando-se da combinação do *perfect* com o tempo passado. No exemplo em (6), por sua vez, a sentença em questão expressa uma relação entre dois eventos no futuro, sendo um anterior ao outro, revelando a associação do *perfect* com o tempo futuro.

Pancheva (2003), ao explicar o *perfect* a partir da definição de intervalo PTS, anteriormente já referida, expõe que tal intervalo inclui o momento do evento (E) e se estende até o momento de referência (R), sendo o primeiro anterior ao segundo. Logo, acredita-se que a descrição de Pancheva (2003), diferentemente das apresentadas por Comrie (1976), McCawley (1981) e Iatridou, Anagnostopoulou e Izvorski (2003), parece mais adequada aos objetivos deste trabalho, uma vez que abarca a combinação do *perfect* não só com o presente, mas também com o passado e o futuro, sendo a associação com este tempo o foco desta pesquisa.

Na Figura 2, a seguir, apresenta-se um esquema que ilustra a associação do aspecto *perfect* com o tempo futuro, inspirados na proposta de Nespoli e Martins (2018). Nesse caso, o momento de referência (R) e o momento do evento (E) encontram-se após o momento da fala (F), já que R e E estão no tempo futuro, sendo E anterior a R. Como dito anteriormente, E indica o início do evento ou o evento como um todo e, desse modo, encontra-se na fronteira à esquerda do PTS, ao passo que R encontra-se na fronteira à direita do PTS, indicando a permanência ou os efeitos do evento posteriormente.

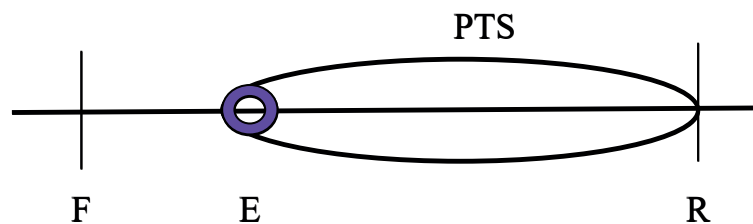


Figura 2. Representação do intervalo PTS quando associado ao futuro

Neste artigo, defende-se que é necessária a formulação de uma definição de *perfect* que abarque a associação dos seus dois tipos (universal e existencial) aos três tempos. Dessa forma, entende-se que o PU deva ser descrito como o aspecto que retrata uma situação que se inicia em um ponto no tempo e continua até outro, sendo o primeiro anterior ao segundo, e o PE como o aspecto que retrata uma situação que se inicia e termina em um ponto no tempo anterior a outro, sendo o resultado ou efeito do evento naquele ponto percebido neste. Acredita-se que essas definições são capazes de explicar tanto os exemplos em (1), em (3) e em (4), em que há associação com o tempo presente, quanto os exemplos em (5) e em (6), em que há associação, respectivamente, com os tempos passado e futuro. Tendo em vista que, neste trabalho, se busca verificar como PU e PE associados ao futuro podem ser realizados morfologicamente no português, leva-se em consideração as definições para esses aspectos apresentadas neste parágrafo.

Alexiadou, Rathert e von Stechow (2003) apresentam uma abordagem para explicar a diferença entre as leituras existencial e universal do ponto de vista sintático. A partir de dados do inglês da morfologia de *present perfect* (formada por *have* («ter») conjugado no presente + particípio do verbo principal), as autoras propõem que há um sintagma na camada flexional da árvore sintática referente ao *perfect*, o PerfP, que possui um traço [*perfect*]. As leituras de PE e PU teriam origem na diferença de valoração de sua combinação com o traço [delimitado] no sintagma referente ao aspecto gramatical perfectivo/imperfectivo da sentença, o AspP. Assim, a combinação da ativação do traço [*perfect*] com a valoração negativa do traço de delimitação, [- delimitado], faria emergir a leitura de PU, enquanto sua combinação com a valoração positiva de delimitação, [+ delimitado], faria emergir a leitura de PE.⁵

Nespoli (2018), por sua vez, propõe, a partir da análise de dados de línguas românicas, que haveria dois sintagmas para o *perfect*, um relacionado ao PU, UPerfP, e outro ao PE, EPerfP. Esses são caracterizados, respectivamente, pelos traços sintáticos de [continuidade] e [resultatividade]. Nessa proposta, o traço [resultativo] está valorado positivamente na veiculação tanto de PU quanto de PE. A diferença na expressão desses dois tipos de *perfect* está na valoração do traço de continuidade, já que, apenas para a expressão de PU, há também a valoração positiva do traço [continuidade].

Visto que o objetivo geral deste estudo é contribuir para a caracterização do *perfect* na gramática mental, assume-se, como ponto de partida, a proposta representacional para esse aspecto defendida por Nespoli (2018) e resumida no parágrafo anterior.

3. O aspecto *perfect* associado ao futuro

De acordo com Sigurðsson (2004), todos os traços linguísticos estão disponíveis aos falantes na Gramática Universal (GU) independentemente da língua que falem, havendo diferença entre as línguas apenas no que tange à realização morfofonológica de tais traços. Tal conceito é conhecido na literatura como Hipótese da Uniformidade.

Desse modo, entende-se que os traços formais são universais e estão disponíveis em todas as línguas, de modo que a diferença entre elas reside apenas na forma como são realizados linguisticamente. Posto isso, leva-se em consideração que o aspecto *perfect* está presente em todas as línguas naturais, diferindo-se apenas em suas realizações (Nespoli, 2018).

Como exposto na introdução, os estudos sobre as realizações morfológicas do *perfect*, no português, em sua maioria, foram realizados com objetivo de investigar a combinação desse aspecto com o tempo presente (Molsing, 2007; Azevedo, 2014; Novaes; Nespoli, 2014; Lopes, 2016; Jesus, Matos,

⁵ Cabe ressaltar que as autoras, ao empregarem o traço de [\pm delimitado], referem-se explicitamente à oposição entre perfectivo, aspecto gramatical que permite a visualização de uma situação como um bloco fechado, ou seja, [+ delimitado], e imperfectivo, em que se destacam as fases internas da situação, ou seja, [- delimitado], sem fazer menção a informações do aspecto lexical.

Martins & Nespoli, 2017; Nespoli, 2018; Nespoli; Martins, 2018; Gomes; Semêdo, 2019). Com relação às realizações morfológicas de sua combinação com o tempo futuro, não foram encontrados trabalhos que contenham análises de dados linguísticos do português, ainda que alguns autores tenham especulado acerca de suas possíveis realizações. Assim, ao longo desta seção, descreve-se o modo como foram elaboradas as hipóteses deste estudo, levando em consideração as poucas informações existentes na literatura acerca de tal combinação temporo-aspectual.

Com relação ao PU, destaca-se que, além de não se ter encontrado trabalhos com análises de dados de sua realização morfológica quando combinado com o futuro no português, tampouco foram encontradas especulações em outros estudos sobre o *perfect* que pudessem exemplificar tal combinação nessa língua. Diante disso, buscou-se descrições de realizações de PU associado ao futuro na língua inglesa⁶ a fim de verificar se essas poderiam fornecer pistas sobre o modo como tal aspecto seria realizado no português.

Dalrymple (1988), Yule (1998) e Richards e Sandy (2015) destacam que o PU associado ao futuro na língua inglesa pode ser expresso por meio da morfologia *will + have* («ter») + *been* (particípio do verbo «estar») + gerúndio do verbo principal, como observado nos exemplos em (7), em (8) e em (9), extraídos, respectivamente, de Dalrymple (1988, p. 70), Yule (1998, p. 54) e Richards e Sandy (2015, p. 97).

(7) *John will have been frosting a cake.*

«João vai ter estado confeitando o bolo.»

(8) *You will have been saving in vain.*

«Você vai ter estado economizando em vão.»

(9) *By next week, I will have been working on that project for 6 months.*

«Na próxima semana, eu vou ter estado trabalhando naquele projeto há seis meses.»

Diante desses dados, questionou-se se essa mesma estrutura poderia ser utilizada no português para a realização do PU associado ao futuro, como no exemplo, elaborado pelos autores deste artigo, em (10), em que se pode encontrar o verbo *ter* conjugado no futuro + particípio do verbo *estar* + gerúndio do verbo principal. Desse modo, baseados na morfologia verificada em dados do inglês, descrita por Dalrymple (1988), Yule (1998) e Richards e Sandy (2015), elaborou-se a hipótese (i) de que, no português, o PU, quando associado ao futuro, seria expresso exclusivamente por meio dessa morfologia.

(10) *Felipe vai ter estado escrevendo um livro.*

⁶ A escolha por buscar evidências a partir da língua inglesa se deu devido à grande parte dos estudos sobre o *perfect* ter como base essa língua, pois nela é possível observar uma relação imediata entre forma e sentido, uma vez que a forma verbal composta por «ter» + particípio necessariamente veicula tal aspecto nessa língua (Nespoli, 2018; Gomes, 2020).

Com relação ao PE associado ao futuro no português, foi encontrado, em Comrie (1976) e em Nespoli (2018), uma especulação acerca de duas morfologias que poderiam estar a serviço dessa combinação. Tais estudos não tinham por objetivo verificar as realizações morfológicas do *perfect* associado ao futuro nessa língua, de modo que as morfologias citadas não são provenientes de uma coleta e posterior análise de dados linguísticos do português. Ainda assim, os autores apresentam alguns exemplos de realizações morfológicas de PE associado ao futuro nessa língua, sendo uma delas, descrita por Comrie (1985, p. 64), a de pretérito perfeito, como ilustrado em (11), e a outra, descrita por Nespoli (2018, p. 52), a que contém o verbo *ter* conjugado no futuro + particípio do verbo principal, como visto em (12).

(11) Quando você chegar, eu já saí.

(12) João terá comido o peixe.

Desse modo, baseados nas especulações de Comrie (1985) e Nespoli (2018), elaborou-se a hipótese (ii) de que, no português, o PE, quando associado ao futuro, é veiculado exclusivamente por meio das morfologias de pretérito perfeito e *ter* conjugado no futuro + particípio do verbo principal. Buscou-se colocar tal hipótese à prova a fim de verificar se, de fato, essas morfologias são utilizadas na expressão do PE associado ao futuro no português e se essas duas seriam as únicas utilizadas para sua veiculação.

É importante reiterar que as descrições de Dalrymple (1988), Yule (1998) e Richards e Sandy (2015) de realização de PU associado ao futuro, que motivaram a elaboração da hipótese (i) deste artigo, são da língua inglesa e não do português. Além disso, vale ratificar que os estudos de Comrie (1976) e Nespoli (2018), que exemplificam a realização de PE associado ao futuro no português e motivaram a elaboração da hipótese (ii) deste estudo, eram baseados apenas em especulações acerca das realizações morfológicas do *perfect* associado ao futuro nessa língua. Assim, este trabalho visa preencher tal lacuna existente na literatura, uma vez que se pretende, por meio dele, apresentar um inventário das possíveis realizações morfológicas do *perfect* associado ao futuro no português com base na coleta e análise de dados, como é descrito na seção a seguir.

4. Metodologia

A metodologia elaborada para este estudo está dividida em duas etapas. A primeira delas caracteriza-se pela realização da análise de fala espontânea coletada por meio de dois *corpora* do português, nos quais se buscou encontrar realizações morfológicas de PU e de PE associados ao futuro nessa língua, e a segunda trata-se da aplicação de um teste de preenchimento de lacunas, como será descrito ao longo desta seção.

O primeiro *corpus* verificado foi o Norma Linguística Urbana Culta (NURC), disponível *online* no link <http://www.nurcrj.letras.ufrj.br/>. Os dados desse *corpus* foram coletados entre as décadas de 1970

e 1990. As amostras dizem respeito a diálogos, realizados entre um investigador e um participante, sendo ambos falantes nativos do português, residentes da cidade do Rio de Janeiro, com idades entre 30 e 50 anos e grau de escolaridade correspondente a ensino superior completo ou incompleto. Foram analisadas 110 horas de transcrições de fala espontânea.

Como será descrito na seção de resultados, durante a análise de dados desse *corpus*, foram encontradas apenas ocorrências de PE associado ao futuro, mas não de PU. Diante disso, decidiu-se ampliar a análise de fala espontânea recorrendo a dados de outro *corpus* da língua portuguesa.

Assim, o segundo material analisado foi o *corpus* em desenvolvimento do grupo de pesquisa Biologia da Linguagem (BioLing) da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que contém dados coletados entre os anos de 2016 e 2019. Nesse caso, as amostras do *corpus* diziam respeito a diálogos (entre duas pessoas) e conversas (entre mais de duas pessoas) de falantes nativos portugueses, naturais do estado do Rio de Janeiro, com idades entre 18 e 50 anos e grau de escolaridade correspondente a ensino superior completo ou incompleto. Neste *corpus*, foram analisadas 5 horas de transcrição de fala espontânea, total de horas disponíveis no material.

Como será descrito na seção de resultados, durante a análise do *corpus* BioLing, foi encontrada apenas uma ocorrência de PU associado ao futuro, mas não de PE. Diante disso, foi elaborado um teste linguístico para verificar as possíveis realizações de PU e de PE associados ao futuro por outras morfologias que poderiam não ter sido encontradas nos *corpora*.

Assim, a segunda etapa da metodologia desta pesquisa consistiu na elaboração e aplicação de um teste de preenchimento de lacunas que visava eliciar a produção de *perfect* associado ao futuro⁷. Nesse teste, os sujeitos deveriam conjugar o verbo contido nos parênteses após as lacunas levando em consideração as informações temporo-aspectuais expressas por outros elementos presentes nas sentenças que continham as lacunas.

O teste estava formado por um total de 24 lacunas, sendo 8 alvo e 16 distratoras, divididas em quatro diálogos. Esses diálogos retratavam situações cotidianas e continham apenas dois personagens. Em cada diálogo, havia duas lacunas alvo e quatro distratoras. Dentre as lacunas alvo, uma veiculava PU e outra PE.

As sentenças que tinham por objetivo fazer com que o participante produzisse PU associado ao futuro eram iniciadas por uma oração subordinada adverbial temporal introduzida por *quando*, seguida de um sujeito, uma lacuna na posição do verbo e a expressão *há x tempo*, como visto no exemplo em (13) a seguir.

⁷ É importante destacar que testes de preenchimento de lacunas permitem a investigação da expressão linguística de determinados traços linguísticos. No que tange ao *perfect*, tal método é comumente utilizado no estudo de suas realizações no português, como verificado em Lopes (2016), Jesus, Matos, Martins & Nespoli (2017), Gomes (2019) e Gomes (2020).

(13) Nunca levei jeito para esportes em grupo, mas sempre gostei de lutas. Tô adorando karatê e me prometi não parar. *Quando a Malu voltar*, eu _____ (PRATICAR) *há 5 meses*.⁸

Acredita-se que a oração subordinada adverbial temporal introduzida por *quando* destaca a fronteira à direita do intervalo PTS, ao passo que a expressão adverbial *há x tempo*, a fronteira à esquerda desse intervalo. Além disso, *há x tempo* contribui com a leitura de PU, como descrito por Nespoli (2018) ao fazer um inventário sobre expressões adverbiais que veiculam *perfect* no português⁹.

As sentenças que tinham por objetivo fazer com que o participante produzisse PE associado ao futuro eram iniciadas por uma oração subordinada adverbial temporal introduzida por *quando* ou *até*, seguida de um sujeito, do advérbio *já* e uma lacuna na posição do verbo, como visto no exemplo em (14).

(14) Não é tão simples assim, agora ela tá indo visitar o sobrinho dela, o Rogério. Não posso demorar muito, senão *até eu chegar lá* ela *já* _____ (SAIR) de casa.

Como já exposto, a oração subordinada adverbial temporal introduzida por *quando* ou *até* destaca a fronteira à direita do intervalo PTS. O advérbio *já*, por sua vez, em consonância com Nespoli (2018), foi utilizado nessas sentenças alvo com o objetivo de reforçar a relevância de um evento anterior na linha do tempo em um ponto posterior dessa linha, contribuindo com a leitura de PE.

No que diz respeito às sentenças distratoras, todas as lacunas deveriam ser preenchidas levando em consideração informações de tempo e aspecto. Nesse caso, para garantir que fossem usadas as formas verbais esperadas, foi acrescido à sentença um adjunto que garantisse a leitura de uma determinada noção temporo-aspectual. Esse adjunto poderia se caracterizar pela presença de um advérbio, como *agora*, ou uma expressão adverbial lexicalmente composta, como *mês passado*.

Das 16 sentenças distratoras, seis veiculavam tempo presente e aspecto imperfectivo, como verificado no exemplo em (15), cinco veiculavam tempo passado e aspecto perfectivo, por exemplo em (16), e cinco veiculavam tempo passado e aspecto imperfectivo, como observado em (17).

(15) Vou aproveitar esse tempo que ela está fora e fazer coisas que sempre quis e nunca tive tempo por ter que cuidar dos filhos. *Agora*, por exemplo, eu _____ (LUTAR) karatê.

(16) Eu queria saber quando eu vou conseguir meu primeiro emprego. *Mês passado* _____

⁸ Alguns constituintes encontram-se sublinhados na apresentação do exemplo apenas para melhor descrição do método. Porém, na apresentação do teste aos participantes, nenhum constituinte encontrava-se destacado nos diálogos.

⁹ Nespoli (2018) propôs um inventário de advérbios e expressões adverbiais que estão a serviço de PU e PE levando em consideração a combinação desse aspecto com o tempo presente. Neste trabalho, defende-se que alguns dos advérbios e expressões adverbiais descritos por essa autora podem ser aplicados também à associação desse aspecto com o tempo futuro, como *há x tempo*, para PU, e *já*, para PE.

(MANDAR) tantos currículos e ninguém me respondeu.

(17) *Antigamente*, ela não _____ (GOSTAR) muito e vira e mexe dava briga.

O teste foi aplicado a 70 informantes. O perfil dos sujeitos que participaram dessa etapa da pesquisa assemelhava-se ao dos informantes que tiveram a fala espontânea incluída na análise dos *corpora*, uma vez que são todos do estado do Rio de Janeiro com faixa etária entre 18 e 50 anos e com ensino superior completo ou incompleto. O teste foi realizado pelos participantes por meio de um formulário preenchido na plataforma *Google Forms* enviado pela internet.

A seguir, no Quadro 1, apresenta-se o resumo do perfil dos falantes incluídos na análise de *corpora* e dos participantes do teste linguístico.

Metodologia	Análise de corpus - NURC	Análise de corpus - BioLing	Teste linguístico
Região	Cidade do Rio de Janeiro	Estado do Rio de Janeiro	Estado do Rio de Janeiro
Idade	30-50 anos	18-50 anos	18-50 anos
Escolaridade	Ensino superior completo ou incompleto	Ensino superior completo ou incompleto	Ensino superior completo ou incompleto

Quadro 1. Síntese do perfil dos participantes

5. Resultados

Nesta seção, foram apresentados, primeiramente, os resultados obtidos por meio da análise de fala espontânea extraída do *corpus* NURC, em seguida, os resultados obtidos por meio da análise de fala espontânea do *corpus* BioLing e, por fim, discorreu-se sobre os resultados da aplicação do teste de preenchimento de lacunas.

Na análise de dados do *corpus* NURC, não foi encontrada nenhuma ocorrência de PU associado

ao futuro. Com relação ao PE, foram encontradas duas ocorrências com a morfologia de verbo *ter* conjugado no futuro (no subjuntivo e indicativo) + particípio do verbo principal, como visto em (18) e em (19), e duas ocorrências com a morfologia de verbo *estar* conjugado no futuro + predicativo do sujeito constituído por um adjetivo com a mesma forma de particípio do verbo¹⁰, como nos dados em (20) e em (21).

(18) E a pessoa só pode é... refazer um novo empréstimo depois que *tiver terminado* aquele (...)?

(19) O que não é tão bom é para se chegar ali. A condução não é boa. (...) De modo que isso *teremos resolvido* em breve (...).

(20) Vai mais, meio, meio minuto (a ligação) *estará terminada*.

(21) Dentro em breve, isso *estará superado*.

Tais dados foram considerados como veiculadores de PE associado ao futuro, pois, neles, é possível observar a relação entre os dois pontos do tempo marcados no intervalo PTS. Na Figura 3, a seguir, ilustra-se tal relação a partir do dado presente no exemplo em (18).

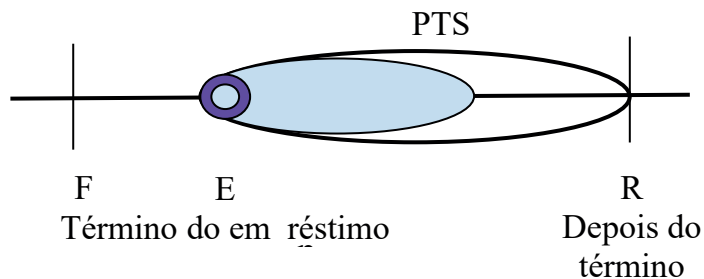


Figura 3. Representação do intervalo PTS do exemplo em (18)

Nesse caso, é possível perceber que o evento de «término do empréstimo» ocorre depois do momento da fala, ou seja, no futuro. Esse evento finaliza-se antes do momento de referência, caracterizado pelo momento posterior ao «término do empréstimo», e, ainda assim, apresenta efeitos que são percebidos neste ponto. A relevância de E (momento do evento), localizado na fronteira à esquerda do intervalo PTS, no ponto R (momento de referência), localizado na fronteira à direita desse intervalo, ambos posteriores ao ponto F (momento da fala), garante a interpretação de que o valor temporo-aspectual

¹⁰ Nas análises empreendidas neste artigo, todas as ocorrências da morfologia de verbo «estar» conjugado no futuro + predicativo do sujeito são dados em que o predicativo do sujeito era de base adjetival com a forma de particípio do verbo. Faz-se alusão a essas ocorrências apenas como morfologia de verbo «estar» conjugado no futuro + predicativo do sujeito.

veiculado nessa sentença é o de PE associado ao futuro. Tal modelo pode ser aplicado também para explicar os outros exemplos encontrados nesse *corpus*.

Com relação aos resultados obtidos por meio da análise do *corpus* BioLing, vale destacar que não foram encontradas ocorrências de PE associado ao futuro. Já com relação às realizações de PU, foi encontrada apenas uma ocorrência com o uso da morfologia de presente simples, como verificado no exemplo em (22).

(22) Gente, até eu acabar de fazer isso, eu já estou em Campo Grande.

Tal dado foi considerado como veiculador de PU associado ao futuro, pois, nele, é possível observar a relação entre os dois pontos do tempo marcados no intervalo PTS. Na Figura 4, a seguir, ilustra-se tal relação a partir do dado presente no exemplo em (22).

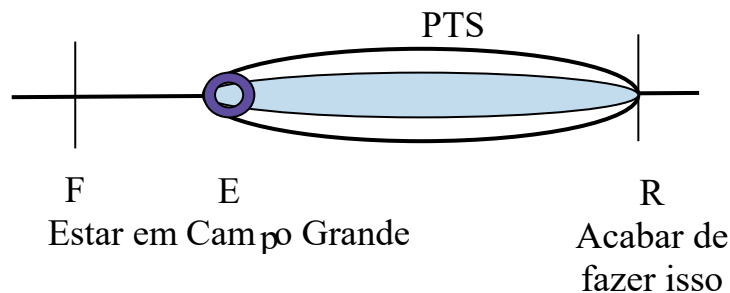


Figura 4. Representação do intervalo PTS do exemplo em (22)

Nesse caso, é possível perceber que a situação de «estar em Campo Grande» se dá depois do ponto F, ou seja, no futuro. Essa situação se inicia em um ponto na linha do tempo e persiste até outro, o ponto R, caracterizado pelo evento de «acabar de fazer isso». A persistência da situação descrita no ponto E, localizado na fronteira à esquerda do intervalo PTS, no ponto R, localizado na fronteira à direita desse intervalo, ambos posteriores ao ponto F, garante a interpretação de que o valor temporospectual veiculado nessa sentença é o de PU associado ao futuro.

Com relação aos resultados obtidos no teste de preenchimento de lacunas, reitera-se que foram fornecidas respostas por 70 informantes. Como dito na seção anterior, o teste continha duas lacunas alvo (uma de PU e outra de PE) para cada um dos quatro diálogos elaborados, totalizando quatro lacunas para PU e quatro para PE por informante. Assim, foram obtidas 280 respostas para cada um dos tipos de condições alvo.

Com relação às 280 respostas fornecidas nas lacunas de PU, apenas 260 delas foram levadas em

consideração¹¹. Em 155 lacunas, foi usada a morfologia de verbo *estar* conjugado no futuro + gerúndio do verbo principal, como em (23); em 23 lacunas, a morfologia de presente simples, como em (24); em 38 lacunas, a morfologia de verbo *ter* conjugado no futuro + particípio do verbo principal, como em (25); em 29 lacunas, a morfologia de pretérito perfeito, como em (26); em 13 lacunas, a morfologia de futuro do presente, como em (27); e, em 2 lacunas, a morfologia de verbo *ter* conjugado no futuro + particípio do verbo *começar* + preposição *a* + infinitivo do verbo principal, como em (28).

(23) Quando a Malu voltar, *estarei / vou estar praticando* há 5 meses.

(24) Quando a Malu voltar, eu *pratico* há 5 meses.

(25) Quando a Malu voltar, eu *terei / vou ter praticado* há 5 meses.

(26) Quando o Renan chegar na Ilha, ela *esperou* há três horas.

(27) Quando a Malu voltar, eu *praticarei* há 5 meses.

(28) Quando a Malu voltar, eu *terei / vou ter começado a praticar* há 5 meses.

A seguir, no Quadro 2, apresenta-se o resumo da quantidade de ocorrência de cada morfologia verbal encontrada nas lacunas de PU.

Morfologia verbal	Nº de ocorrências
Estar conjugado no futuro + gerúndio do verbo principal	155
Ter conjugado no futuro + particípio do verbo principal	38
Pretérito perfeito	29
Presente simples	23
Futuro do presente	13
Ter conjugado no futuro + particípio do verbo começar + preposição <i>a</i> + infinitivo do verbo principal	2
Total	260

Quadro 2. Síntese da quantidade de ocorrência de cada morfologia verbal encontrada nas lacunas de PU

¹¹ A exclusão de 20 respostas deu-se em função do fato de o informante não ter respondido determinada lacuna, ter alterado o verbo solicitado, como em «Quando Renan chegar na Ilha, ela acabou (esperar) há três horas», ou ter preenchido a lacuna de modo a produzir sentenças agramaticais, como em «*Quando a Malu voltar, eu praticara há 5 meses» e «*Quando Renan chegar na Ilha, ela já vai ter acabado esperado há três horas».

Vale destacar ainda que, em 38 lacunas, os participantes inseriram o advérbio *já* antes da perífrase formada pelo verbo *estar* conjugado no futuro + gerúndio do verbo principal, como em (29). Em 11 lacunas, tal advérbio foi inserido antes da perífrase formada pelo verbo *ter* conjugado no futuro + participípio, como em (30). Em 1 lacuna, esse advérbio foi inserido antes da morfologia de presente simples, como em (31). E, em 4 lacunas, foi inserido antes da morfologia de pretérito perfeito, como em (32).

(29) Quando a Malu voltar, eu *já estarei / vou estar praticando* há 5 meses.

(30) Quando a Malu voltar, eu *já terei / vou ter praticado* há 5 meses.

(31) Quando a Malu voltar, eu *já pratico* há 5 meses.

(32) Quando o Renan chegar na Ilha, ela *já esperou* há três horas.

A partir dos dados obtidos e exemplificados acima, empreendeu-se uma análise para avaliar se as sentenças produzidas efetivamente veiculavam PU associado ao futuro. Com isso, concluiu-se que somente as sentenças ilustradas em (23), em (24), em (29) e em (31) veiculam tal aspecto, como demonstrado na representação do intervalo PTS contido na Figura 5 a seguir. Para tanto, tomou-se como base a lacuna «Quando a Malu voltar, eu _____ (PRATICAR) há 5 meses».

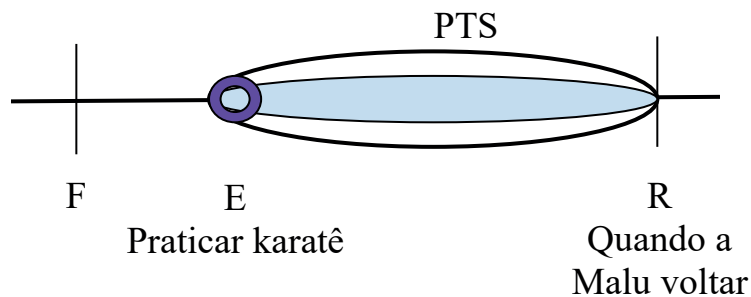


Figura 5. Representação do intervalo PTS dos exemplos em (23), (24), (29) e (31)

Somente as sentenças em (23), em (24), em (29) e em (31) possibilitam a interpretação em que o evento de «praticar karatê» se inicia em um ponto no tempo, o ponto E, localizado na fronteira à esquerda do intervalo PTS, e persiste até outro, o ponto R, localizado na fronteira à direita desse intervalo, sendo ambos posteriores ao ponto F. Dessa forma, considera-se que as morfologias de verbo *estar* conjugado no futuro + gerúndio do verbo principal e de presente simples veiculam PU associado ao futuro.

Por outro lado, as sentenças exemplificadas em (25), em (26), em (30) e em (32), com as morfologias

de verbo *ter* no futuro + participípio do verbo principal e pretérito perfeito, foram interpretadas como veiculadoras de PE associado ao futuro, como é demonstrado na representação do intervalo PTS presente na Figura 6 a seguir.

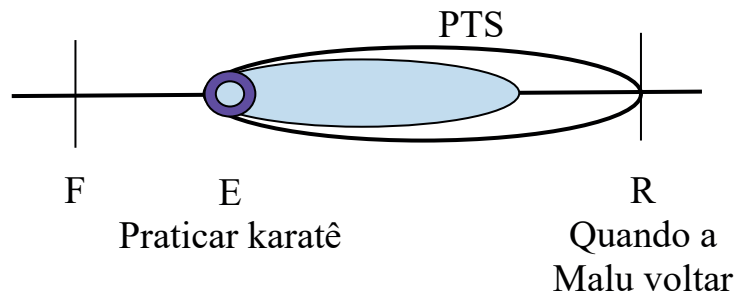


Figura 6. Representação do intervalo PTS dos exemplos em (25), (26), (30) e (32)

Nessa direção, entende-se que o evento de «praticar karatê» no ponto E, situado na fronteira à esquerda do intervalo PTS, inicia-se e termina antes do evento da «volta da Malu» no ponto R, situado na fronteira à direita desse intervalo. Tal possibilidade de interpretação do evento como algo que teve início e fim na fronteira à esquerda parece ter sido disparada pelo uso da expressão adverbial *há 5 meses*, no caso dessa sentença, e *há três horas*, utilizadas nas demais sentenças alvo de PU. Embora tais expressões adverbiais tenham sido utilizadas na concepção do teste com a intenção de se marcar a fronteira à esquerda em que o evento teve início, elas parecem ter sido entendidas como o ponto específico em que o evento se deu. Nesse caso, como o evento ocorrido no ponto E apresenta relevância no ponto R e ambos são posteriores ao ponto F, há veiculação de PE associado ao futuro nessas sentenças. Além disso, a inserção do *já* em algumas dessas sentenças parece corroborar a afirmação de que é esse o valor temporo-aspectual expresso nessas ocorrências¹². Em razão disso, tais dados foram reagrupados como veiculadores de PE, como será apresentado posteriormente nesta seção.

As sentenças presentes nos exemplos em (27) e em (28), por outro lado, não veiculam o aspecto *perfect*, seja PU ou PE. A forma de futuro do presente conduz à interpretação de que o evento de «praticar karatê» ocorrerá somente após a «volta da Malu», de modo que o *há 5 meses* não estaria sendo

¹² Outra interpretação possível das sentenças com as lacunas preenchidas com a morfologia de pretérito perfeito seria a de que a situação se deu pontualmente em um ponto do tempo passado (*há 5 meses*, por exemplo), sem estabelecer qualquer relação com o ponto R na fronteira à direita do intervalo PTS, veiculando, assim, apenas aspecto perfectivo. Porém, a interpretação conferida às sentenças com tal morfologia como veiculadoras de PE associado ao futuro ancora-se na proposta de Nespoli (2018), segundo a qual o advérbio *já*, ainda que não realizado foneticamente, pode encontrar-se ativo na representação sintática de sentenças, possibilitando a veiculação de PE.

interpretado como uma expressão adverbial de passado e, por isso, não haveria o estabelecimento de um intervalo de *perfect*. Tal interpretação ancora-se no fato de a grafia *há 5 meses* não ser necessariamente associada ao passado para algumas pessoas, ainda que mais escolarizadas, como os participantes desta pesquisa, que podem ter assumido que a sentença significaria «Quando a Malu voltar, eu praticarei *dali a 5 meses*». Já a morfologia de *ter* conjugado no futuro + particípio do verbo *começar* + preposição *a* + infinitivo do verbo principal enfoca apenas o início do evento, não garantindo sua continuidade ou sua relevância no ponto R.

Com relação ao total de respostas obtidas para PE, das 280 presentes nas lacunas do teste que verificavam tal noção aspectual, apenas 266 dados foram levados em consideração para esta análise¹³. Em 130 lacunas, foi utilizada a morfologia de pretérito perfeito, como em (33); em 115 lacunas, a morfologia de *ter* ou *haver* conjugado no futuro + particípio do verbo principal, como em (34); em 12 lacunas, a morfologia de verbo *estar* conjugado no futuro + predicativo do sujeito, como em (35); em 2 lacunas, a morfologia de verbo *estar* conjugado no futuro + gerúndio do verbo principal, como em (36); em 1 lacuna, a morfologia de presente simples, como em (37); e, em 6 lacunas, a morfologia de futuro do presente, como em (38).

(33) [...] quando eu chegar, ele já *ficou* umas cinco horas sozinho.

(34) [...] quando eu chegar, ele já *terá / vai ter / haverá ficado* umas 5 horas sozinho.

(35) Em 2042, eu já *estarei / vou estar formada* na faculdade há 20 anos.

(36) Quando a gente chegar, a bebida já *estará / vai estar acabando*.

(37) [...] quando eu chegar, ele já *fica* umas 5 horas sozinho.

(38) [...] quando eu chegar, ele já *ficará* umas 5 horas sozinho.

A seguir, no Quadro 3, apresenta-se o resumo da quantidade de ocorrência de cada morfologia verbal encontrada nas lacunas de PE.

Morfologia verbal	Nº de ocorrências
Pretérito perfeito	130
Ter ou haver conjugado no futuro + particípio do verbo principal	115
Estar conjugado no futuro + predicativo do sujeito	12
Futuro do presente	6

¹³ A exclusão de 14 respostas deu-se em função do fato de o informante não ter respondido determinada lacuna, ter alterado o verbo solicitado, como em «Quando a gente chegar, a bebida já *foi* (ACABAR)», ou ter preenchido a lacuna de modo a produzir sentenças agramaticais, como em «*Até eu chegar, ela já *saido* (SAIR) de casa».

Estar conjugado no futuro + gerúndio do verbo principal	2
Presente simples	1
Total	266

Quadro 3. *Síntese da quantidade de ocorrência de cada morfologia verbal encontrada nas lacunas de PE*

A partir dos dados obtidos e exemplificados acima, empreendeu-se uma análise para avaliar se as sentenças produzidas efetivamente veiculavam PE associado ao futuro. Com isso, concluiu-se que somente as sentenças ilustradas em (33), em (34) e em (35) veiculam tal aspecto, como demonstrado na representação do intervalo PTS contido na Figura 7 a seguir. Para tanto, tomou-se como base a lacuna «Quando a gente chegar, a bebida já _____ (ACABAR)».

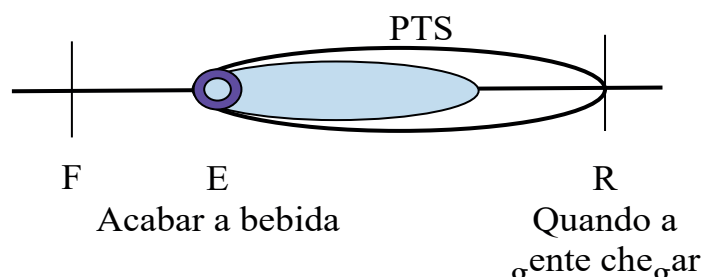


Figura 7. Representação do intervalo PTS do exemplo em (33) e em (34) (extensível ao exemplo em (35))

Nessa direção, nas formas utilizadas em (33) e em (34), é possível interpretar que a situação de «ficar sozinho» no ponto E, situado à esquerda do intervalo PTS, ocorre em um ponto no tempo anterior ao da «minha chegada», no ponto R, situado à direita desse intervalo. Analogamente, na forma usada em (35), o evento de «formar-se na faculdade» no ponto E, situado à esquerda do intervalo PTS, ocorre em um ponto no tempo anterior a «2042», no ponto R, situado à direita desse intervalo. Como as situações no ponto E apresentam relevância no ponto R e ambas são posteriores ao ponto F, há a veiculação de PE associado ao futuro. Desse modo, parece que as morfologias de pretérito perfeito, de verbo *ter* ou *haver* conjugado no futuro + particípio do verbo principal e de verbo *estar* conjugado no futuro + predicativo do sujeito estão a serviço da veiculação dessa combinação temporo-aspectual.

Por outro lado, as sentenças exemplificadas em (36) e em (37), com as morfologias de verbo *estar* conjugado no futuro + gerúndio do verbo principal e presente simples, foram interpretadas como veiculadoras de PU associado ao futuro, como é demonstrado na representação do intervalo PTS presente na Figura 8 a seguir.

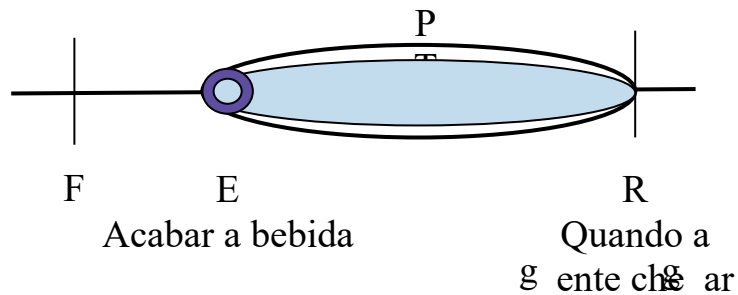


Figura 8. Representação do intervalo PTS do exemplo em (36) (extensível ao exemplo em (37))

As sentenças exemplificadas em (36) e em (37) permitem a interpretação de que as situações, respectivamente, de «acabar a bebida» e «ficar sozinho» no ponto E, situadas à esquerda do intervalo PTS, têm início em um ponto no tempo anterior aos eventos, respectivamente, de «chegada da gente» e «minha chegada», no ponto R, situados à direita desse intervalo. Como as situações do ponto E persistem no ponto R e ambas são posteriores ao ponto F, há a veiculação de PU associado ao futuro.

A sentença presente no exemplo em (38), por outro lado, não veicula o aspecto *perfect*, seja PU ou PE. A forma de futuro do presente conduz à interpretação de que o evento de «ficar umas 5 horas sozinho» ocorrerá somente após a «chegada da gente», não havendo o estabelecimento de um intervalo de *perfect*.

A partir das análises empreendidas acima, obteve-se um total de 141 respostas em que se veiculava PU associado ao futuro, independentemente do tipo de *perfect* que se pretendia eliciar na lacuna alvo. Dentre essas respostas, foram observadas 117 com a morfologia de verbo *estar* conjugado no futuro + gerúndio do verbo principal, totalizando 83 % dos dados, e 24 com a morfologia de presente simples, totalizando 17 % dos dados, como ilustrado no Gráfico 1 a seguir.

Morfologias veiculadoras de PU associado ao futuro no teste de preenchimento de lacunas

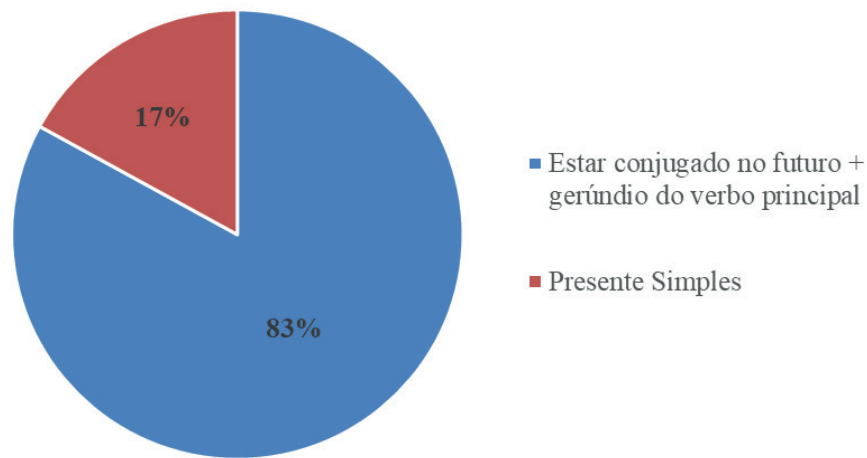


Gráfico 1. *Morfologias veiculadoras de PU associado ao futuro no teste de preenchimento de lacunas*

Com relação ao PE associado ao futuro, obteve-se um total de 324 respostas, independentemente do tipo de *perfect* que se pretendia eliciar na lacuna alvo. Dentre essas respostas, foram observadas 159 com a morfologia de pretérito perfeito, totalizando 49 % dos dados, 153 com verbo *ter* ou *haver* conjugado no futuro + particípio do verbo principal, totalizando 47 % dos dados, e 12 com verbo *estar* conjugado no futuro + predicativo do sujeito, totalizando 4 % dos dados, como ilustrado no Gráfico 2 a seguir.

Morfologias veiculadoras de PE associado ao futuro no teste de preenchimento de lacunas

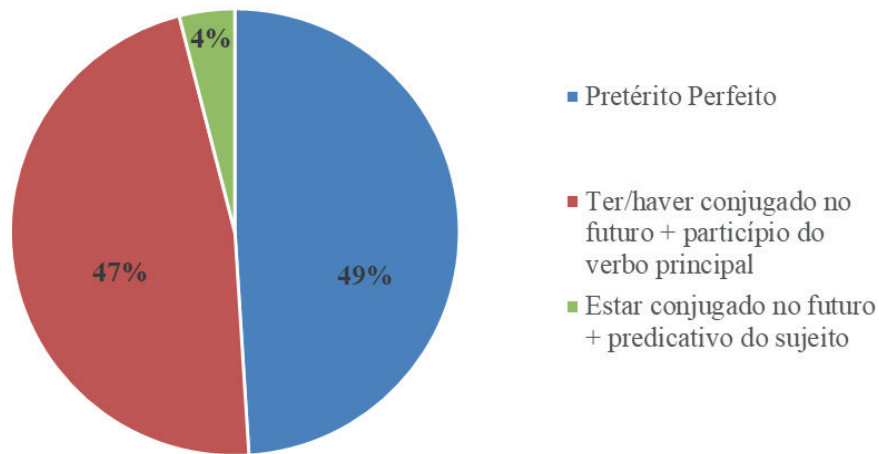


Gráfico 2. *Morfologias veiculadoras de PE associado ao futuro no teste de preenchimento de lacunas*

Assim, o resumo das morfologias encontradas tanto na fala espontânea quanto no teste encontra-se apresentado no Quadro 4 a seguir.

Resumo das morfologias encontradas para realização de PU e PE associados ao futuro nos dados de fala espontânea e do teste de preenchimento de lacunas		Morfologias de PE	
Morfologias de PU			
Fala espontânea	Teste Linguístico	Fala espontânea	Teste Linguístico
Presente Simples	Presente Simples	Ter (futuro) + particípio	Ter/Haver (futuro) + particípio
	Estar (futuro) + gerúndio	Estar (futuro) + predicativo do sujeito	Estar (futuro) + predicativo do sujeito

Quadro 4. *Resumo das morfologias encontradas para realização de PU e PE associados ao futuro nos dados de fala espontânea e do teste de preenchimento de lacunas*

6. Discussão

De maneira geral, pode-se observar, conforme descrito na seção anterior, que, para a realização de PU, foram encontradas as morfologias de verbo *estar* conjugado no futuro + gerúndio do verbo principal e presente simples. Dessa forma, a hipótese (i), que previa que o PU, quando associado ao futuro, seria expresso exclusivamente pelo verbo *ter* conjugado no futuro + particípio do verbo *estar* + gerúndio do verbo principal, foi refutada.

Em relação ao PE, foram encontradas três morfologias distintas, sendo elas os verbos *ter* ou *haver* conjugados no futuro + particípio do verbo principal, pretérito perfeito e verbo *estar* conjugado no futuro + predicativo do sujeito. Posto isso, a hipótese (ii), que previa que o PE, quando associado ao futuro, seria expresso exclusivamente pelo verbo *ter* conjugado no futuro + particípio do verbo principal ou pelo pretérito perfeito, foi refutada.

É importante salientar que a refutação das hipóteses se deu de maneira distinta. A primeira hipótese foi refutada porque a morfologia descrita nela não foi encontrada, ao passo que outras duas foram observadas nos dados. A segunda hipótese, por sua vez, foi refutada não pela ausência nos dados das morfologias previstas, mas porque, além dessas, outra foi encontrada.

Ainda que se tenha encontrado diversas morfologias para a realização de PU e PE associados ao futuro, destaca-se que alguns pontos merecem maior atenção. A partir deste momento no texto, procura-se discutir questões relativas à metodologia empregada e aos resultados obtidos neste estudo.

A primeira delas diz respeito às poucas ocorrências de *perfect* associado ao futuro encontradas nos dados de fala espontânea. Acredita-se que isso pode ter se dado por dois fatores. O primeiro deles é o de que o recorte feito nos *corpora* pode não ter sido suficiente para encontrar tal combinação. O segundo é o de que, possivelmente, essa não seja uma associação temporo-aspectual tão comum nos temas das conversas presentes nos dados dos *corpora*, uma vez que grande parte deles se tratava de narrativas passadas ou de relatos de hábitos e crenças que os participantes possuem no presente.

Com relação às morfologias utilizadas no teste de preenchimento de lacunas para realizar a associação do PU ao tempo futuro, chama a atenção o fato de que a morfologia *estar* no futuro + gerúndio foi usada como resposta em 83 % das lacunas-alvo. Isso parece indicar que a produção prototípica para esse aspecto no português é por meio dessa morfologia.

A outra morfologia utilizada para a expressão de PU associado ao futuro foi o presente simples. Um ponto que se pode destacar acerca dessa forma verbal diz respeito ao fato de, no português, ela ser comumente utilizada para veicular diversas informações temporo-aspectuais, podendo ser interpretada como uma forma multifuncional (Bruchard, 1989; Fatori, 2010). Parece que tal afirmação encontra lugar nos dados obtidos nesta pesquisa.

Outro ponto de igual relevância observado nos dados de PU associado ao futuro diz respeito à

inserção do advérbio *já* antes da forma verbal em 39 sentenças em que se veiculava tal aspecto, como em «Quando a Malu voltar, *já estarei / vou estar praticando* há 5 meses», e «(...), quando eu me formar, eu *já procuro* emprego há dois anos». Nespoli (2018), a partir de dados de realização do *perfect* associado ao presente, descreveu o *já* como um advérbio que está a serviço apenas de PE. Assim, seu uso em sentenças veiculadoras de PU não era esperado neste estudo. Acredita-se que a inserção desse advérbio nessas sentenças se deu pela necessidade de alguns informantes de reforçar a relação entre os dois pontos no tempo caracterizadora do intervalo PTS.

Levanta-se, assim, o questionamento acerca do papel do *já* na veiculação do *perfect*, argumentando que não é possível assegurar que tal advérbio esteja relacionado apenas ao tipo existencial, podendo ser utilizado também na veiculação do tipo universal. Desse modo, tal advérbio teria uma contribuição mais ampla na veiculação de *perfect*, seja PU ou PE, como observado nos dados desta pesquisa em que se verifica a veiculação desse aspecto associado ao tempo futuro e o emprego do advérbio *já*.

Vale destacar também que a morfologia de verbo *ter* conjugado no futuro + participípio do verbo *estar* + gerúndio, que estava prevista como veiculadora de PU associado ao futuro na hipótese (i) deste estudo, não foi encontrada nos dados da análise de fala espontânea nem do teste de preenchimento de lacunas. No entanto, acredita-se que essa morfologia possa estar a serviço da veiculação desse aspecto no português. Sendo assim, considera-se importante ampliar as formas de coleta de dados desse aspecto para averiguar se tal morfologia pode ser realmente utilizada/aceita pelos falantes.

Ademais, ressalta-se a possibilidade de que perífrases progressivas formadas por auxiliares conjugados no futuro, para além do *estar* encontrado nos dados, possam também veicular PU associado ao futuro, como em frases como «Desde amanhã até o dia 15, *vou andar / seguir / continuar trabalhando* muito». Desse modo, reitera-se a necessidade de ampliação da metodologia empregada neste trabalho.

Um ponto relevante nos dados diz respeito à grande quantidade de respostas nas lacunas que pretendiam eliciar PU com as morfologias de verbo *ter* ou *haver* conjugado no futuro + participípio do verbo principal e de pretérito perfeito, consideradas veiculadoras de PE, como em «Quando a Malu voltar, *vou ter praticado / pratiquei* há 5 meses». Parece que tais morfologias emergiram a partir de uma interpretação não prevista inicialmente da expressão adverbial *há x tempo*.

Tal expressão adverbial foi selecionada para a composição de lacunas eliciadoras de PU associado ao futuro com base na proposta de Nespoli (2018), que argumenta que *há x tempo* colabora na veiculação de PU associado ao presente. Durante a confecção do teste, elencou-se essa expressão adverbial para ser usada nas sentenças alvo de PU, pois, quando combinada com a forma verbal utilizada na composição da hipótese, obteve-se uma sentença como «Quando o Renan chegar na Ilha, ela *vai ter estado esperando há três horas*», em que se destaca a relação de continuidade do evento iniciado no primeiro ponto do tempo, o ponto E do «início da espera», no segundo, o ponto R da «chegada do Renan». Logo, entende-se inicialmente que essa expressão adverbial poderia também colaborar na

veiculação de PU associado ao futuro.

Porém, diferentemente do esperado, observou-se que o uso dessa expressão pode ter também levado a uma interpretação diferente. É possível que alguns participantes tenham interpretado essa expressão apenas como referente a um tempo fechado e específico no passado, contribuindo para a veiculação da ideia de uma situação que se iniciou e terminou nesse ponto do tempo específico e possui relevância em um ponto posterior, o que caracteriza o PE. Essa pode ser, então, uma motivação para o uso das morfologias de *ter* ou *haver* conjugado no futuro + particípio do verbo principal e de pretérito perfeito nas lacunas que pretendiam eliciar o PU.

Acredita-se que seja importante, nesse sentido, aprimorar a metodologia experimental. Torna-se necessário, por exemplo, o aperfeiçoamento do teste de preenchimento de lacunas por meio da elaboração de sentenças com outros advérbios e/ou expressões adverbiais veiculadores de PU, como *ainda* e *por x tempo*, a fim de evitar uma ambiguidade na leitura aspectual pretendida nessas sentenças. Além disso, considera-se interessante a elaboração de testes em que os participantes possam ser apresentados a mais de uma opção de morfologia e escolher a que considera mais natural.

Em relação ao PE, como visto no início desta seção, foram encontradas três morfologias distintas para sua realização, o que culminou na refutação da segunda hipótese deste estudo. Entretanto, diferentemente do que ocorreu com PU, as duas morfologias previstas na hipótese, de *ter* conjugado no futuro + particípio do verbo principal e de pretérito perfeito, foram encontradas durante as análises empreendidas.

Ainda assim, destaca-se que a morfologia de *ter* no futuro + particípio foi a única prevista na hipótese que foi encontrada nos dados de fala espontânea. Parece que a morfologia de pretérito perfeito não foi encontrada nesses dados devido ao recorte feito e à natureza dos *corpora* investigados. Um dos motivos que nos faz argumentar a favor dessa ideia é o fato de o pretérito perfeito ter sido utilizado em muitas das respostas fornecidas pelos participantes no teste de preenchimento de lacunas, mais especificamente, em 49 % das sentenças em que houve veiculação de PE, uma porcentagem bastante similar à de *ter* ou *haver* no futuro + particípio, que totalizou 47 %. E, como demonstrado pelos resultados do teste, as morfologias previstas na hipótese foram as mais usadas pelos sujeitos, totalizando 96 % das respostas.

Ainda que a hipótese tenha sido formulada apenas levando em consideração o auxiliar *ter*, observou-se nos dados a utilização também do auxiliar *haver*. Optou-se, ao longo deste artigo, por não fazer referência às perífrases formadas pelos auxiliares *ter* e *haver* conjugados no futuro + particípio do verbo principal como morfologias diferentes, pois, na verdade, ambas apresentam a mesma estrutura morfossintática. Tendo em vista que o teste foi desenvolvido na modalidade escrita, ainda que buscasse simular diálogos na modalidade oral, as poucas respostas com o auxiliar *haver* parecem ter sido decorrentes de uma tentativa de imprimir um maior grau de formalidade nas respostas dadas, já que

essa forma, ainda que não seja comumente usada na fala, na escrita, ainda concorre com *ter*.

A morfologia não prevista pela hipótese e encontrada nos dados de veiculação de PE associado ao futuro foi a de *estar* no futuro + predicativo do sujeito. Essa foi encontrada tanto nos dados de fala espontânea quanto no teste de preenchimento de lacunas. Tal ocorrência merece destaque, uma vez que tal morfologia não foi descrita anteriormente na literatura como veiculadora de PE associado ao futuro. Vale ainda destacar que o predicativo do sujeito presente nessa construção era sempre de base adjetival com a forma de particípio de um verbo e, mais precisamente, de verbos que pareciam denotar mudança de estado do constituinte sobre o qual recai o evento, como observado nas ocorrências da fala espontânea exemplificadas em (20) («vai mais, meio, meio minuto (a ligação) estará terminada») e em (21) («Dentro em breve, isso estará superado»), de modo que tal morfologia não emergiu no teste em sentenças constituídas por verbos que não possuíam argumento interno sobre o qual poderia recair o evento de mudança de estado, como em «(...) até eu chegar lá, ela já _____ (SAIR) de casa». Assim, especula-se que a construção *estar* + particípio possa estar sendo reinterpretada como uma morfologia a serviço de *perfect* desde que o particípio seja de um verbo que selecione argumento interno e que implique alguma mudança de estado no constituinte sobre o qual recai o evento.¹⁴

No que diz respeito ao PE, pretende-se também ampliar a pesquisa, observando, por meio da eliciação de tal aspecto associado ao futuro através do uso de outros advérbios e expressões adverbiais, outras formas verbais que possam veicular tal noção temporo-aspectual no português. Além disso, pretende-se refinar a metodologia adotada no que diz respeito à ampliação da análise de fala espontânea.

No que tange a uma discussão mais ampla acerca da forma verbal de *ter* + particípio do verbo principal e sua relevante função na veiculação do aspecto *perfect* no português, é importante destacar a diferença entre suas interpretações a partir de sua combinação com os diferentes tempos. Nessa construção, quando o auxiliar *ter* encontra-se conjugado no tempo presente, veicula-se o valor aspectual de PU (Nespoli, 2018); quando conjugado no tempo passado, veicula-se o valor aspectual de PE (Sant'Anna, 2019, 2021); e, por fim, como observado neste estudo, quando conjugado no tempo futuro, veicula-se o valor aspectual de PE. É necessário, então, que sejam empreendidas investigações acerca do processo de mudança linguística sofrido por tal perífrase verbal para compreender o caminho por ela percorrido que culminou em sua atual distribuição de valores aspectuais no português.

Até o presente momento do texto, foram apresentadas as diferenças nas realizações morfossintáticas de PU e PE associados ao futuro. Porém, vale ressaltar que, mesmo havendo distinção nesses casos, alguns recursos morfológicos parecem mostrar-se produtivos para a expressão do *perfect* de forma

¹⁴ Destaca-se, porém, que alguns verbos que selecionam argumento interno e que implicam em mudança de estado do constituinte sobre o qual recai o evento, como o verbo inacusativo *acabar* em «acabou a bebida», parecem não favorecer a morfologia *estar* + particípio, haja vista a ausência de produção dessa morfologia nas lacunas do teste linguístico com esse verbo («Quando a gente chegar, a bebida já _____ (ACABAR)'). Logo, acredita-se que haja ainda outras restrições sintático-semânticas para o uso dessa morfologia que devem ser investigadas mais detidamente.

geral e, portanto, são observados na expressão de ambos os seus tipos.

Como se pode constatar pelos resultados, tanto para PU quanto para PE, observa-se a emergência de formas verbais compostas. O uso de tais formas é recorrente também na expressão desses valores associados a outros tempos (Iari, 2001; Travaglia, 2016; Medeiros, 2008; Sant’Anna, 2021) bem como na expressão do *perfect* em outros idiomas, como o inglês, o espanhol, o francês e o italiano (Iatridou, Anagnostopoulou & Izvorki, 2003; Nespoli, 2018). Tal fato parece decorrer da complexidade da informação que o aspecto *perfect* carrega, tendo em vista que se caracteriza não só pelo estabelecimento de um intervalo entre dois pontos no tempo, bem como pelo tipo de relação estabelecida entre os pontos desse intervalo, o que diferencia PU e PE.

Nessa direção, com base nos dados observados para o futuro, ressalta-se o uso da forma nominal de gerúndio do verbo principal para expressão de PU, posto que ela destaca a informação de continuidade no tempo, e da forma nominal de particípio do verbo principal para expressão de PE, posto que tal forma verbal destaca a informação de finalização do evento.

Além disso, vale ressaltar que, tanto para PU quanto para PE, observa-se para além das formas compostas, formas sintéticas (o presente simples para PU e o pretérito perfeito para PE). É possível que o uso dessas formas seja decorrente de um processo morfológico diacrônico recorrente da língua portuguesa caracterizado pela substituição de formas compostas por formas simples (Barbosa, 2004; Gomes & Semêdo, 2019).

Por fim, vale ressaltar a contribuição que os dados deste estudo apresentam para o entendimento da representação mental do aspecto *perfect* na camada flexional. Nespoli (2018), ao tratar da representação sintática do *perfect*, destaca que PU e PE projetam sintagmas distintos na árvore sintática, o UPerfP para o primeiro e o EPerfP para o segundo. Após realizar um estudo comparativo entre línguas românicas, a autora utiliza três argumentos, a partir de dados de associação desse aspecto com o tempo presente, para defender sua argumentação, sendo um deles a diferença entre as realizações morfológicas de PU e PE nessas línguas. Nessa direção, os resultados parecem servir como mais uma evidência em favor da argumentação dessa autora, uma vez que, na realização do *perfect* associado ao futuro, as formas linguísticas observadas para a realização de PU diferem-se consideravelmente das observadas para a realização de PE. Nas formas de PU, tem-se formas mais imperfectivas (presente simples e *estar* + gerúndio) e, em PE, formas mais perfectivas (pretérito perfeito e *ter* + particípio). Os dados parecem seguir a lógica proposta em Nespoli (2018) de que, para a veiculação de PU, as formas verbais são imperfectivas em função do traço [- delimitado] no núcleo de AspP e, para a veiculação de PE, as formas verbais são perfectivas em função do traço [+ delimitado] no núcleo de AspP.

7. Considerações finais

Este trabalho tinha por objetivo verificar as realizações morfológicas do aspecto *perfect*, tanto universal quanto existencial, quando associado ao tempo futuro no português do Brasil. Parte-se das hipóteses de que, quando associados ao futuro, PU seria realizado exclusivamente por verbo *ter* conjugado no futuro + particípio do verbo *estar* + gerúndio do verbo principal, e o PE seria realizado exclusivamente por pretérito perfeito e pelo verbo *ter* conjugado no futuro + particípio do verbo principal.

Para tanto, a metodologia deste trabalho foi dividida em duas etapas. A primeira delas consistia em uma análise de fala espontânea, por meio de dados coletados do *corpus* do NURC e do *corpus* em desenvolvimento do grupo de pesquisa Biologia da Linguagem. A segunda consistia na aplicação de um teste de preenchimento de lacunas.

Os resultados indicaram que o PU pode ser expresso por meio de verbo *estar* conjugado no futuro + gerúndio do verbo principal e do presente simples, enquanto que o PE, por meio de verbo *ter* ou *haver* conjugado no futuro + particípio do verbo principal, morfologia de pretérito perfeito e verbo *estar* conjugado no futuro + predicativo do sujeito de base adjetival com a forma de particípio de um verbo. Dessa maneira, as duas hipóteses elaboradas para este estudo foram refutadas. Vale destacar que a única morfologia prevista para a realização de PU na hipótese (i) não foi encontrada nos dados e mais uma morfologia, além das duas previstas para a realização de PE na hipótese (ii), foi encontrada nos dados: verbo *estar* conjugado no futuro + predicativo do sujeito de base adjetival com a forma de particípio do verbo.

A partir dos resultados obtidos, discute-se que o fato de serem utilizadas formas verbais distintas na realização de PU e de PE associados ao futuro no português contribui para a interpretação de que esses dois tipos de *perfect* estão dissociados na representação sintática da sentença, à luz do que é argumentado por Nespoli (2018) com base na análise das realizações de *perfect* associado ao presente em línguas românicas.

Como passos futuros, pretende-se ampliar o escopo de análise de fala espontânea a fim de verificar a emergência de outras formas verbais utilizadas pelos falantes. Além disso, considera-se importante aprimorar o teste de preenchimento de lacunas, utilizando novos advérbios e expressões adverbiais para verificar se outras formas verbais podem ser utilizadas na veiculação de PU e PE associados ao futuro, e também desenvolver outros testes linguísticos para verificação do fenômeno. Pretende-se também verificar a influência de valores aspectuais semânticos na seleção das morfologias veiculadoras da combinação temporo-aspectual investigada neste trabalho.

Referências bibliográficas

Azevedo, T. (2014). *Realização morfológica dos traços de perfect no português do Maranhão*. 2014.

190 f. [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro].

- Barbosa, J. (2004). Pretérito perfeito simples e composto: diferenças aspectuais. In: Anais do 6º Encontro Celsul - Círculo de Estudos Linguísticos do Sul. Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.
- Bruchard, D. (1989). O presente do indicativo no francês e no português — Contribuição para um estudo de análise contrastiva. *Fragmentos*, 2(2), 106-131. DOI: <https://doi.org/10.5007/fragmentos.v2i2.2058>
- Comrie, B. (1976). *Aspect: An Introduction to the Study of Verbal Aspect and Related Problems*. Cambridge University Press.
- Comrie, B. (1985). *Tense*. Cambridge University Press.
- Dalrymple, M. (1988). The interpretation of tense and aspect in English. *Proceedings of the 26th annual meeting on Association for Computational Linguistics*, 88, 68-74. <https://www.aclweb.org/anthology/P88-1009.pdf>
- Fatori, M. (2010). *Um estudo semântico-discursivo sobre o emprego do presente do indicativo no português do Brasil*. 2010. 207 f. [Tese de , Universidade Estadual Paulista].
- Gomes, J. (2020). O comprometimento do aspecto perfect na Doença de Alzheimer. 2020. 202 f. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro].
- Gomes, J. (2019). Aquisição do aspecto perfect por falantes nativos de espanhol da Argentina aprendizes de português como L2. *Entrepalavras*, 9(2), 354-377. DOI: <http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321-21491>
- Gomes, J. & Semêdo, J. (2019). Realizações do aspecto perfect universal na fala de indivíduos letrados cariocas, segundo a faixa etária. In M. Orsini, M. (Org.). *Práticas de pesquisa em Língua Portuguesa* (pp. 137-164) Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas / UFRJ..
- Iatridou, S., Anagnostopoulou, E., & Izvorski, R. (2003). Observations about the form and meaning of the perfect. In A. Alexiadou, M. Rathert, A. von Stechow (Eds.). *Perfect Explorations* (pp. 153-205). Mouton de Gruyter.
- Ilari, R. (2001). Notas sobre o passado composto em português. *Revista Letras*, 55, 129-152. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rel.v55i0.2822>
- Jesus, J., Matos, A., Martins, A., & Nespoli, J. (2018). O aspecto perfect no português do Brasil. *Travessias Interativas*, 7(14), 1-18.. <https://seer.ufs.br/index.php/Travessias/article/view/9156>.

- Lopes, T. (2016). *A realização morfológica do aspecto perfect no português do Brasil e no inglês britânico: uma análise comparativa*. 2016. 120 f. [Dissertação de mestrado Universidade Federal do Rio de Janeiro].
- Maggessy, A. (2018). *A realização do perfect no português como segunda língua e como língua de herança por falantes de espanhol do México*. 197 f. [Tese de doutorado, Universidade Federal de Rio de Janeiro].
- McCawley, J. (1981). Notes on the English Present Perfect. *Australian Journal of Linguistics*, 1(1). 81-90. DOI: <https://doi.org/10.1080/07268608108599267>
- Medeiros, A. (2008). Traços morfossintáticos e subespecificação morfológica na gramática do português: um estudo das formas participiais. 315 f. [Tese de doutorado, Universidade Federal de Rio de Janeiro].
- Molsing, K. (2007). Universal and existential perfects in Brazilian Portuguese. *Revista Letras*, 73(3), 131-150. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rel.v73i0.7550>
- Nespoli, J. (2018). *Representação mental do perfect e suas realizações nas línguas românicas: um estudo comparativo*. 2018. 378 f. [Tese de , Universidade Federal do Rio de Janeiro].
- Nespoli, J.; Martins, A. (2018). A representação sintática do aspecto perfect: uma análise comparativa entre o português e o italiano. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 60(1), 30-46. DOI: <https://doi.org/10.20396/cel.v60i1.8649668>
- Novaes, C. & Nespoli, J. (2014). O traço aspectual de perfect e as suas realizações. *Revista FSA*, 11(1), 255-279. DOI: <http://dx.doi.org/10.12819/2014.11.1.14>
- Pancheva, R. (2003). The aspectual makeup of Perfect participles and the interpretations of the Perfect. In A. Alexiadou, M. Rathert & A. von Stechow (Eds.). *Perfect Explorations* (pp. 277-308). Mouton de Gruyter..
- Richards, J. & Sandy, C. (2015). Moving around. In J. Richards & C. Sandy. (Eds). *Passages* (pp. 97-98). Cambridge University Press.
- Sant'Anna, A. (2021). Realizações morfossintáticas do perfect associado ao passado no português do Brasil. 2021. 105 f. [Monografia, Universidade Federal do Rio de Janeiro].
- Sant'Anna, A. (2019). Realizações morfológicas do perfect associado ao passado no português do Brasil. In: *Anais do III D-Ling*. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Sigurðsson, H. (2004). Meaningful silence, meaningless sounds. *Linguistic Variation Yearbook*, 4(1), 235-259.

Travaglia, L. C. (2016). *O aspecto verbal no português: a categoria e sua expressão*. EDUFU.

Yule, G. (1998). *Explaining English Grammar*. Oxford University Press.

ANÁLISIS DE SINTAGMAS NOMINALES CON ESTRUCTURA *NOMBRE + PREPOSICIÓN + INFINITIVO* EN NOTICIAS PERIODÍSTICAS DEPORTIVAS¹

Sara Quintero Ramírez
Universidad de Guadalajara (México)
sara.quintero@academicos.udg.mx

Recibido: 03/01/2023 — **Aprobado:** 27/02/2023 — **Publicado:** 31/08/2023

DOI: doi.org/10.17533/udea.lyl.n84a08

Resumen: El objetivo de este artículo consiste en caracterizar las estructuras *nombre + preposición + infinitivo* en un corpus de noticias periodísticas deportivas en español. En primera instancia, registramos y contabilizamos las estructuras en cuestión. Enseguida, identificamos las preposiciones de enlace entre el nombre y el infinitivo, así como el significado que confieren al sintagma. Posteriormente, reconocemos los sustantivos más recurrentes que son modificados por un infinitivo. Por último, determinamos la función sintáctica de estas construcciones en los diferentes contextos oracionales del corpus. Con este artículo, deseamos contribuir a los estudios sobre el discurso periodístico deportivo.

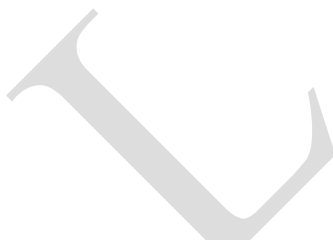
Palabras clave: infinitivo; nombre; preposición; complemento nominal; noticias periodísticas deportivas.

ANALYSIS OF NOUN PHRASES WITH THE STRUCTURE *NOUN + PREPOSITION + INFINITIVE* IN SPORTS NEWSPAPER ARTICLES

Abstract: In this article, we characterize the *noun + preposition + infinitive* structures in a corpus of sports news in Spanish. First, we register and count the structures in question. Next, we identify the link prepositions between the name and the infinitive, as well as the meaning they give to the syntagm. Subsequently, we recognize the most recurrent nouns that are modified by an infinitive. Finally, we determine the syntactic function of these constructions in the different sentences' contexts of the corpus. With this article, we want to contribute to studies on sports journalism discourse.

Keywords: infinitive; noun; preposition; noun complement; sports newspaper articles.

¹ La presente investigación forma parte del proyecto de investigación «Análisis sintáctico contrastivo de textos deportivos en español, francés e inglés», aceptado y financiado por el programa 7.1 del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara.



1. Introducción

El deporte es una forma cultural que se ha manifestado desde los orígenes de las civilizaciones más antiguas, principalmente asociado a acciones bélicas, hasta la actualidad (Galindo, 2010, pp. 53-54). Al respecto, Arias (2012) advierte que el deporte, tal como sucede con otras manifestaciones humanas como la pintura, la escultura, la danza, el teatro y la música, resulta un aspecto cultural relevante, pues se ocupa de la integración de personas de diferentes razas, creencias y niveles socioeconómicos.

Para García (2009, p. 1), el deporte no solamente es una manera de mantenerse sano al practicarlo, sino que también resulta una forma de entretenimiento al observarlo y seguirlo asiduamente. Al ser un fenómeno de entretenimiento, los medios de comunicación se interesan en difundirlo masivamente, ya que de tal manera llegan a conquistar a un cuantioso público y, a su vez, logran incrementar el número de partidarios de un equipo o un atleta (Martínez, Goellner & Orozco, 2019, p. 82).

Guerrero (2021, p. 81) señala que el discurso deportivo se distingue de otros discursos especializados por el uso constante de locuciones, unidades sintagmáticas y otras estructuras que son reconocidas e interpretadas sin dificultad por una comunidad lingüística que gusta del deporte². Consideramos que una estructura asiduamente utilizada en el discurso deportivo está constituida de *nombre + preposición + sintagma de infinitivo*, como en *partido por disputar, equipo a vencer o máquina de hacer goles*.

Por lo anterior, en este artículo nos proponemos identificar las construcciones *nombre + preposición + sintagma de infinitivo* en un corpus conformado de cien noticias periodísticas deportivas tomadas de diferentes diarios del mundo panhispánico. Una vez identificadas las construcciones en cuestión, pretendemos determinar la función sintáctica desempeñada por estas e indagar si hay sintagmas nominales de esta naturaleza que, por su asiduidad, pudiéramos considerar como característicos y distintivos del discurso deportivo.

A continuación, explicamos qué es el infinitivo, centrándonos en la función del sintagma con núcleo verbal en infinitivo. Enseguida, describimos el corpus que recolectamos para realizar este estudio, así como el procedimiento que seguimos para su análisis. Posteriormente, examinamos el corpus antes mencionado para, por último, ofrecer las conclusiones a las que hemos llegado hasta el momento.

2. Caracterización general del infinitivo en español

Al igual que el gerundio y el participio, el infinitivo es considerado una forma no finita del paradigma verbal que despliega características tanto verbales como nominales (García & Ramírez, 2009, p. 32). Desde una perspectiva morfológica, el infinitivo es una forma verbal defectiva que solamente retiene las categorías verbales de voz y aspecto (Rémi-Giraud, 1988, p. 28). De esta manera, esta forma no

² Aunque dichas unidades sintagmáticas no son, por fuerza, exclusivas o específicas del discurso deportivo.

finita carece en sí de las categorías de modo, tiempo, número y persona. Empero, en el marco de la comunicación, el infinitivo provee una idea de esas categorías gracias a su contexto.

El infinitivo es considerado una categoría híbrida entre la verbalidad y la nominalidad (Sasse, 2001, p. 495). De tal manera, el sintagma de infinitivo puede desempeñar funciones sintácticas atípicas de los verbos finitos (Ylikoski, 2003, p. 190). En efecto, de acuerdo con elucidaciones de estudiosos de esta forma no finita (Arjona & Luna, 1989, p. 135; Rodríguez, 2008, p. 27), el sintagma con un núcleo verbal en infinitivo puede actuar como argumento del verbo desempeñándose como sujeto (1), complemento de objeto directo (2), complemento de régimen (3), entre otros:

- (1) Me gusta *desplazarme por la ciudad en bicicleta* (Rodríguez, 2008, p. 32).
- (2) El presidente no soporta *viajar en avión* (Hernanz, 1999, p. 2277).
- (3) El pobre ya no aspira a *ser esclavo en una casa* (Arjona & Luna, 1989, p. 44).

Igualmente, puede realizar funciones estrictamente verbales en construcciones independientes (4-6) en las que esta forma no finita «aparece desprovista de un elemento rector con el que establecer una relación sintáctica de dependencia» (Palmerini, 2018, p. 250). De tal manera, su funcionamiento se acerca mucho a aquel de un verbo flexionado (Hernanz, 1999; Pérez & San Vicente, 2006; Palmerini, 2018).

- (4) *Rellenar con mayúsculas, marcar con x y entregar* (Pérez & San Vicente, 2006, p. 14).
- (5) No me gusta trabajar... ¡Pues *haber nacido obispo!* (Hernanz, 1999, p. 2340).
- (6) Hoy no voy a hacer absolutamente nada. Películas, *comer, dormir* y wifi (Palmerini, 2018, p. 264).

Asimismo, el sintagma de infinitivo, entre otras funciones, puede desempeñarse como complemento del adjetivo (7) y complemento del nombre (8)³ (Arjona & Luna, 1989; Hernanz, 1999; Rodríguez, 2008).

- (7) Me veo obligado a *ayudarte* (Arjona & Luna, 1989, p. 138).
- (8) El miedo a *conquistar la liga* provocó el derrumbe psicológico de los jugadores (Rodríguez, 2008, p. 27).

Si bien los estudios enfocados en las diferentes funciones que despliega el infinitivo a nivel oracional son variados, el número de investigaciones se reduce al momento de tratar ciertas funciones específicas de esta forma no finita. Una de las funciones del infinitivo que no ha sido atendida sistemáticamente hasta el momento es aquella del complemento nominal. Es justamente en estas estructuras nominales que deseamos enfocarnos en la presente investigación.

³ Es importante mencionar que los sintagmas de infinitivo, tanto en complemento del adjetivo como en complemento del nombre, pueden desempeñar diferentes funciones al interior de la oración.

3. Sintagmas de infinitivo en función de complemento nominal

Como hemos señalado anteriormente, una de las funciones nominales del sintagma de infinitivo que ha sido poco estudiada hasta el momento es aquella del complemento del nombre. De acuerdo con Hernanz (1999, p. 2280), los sintagmas de infinitivo que desempeñan una función de complemento de sustantivo pueden ser precedidos de dos tipos de nombres: a) uno deverbal y b) uno sin correlato verbal o adjetivo.

Por un lado, los nombres deverbales son aquellos que se relacionan con un verbo⁴, tales como *decisión, deseo, necesidad*, etc. A este grupo se añaden nombres que carecen de un correlato verbal, pero que despliegan ciertos rasgos similares, tal es el caso de *ganas, miedo, voluntad*, entre otros. De acuerdo con Hernanz (1999), «[c]on frecuencia, estos sustantivos, al igual que los deverbales, aparecen combinados con verbos de soporte como *dar, sentir, tener*, etc., formando construcciones dotadas de una cierta cohesión interna, equiparables en buena medida a una locución» (p. 2280). Tal es el caso de construcciones como *tener ganas de + infinitivo, sentir la necesidad de + infinitivo, dar la orden de + infinitivo*.

Con este tipo de nombres, la preposición de enlace puede ser *de, a, en, para*, etc., pues si el sustantivo está relacionado con un verbo, por lo general, se mantiene la preposición asociada a este, por ejemplo: *confianza en..., oposición a..., tendencia a...*, entre otras. En ese sentido, Palmerini (2012, p. 352) advierte que la presencia de una u otra preposición tiende a estar asociada a la expresión de distintos matices de modalidad.

Por otro lado, los infinitivos que dependen de nombres que no tienen correlato verbal o adjetival «no van seleccionados por el nombre, sino que poseen un cierto carácter apositivo con respecto a éste; no completan su significación, sino que actúan a modo de resumen o avance del contenido de la construcción infinitiva» (Hernanz, 1999, p. 2282). Por lo general, con este tipo de nombres, como *circunstancia, hecho, idea*, etc., la preposición de enlace es *de*.

Cabe señalar que no todas las preposiciones pueden introducir un sintagma de infinitivo, ya que muchas de ellas confieren un significado espacial específico y «no tienen la capacidad de abstracción necesaria para poder combinarse con un infinitivo, que, al remitir a una noción verbal en toda su virtualidad, es una abstracción por excelencia» (Matte, 2007, p. 80). Ejemplos de preposiciones que no introducen sintagmas de infinitivo son: *ante, bajo, desde, hacia*, entre otras.

Por último, Simone (2006) y Palmerini (2012) proponen que ciertos sintagmas nominales constituidos de *nombre + preposición + infinitivo*, tal como *problemas por resolver, ejemplo a seguir, tabla de planchar*, entre otros, constituyen sintagmas que presentan un lexema complejo. De acuerdo con Palmerini (2012), estos sintagmas podrían considerarse una «nueva unidad de designación más

⁴ También podríamos incluir sustantivos derivados adjetivales, tales como *honradez, fidelidad o hermosura*.

compleja» (p. 352), ya que están conformados por «palabras que no están constituidas por una unidad lexemática sola, sino por un conjunto más o menos compacto de ellas, es decir por una secuencia sintagmática» (Simone, 2006, p. 212), pero que expresan una idea concreta y son empleadas con recurrencia por los usuarios del español.

4. Metodología

4.1. Conformación del corpus

Para el presente estudio, conformamos un corpus de cien noticias periodísticas⁵ deportivas de diferentes diarios del mundo panhispanico. Hemos decidido trabajar con este género discursivo porque despliega características relevantes a nivel textual, léxico y sintáctico. En efecto, Herrero (2012, p. 123) advierte que, para comprender una noticia deportiva, el receptor del texto requiere un conocimiento específico del mundo del deporte. Dicho conocimiento debe comprender vocabulario técnico, los nombres y seudónimos de instancias deportivas, los referentes a los que aluden diversas figuras retóricas, entre otros recursos lingüísticos (Alvar, 2009, p. 159).

Para el presente estudio, recurrimos a veinte diferentes diarios periodísticos de distintos países de habla hispana, a saber: *AS, Marca, El Confidencial y Mundo Deportivo* de España; *Clarín, La Nación y Hoy* de Argentina; *Esto, Mediotiempo, Tribuna y Reforma* de México; *El Comercio y El Peruano* del Perú; *El Tiempo Latino y Voz de América* de Estados Unidos; *El Universal* de Venezuela; *Última Hora* de Paraguay; *El Espectador* de Colombia; *El Diario* de Uruguay; *La Perla del Sur* de Puerto Rico. Todas las notas deportivas fueron publicadas en 2022, más específicamente en un marco temporal que comprende los meses de noviembre y diciembre. El criterio bajo el cual seleccionamos estos diarios es esencialmente su alto consumo entre los lectores de diarios, así como su difusión abierta al público en general. De esta manera, pudimos tener acceso a las noticias publicadas en estos diarios como cualquier lector.

Consideramos que cien noticias periodísticas deportivas son suficientes para alcanzar el objetivo planteado en esta investigación. Empero, somos conscientes de que un mayor número de noticias periodísticas podría habernos permitido obtener resultados más categóricos y decisivos.

La manera de seleccionar el corpus fue totalmente aleatoria, pues lo que buscamos en el estudio es contar con una diversidad de noticias a fin de contar con una variedad de construcciones con la configuración *nombre + preposición + sintagma de infinitivo*. Asimismo, consideramos noticias procedentes tanto de diarios nacionales, como locales, así como de periódicos especializados en

⁵ Consideramos como *noticia deportiva* un texto que aparece en un medio periodístico y que está conformado por un titular y el cuerpo de la nota. Este último presenta los acontecimientos más relevantes que constituyen el tema principal del texto (Van Dijk, 1990, pp. 87-88).

deportes. Lo anterior con la intención de identificar si hay diferencias notables respecto de estas estructuras entre las noticias de un periódico especializado en deporte y un periódico generalista.

Cabe advertir que todas las noticias del corpus se obtuvieron de la versión en línea de los diarios antes aludidos. Decidimos trabajar con la versión electrónica de los periódicos porque coincidimos con Pou (2001, p. 146) cuando señala que la prensa electrónica da a conocer las noticias adaptándose a los intereses y solicitudes de los lectores de periódicos. En efecto, en la actualidad, los lectores de diarios en línea pueden decidir sus propias trayectorias de lectura, seleccionando diversas opciones de una serie de bloques de texto conectados entre sí (Mancera, 2014, pp. 79-80).

4.2. Procedimiento de análisis

Una vez conformado el corpus de estudio, se procedió a examinarlo, identificando todas las construcciones que presentaran la configuración *nombre + preposición + infinitivo*. Dicha identificación se llevó a cabo de manera manual. De ahí procedimos a escudriñar las construcciones en cuestión, examinando, por un lado, las preposiciones de enlace, así como los sustantivos más recurrentes, por otro lado. Para esta tarea, recurrimos a Hernanz (1999), Munguía (2016) y Palmerini (2012).

Tras la identificación de las construcciones, determinamos su respectiva función sintáctica. En otras palabras, examinamos el contexto en el que se encontraba el sintagma nominal en cuestión a fin de precisar su función al nivel de la oración. Para ello, nos basamos en Arjona & Luna (1989) y Hernanz (1999).

Asimismo, con base en las propuestas de Simone (2006) y Palmerini (2012), identificamos algunas de las estructuras antes aludidas que, por su asiduidad en el corpus⁶, podrían llegar a considerarse una unidad lexemática compleja que se encarga de designar una realidad específica en el discurso deportivo. Esta última actividad se realizó con miras a proponer futuros estudios que permitan determinar si dichos sintagmas podrían considerarse una unidad de designación.

5. Análisis y resultados

En este apartado, en primera instancia, se expone el número total de estructuras *nombre + preposición + infinitivo* que se encontraron en el corpus. Enseguida, nos enfocamos en las preposiciones utilizadas como enlace entre el nombre y el infinitivo. Asimismo, dedicamos algunas explicaciones al significado que confiere cada preposición a la unidad sintagmática a la que sirve de enlace. Posteriormente, se

⁶ Es importante advertir que hemos considerado como una sola estructura aquella que presenta un núcleo nominal en particular (o un sinónimo) y un mismo infinitivo (o un sinónimo). A manera de ejemplo, hemos tratado como una misma estructura *partido / duelo / juego por disputar / jugarse/ celebrarse* porque su significado es básicamente el mismo. De tal manera, nos hemos enfocado en aquellas estructuras que se presentan más recurrentemente en el corpus.

presentan los nombres más recurrentes de esta estructura. Más tarde, se expone la función sintáctica que desempeña la construcción antes aludida a nivel oracional.

5.1. Preposiciones de enlace en el corpus

En el corpus de este estudio, registramos un total de 292 construcciones *nombre + preposición + sintagma de infinitivo* que, como hemos comentado anteriormente, se identificaron de manera manual. Distinguimos seis diferentes preposiciones como elemento de enlace entre el nombre y el sintagma de infinitivo, a saber: *de, para, a, por, sin* y *en*.

Del total de construcciones registradas, identificamos 91/292 (31.16 %) cuya preposición de enlace es *de*. Enseguida, distinguimos 58/292 (19.86 %) con *a*. En tercera instancia, 56/292 (19.18 %) con la preposición *para*. Asimismo, reconocimos 44/292 (15.07 %) construcciones con la preposición *por*. Igualmente, registramos 34/292 (11.65 %) estructuras cuyo enlace es *sin*. Por último, solamente advertimos 9/292 (3.08 %) construcciones cuya preposición es *en*. Estos resultados pueden apreciarse en el Gráfico 1.

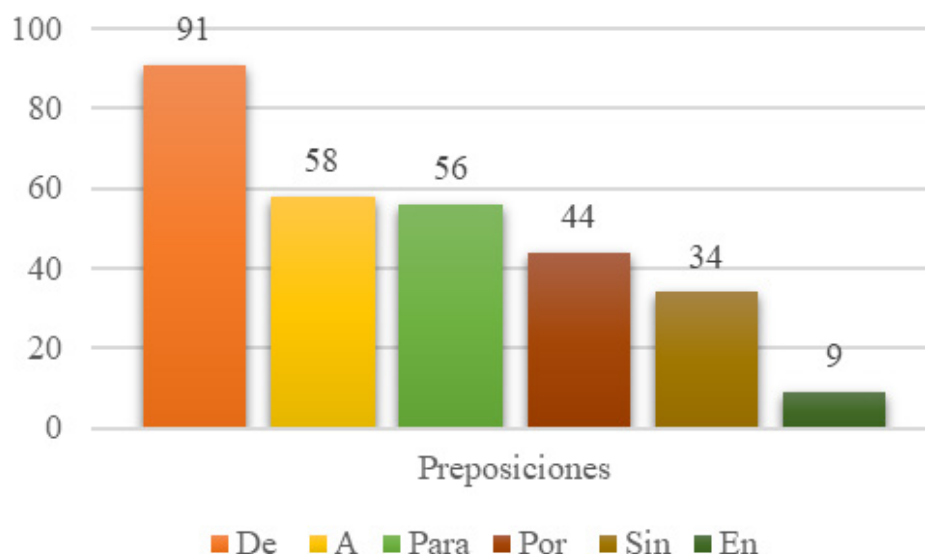


Gráfico 1. Frecuencia de preposiciones en el corpus

La preposición es una palabra invariable, ya que no presenta flexión, que precede a una categoría nominal, ya sea sustantivos, pronombres, infinitivos e incluso oraciones subordinadas sustantivas. Su función consiste en «enlazar el elemento rector con su término, estableciendo una relación de

subordinación o dependencia» (Palmerini, 2012, p. 354).

La preposición *de* resulta la más recurrente de nuestros materiales, con 91/292 (31.16 %) frecuencias. De acuerdo con Palmerini (2012, p. 357), el significado más común que confiere la preposición *de* al sintagma para el que sirve de enlace consiste en especificar el uso típico del nombre, es decir, *nombre* sirve para *infinitivo*. En los fragmentos (9-10), advertimos justamente esta función en donde aparece la preposición *de* para enlazar el sustantivo *máquina* y el sintagma de infinitivo *hacer goles*.

(9) Esta forma de repartir sus tantos confirma su tendencia con el PSG o el Mónaco. Mbappé es *una máquina de hacer goles*, pero se muestra especialmente fino cuando arrancan los octavos [Lo mejor de Mbappé está por venir – *Marca* – 9/12/2022].

(10) Conocido por su increíble velocidad, habilidad en el desborde y capacidad para anotar, «O Rei» Pelé era *una máquina de hacer goles* y durante su carrera marcó más de 1.280 tantos [Muere «O Rei» Pelé a los 82 años – *Voz de América* – 29/12/2022].

En nuestros materiales, tal como señala Hernanz (1999, p. 2282), la preposición de enlace entre los sintagmas de infinitivo que dependen de nombres sin correlato verbal o adjetival es *de*, como se puede apreciar en los ejemplos (11-12), cuyos sustantivos son *idea* y *hecho* respectivamente.

(11) César Montes aseguró que siempre tuvo *la idea de jugar en Europa*: «Mi objetivo siempre fue claro. Mi sueño era poder ir a jugar al fútbol europeo y ahora se cumple [...]» [César Montes manda un mensaje a los futbolistas mexicanos tras llegar al Espanyol – *Mundo Deportivo* – 26/12/2022].

(12) *El hecho de ganar en la final a Francia y a Mbappé* no supone un gran hándicap en este sentido porque el argentino no ha mostrado ningún tipo de desprecio ni burla hacia sus compañeros de equipo ni hacia los seleccionados galos [El futuro de Messi se clarificará con el nuevo año y con el PSG en la «pole» – *Mundo Deportivo* – 21/12/2022].

Asimismo, con la preposición *de* identificamos sintagmas cuyos núcleos son nombres que funcionan como un elemento clasificador seleccionando un aspecto abstracto del predicado, como la forma, la manera o el tiempo, como se advierte en (13-15).

(13) Esta forma de repartir sus tantos confirma su tendencia con el PSG o el Mónaco [Lo mejor de Mbappé está por venir – *Marca* – 9/12/2022].

(14) El jugador español ha cambiado la historia del deporte gracias a su manera de entender el juego: nunca dar una bola perdida, no rendirse a pesar de las adversidades del marcador [...]. [El deportista a seguir – *El Confidencial* – 31/12/2022].

(15) Sin embargo, a la hora de elegir a los jugadores, no lo llevaron porque era negro y no por otra cosa [«Nunca recibió ayuda». Ganó la copa América y se convirtió en el primer jugador negro en llevar la albiceleste – *La Nación* – 15/12/2022].

Coincidimos con Palmerini (2012), en cuanto a que *de* resulta la preposición de enlace no marcada de la estructura *nombre + preposición + infinitivo*, no solo por su productividad en nuestros materiales,

sino «por la riqueza de la elaboración semántica asociada a las construcciones en que participa» (p. 358).

La preposición *a* constituye la segunda preposición más frecuente de nuestro corpus con 58/292 (19.86 %) registros. De acuerdo con Palmerini (2012), esta preposición en el marco de la estructura *nombre + a + sintagma de infinitivo* vehicula un significado de necesidad u obligación (p. 361), tal como se advierte en (16-18).

(16) Rodrigo Pacheco es de los *tenistas mexicanos a seguir* [Fer Contreras, Giuliana Olmos y Rodrigo Pacheco dieron la cara por el tenis mexicano en 2022 – *Esto* – 20/12/2022].

(17) El *partido a celebrarse en el estadio Lusail*, tuvo hoy al equipo sudamericano trabajando en ese sitio, el cual, será el quinto de los siete partidos jugados por Argentina en esta Copa del Mundo [La final no solo es Messi contra Mbappé – *Marca* – 17/12/2022].

(18) La historia del Mundial está llena de *récords a batir*, como el de participaciones, porque en Qatar 2022 van a igualar con cinco el argentino Lionel Messi y el portugués Cristiano Ronaldo [Los récords a batir en el Mundial de Qatar 2022 – *La Nación* – 12/11/2022].

En el marco de las estructuras con *a*, es necesario detenernos un poco, ya que, de acuerdo con Palmerini (2012), las construcciones *nombre + a + infinitivo* presentan un considerable número de restricciones. Por un lado, los nombres tienden a ser abstractos, tal como sucede con *partido* o *récord*. Por otro lado, los infinitivos pueden ser verbos realizativos, como *seguir*, *celebrarse* o *batir*. Asimismo, la propia Palmerini (2012) advierte que estas construcciones no solamente son consideradas como galicismos, sino que también son tildadas de inelegantes y poco recomendables en cualquier tipo de discurso (p. 360).

A pesar de lo anterior, en nuestros materiales estas estructuras son las segundas más frecuentes, solamente detrás de aquellas que utilizan la preposición *de*. Asimismo, identificamos ciertas estructuras que resultan muy asiduas⁷ como: *récord(s) a batir* (con 10 *tokens*⁸), *rival a vencer*⁹ (con 9 *tokens*), *jugador a seguir*¹⁰ (con 7 *tokens*), entre otras.

(19) Fue por una sencilla razón: si dos futbolistas en activo aumentaban sin parar su número de goles, llegado el momento sería necesario dejar en claro cuál era el *verdadero récord a batir* y quién era, entonces, el dueño de esa marca [¿Cuántos goles hizo Pelé y quién lo supera? Las diferentes versiones sobre su legado – *El País* – 30/12/2022].

(20) El Jefe Tribal se ha convertido de manera indiscutida en *el rival a vencer* por toda la WWE [Roman Reigns dominó el 2022 en WWE; estas fueron las mejores defensas de su campeonato – *Esto* – 27/12/2022].

⁷ Esto también sucede con estructuras que utilizan otras preposiciones, aunque las más iterativas son aquellas con la preposición *a*.

⁸ Consideramos *token* como sinónimo de *casos*.

⁹ Al igual que variantes como *jugador a vencer* o incluso *equipo a derrotar*.

¹⁰ Y variantes como *deportista / tenista / hombre / equipo a seguir*.

(21) Pero el Mundial de Qatar también marcó la nueva era que —si todo sigue su curso— tendrá en el francés Kylian Mbappé al nuevo *jugador a seguir* [*El Tiempo Latino* – Qatar 2022: historia pura, cambio de mando y el silencio incómodo – 21/12/2022].

Si bien somos conscientes de lo modesto de nuestro corpus¹¹, las estructuras antes aludidas nos llevan a pensar que, en algún momento, pudieran ser consideradas lexemas complejos con la tarea de designar una realidad particular en el discurso deportivo.

En cuanto a la preposición *para*, esta resulta la tercera más frecuente del corpus con 56/292 (19.18 %) casos. Esta preposición “[i]ndica finalidad, dirección propósito o destino que se le da a algo” (Mungía, 2016, p. 325). En efecto, el sintagma de (22) podría parafrasearse como: *un partido que hay que olvidar*.

(22) Dembelé señalado. *Partido para olvidar*. Deschamps decidió cargárselo justo antes de que se terminara la primera mitad después de no hacer prácticamente nada bien. [*El 1x1 de Francia ante Argentina: Vaya animalada de Mbappé* – Mundo deportivo – 18/12/2022]

Coincidimos con Palmerini en cuanto a que la estructura que recurre a *para* se enfoca en una condición favorable para su realización en el futuro, “lo que produciría el valor de proceso presentado como inminente y por lo tanto más probable” (2012, p. 359). Esto se advierte en (23-25) donde los sintagmas nominales *un plan para frenar a Messi*, *óptimas condiciones para jugar* y *pantallas para ver la final* despliegan una idea de realización futura e incluso de probabilidad.

(23) Los franceses solo piensan en encontrar un *plan para frenar a Messi*. Esa es la preocupación de los hinchas, que esperan ver la final el domingo entre amigos [*Clarín en París: Francia palpita la final del Mundial ante Argentina con frío bajo cero y sin «fanzone» para ver el partido* – *Clarín* – 16/12/2022].

(24) Con referencia a esto, agregó que tanto Mbappé como Neymar se encuentran en *óptimas condiciones para jugar*, pero no aclaró si este miércoles ante el Estrasburgo lo harán como titulares [*Messi no le faltó el respeto a Mbappé: Christophe Galtier* – *Mediotiempo* – 27/12/2022].

(25) «El fanzone», en su versión francesa, no es otra cosa que una zona de fans, donde habrá *pantallas para ver la final* [*Clarín en París: Francia palpita la final del Mundial ante Argentina con frío bajo cero y sin «fanzone» para ver el partido* – *Clarín* – 16/12/2022].

La preposición *por* es la cuarta en cuanto a frecuencias en nuestros materiales, con 44/292 (15.07 %) iteraciones. La estructura *por + infinitivo* se emplea para indicar la idea de un hecho todavía no realizado (Mungía, 2016, p. 326). En efecto, esta estructura señala la falta de ejecución de una acción, cuya realización es probable en un futuro indeterminado: «[...] se puede afirmar que estos nominales son compatibles más bien con una interpretación modal más genérica, caracterizada por un bajo grado de compromiso del hablante, que solo se focaliza, y caracterizada simplemente como una opción posible» (Palmerini, 2012, p. 358).

¹¹ Ciertamente, necesitamos un corpus más amplio para poder llegar a hacer afirmaciones más categóricas al respecto.

En los sintagmas de (26-28), observamos cómo la preposición *por* + *infinitivo* confiere a la unidad sintagmática un significado de falta de realización. En (26), se señala que todavía le falta jugar un partido a un equipo de fútbol americano. En (27), se advierte que en un futuro sin especificar se confirmará al rival de un pugilista. En (28), se afirma que todavía deben jugarse cuatro partidos y adjudicarse varios títulos en la Copa del Mundo de Fútbol de Qatar 2022.

(26) [...] el equipo de Jacksonville derrotó a 19-3 a los Jets para hilvanar su tercera victoria y séptima de la temporada, las mismas que tiene los Titanes, pero con *un partido por jugar* el sábado [NFL: Jaguars derrotan a Jets y se meten en lucha por los playoffs - *Récord* – 23/12/2022].

(27) La fecha queda supeditada a la pelea, aún con *un rival por confirmar*, de «Tank Davis» el próximo 7 de enero en Washington DC [¡Oficial! Ryan García y Gervonta Davis se enfrentarán en 2023 – *Mediotiempo* – 18/11/2022].

(28) Quedan *cuatro partidos por disputar...* y *muchas cosas por decidir* [Todo lo que queda por decidir en Qatar 2022: campeón, Balón de Oro, Bota de Oro, Guante de Oro... – *Marca* – 13/12/2022].

Al igual que sucede con las construcciones con la preposición *a*, hemos identificado al menos una estructura con la configuración *nombre* + *por* + *infinitivo* que podría aspirar a considerarse una unidad lexemática compleja que designa una realidad concreta del deporte, a saber, *partido por jugar* y sus respectivas variantes como *partido/ duelo/ juego por disputar* (con un total de 7 tokens).

En lo que concierne a la preposición *sin*, esta sirve como enlace entre el sustantivo y el infinitivo en 34/292 (11.65 %) construcciones del corpus. Esta preposición indica carencia o privación de algo (Munguía, 2016, p. 326). En particular, la estructura *nombre* + *sin* + *infinitivo* niega la relación entre el proceso denotado por el infinitivo y el referente presentado en el sustantivo (Palmerini, 2012, p. 361).

En los ejemplos (29-31), se constata el significado de privación. En efecto, en (29) el periodista alude a la cantidad de partidos en los que un equipo de fútbol no ha anotado gol en una copa mundialista. En los fragmentos de (30-31), se hace referencia a una racha de partidos en los que un equipo no ha perdido.

(29) Además, los Tricolores acumulan más de *cuatro partidos sin hacer gol en Mundial*, contando los octavos de final de Rusia 2018 y el tercer partido de fase de grupos ante Suecia [Argentina - México: Los memes del partido en Qatar 2022 – *As* – 26/11/2022].

(30) Previo al arranque de la justa mundialista los argentinos presumían la nada despreciable cantidad de 35 *juegos sin conocer la derrota* [Tricampeonato en juego – *Esto* – 16/12/2022].

(31) Así llegó el partido donde Argentina rompió la racha de *once juegos sin perder* en la semifinal de Qatar 2022 con una contundente victoria de la Albiceleste con goles de Lionel Messi y dos de Julián Álvarez [Argentina hizo trizas la racha de 11 juegos sin perder de Croacia – *As* – 13/12/2022].

Respecto de los dos últimos ejemplos, cabe hacer la aclaración que, por su frecuencia, la estructura *adjetivo cardinal + juegos/ partidos + sin + perder/ conocer la derrota*¹² (con 11 *tokens*) podría considerarse un lexema complejo en el ámbito deportivo.

Por último, la preposición *en* sirve de enlace entre un nombre y un infinitivo únicamente en 9/292 (3.08 %) construcciones de nuestros materiales. Si bien esta preposición despliega diversos significados como lugar, tiempo, modo, medio, instrumento, formato, actividad, ocupación, materia, precio, entre otros (Munguía, 2016, p. 323), en la estructura *nombre + en + infinitivo* que registramos en el corpus, da cuenta de la realización de la acción denotada por el infinitivo respecto del referente presentado por el sustantivo. En otras palabras, en el fragmento de (32), podemos parafrasear el sintagma nominal *el último en caer* como *el último que cayó*. Igualmente, el sintagma nominal de (33) *el primer jugador negro en llevar la albiceleste* puede reformularse como *el primer jugador negro que llevó la albiceleste*.

(32) Fernando Santos, *el último en caer*. Portugal tampoco fue capaz de superar la muralla marroquí [Marruecos fulmina seleccionadores – *Marca* – 16/12/2022].

(33) «Nunca recibió ayuda». Ganó la copa América y se convirtió en *el primer jugador negro en llevar la albiceleste* [«Nunca recibió ayuda». Ganó la copa América y se convirtió en el primer jugador negro en llevar la albiceleste – *La Nación* – 15/12/2022].

5.2 Nombres más recurrentes del corpus

En cuanto a la frecuencia de los sustantivos en las estructuras conformadas por *nombre + preposición + infinitivo*, advertimos que el nombre *partido(s)* es por mucho el más iterativo de nuestro corpus. Esto no es de extrañar, ya que dicho sustantivo alude a una de las realidades más comunes en el mundo deportivo, tanto de disciplinas de conjunto como de corte más individual. Otros nombres frecuentemente registrados en las estructuras que nos ocupan son *récord(s)*, *rival*, *jugador*, *juego(s)*, *oportunidad*, *tendencia*, *opción*, *tenista*, *momento(s)*, *máquina*, *deseo*, entre otros. En la Tabla 1, se observan los nombres más frecuentes del corpus respecto de las 292 construcciones encontradas en el corpus.

Sustantivo	Frecuencia
Partido(s)	26
Récord(s)	14

¹² Asimismo, en el corpus hemos encontrado un ejemplo con la idea contraria, esto es *sin conocer la victoria*: Los hidrocálidos acumulan *cuatro juegos sin conocer la victoria* ante los mexiquenses y buscarán cortar la racha de dos derrotas de forma seguida, las cuales se dieron en el transcurso de este 2022 [Dónde VER partido de la Copa por México 2022 si ganan por dos goles de diferencia y Cruz Azul y América igualan su partido – *Mediotiempo* – 26/12/2022].

Rival	12
Jugador	9
Juego(s)	8
Oportunidad(es)	7
Tendencia	6
Opción	5
Tenista	5
Momento(s)	4
Máquina	3
Deseo	3

Tabla 1. Frecuencia de los sustantivos en las construcciones examinadas.

Respecto de los nombres más recurrentes del corpus, podemos apreciar que la mayoría alude a realidades deportivas como *partido, rival, jugador, juego*, etc. Ciertamente, la recurrencia de estos nombres es totalmente esperada debido al contexto, pues la mayoría de las noticias deportivas da cuenta de partidos o juegos en los que hay jugadores que son rivales entre sí¹³. Otros nombres comunes en las estructuras de este corpus refieren a cuestiones del discurso cotidiano como *oportunidad, tendencia, opción, momento*, etc., pero que tienen cabida en cuestiones deportivas.

De los sustantivos con más frecuencias en las estructuras que nos ocupan, merecen nuestra especial atención aquellos que se registran con diversas preposiciones. En efecto, el nombre *partido* no solamente es el que aparece con mayor número de *tokens* en las estructuras examinadas, sino que también es el que se identifica con mayor diversidad de preposiciones: *a, para, por* y *sin*, por ejemplo: *partido a celebrarse, partido para olvidar, partidos por disputar, partidos sin perder*, entre otros.

¹³ Queda por demostrar si dichos nombres tienden a presentarse en otro tipo de noticias periodísticas a manera de fórmulas discursivas (por ejemplo: *récord a batir* o *rival a vencer*). Sin embargo, éste no es el objetivo del presente estudio.

Asimismo, el sustantivo *récord* no solo es el segundo nombre más asiduo en el corpus, sino que también es utilizado con tres preposiciones de enlace: *a*, *de* y *por*, tal como se observa en *récord a batir*, *récord de anotar en todos los mundiales* y *récord por superar*.

Por su parte, el nombre *rival*, que es el tercero más frecuente del corpus, se encuentra en construcciones en las que es seguido de dos diferentes preposiciones, a saber, *a* y *por*. Ejemplos de lo anterior son *rival a vencer* y *rival por confirmar*.

Igualmente, el cuarto sustantivo más iterativo de las estructuras que examinamos, *jugador*, también se registra con dos preposiciones, estas son *a* y *en*. Ejemplos de sintagmas nominales conformados por el sustantivo en cuestión son *jugador a seguir* y *primer jugador en llevar la albiceleste*.

Por último, el nombre *juego*, quinto sustantivo más asiduo en nuestros materiales, también es seguido de dos preposiciones de enlace en el corpus que nos ocupa, a saber, *a* y *sin*, como se observa en estructuras como *juego a realizarse* y *juegos sin perder*.

Como puede apreciarse en los párrafos anteriores, los cinco sustantivos con mayor número de *tokens* en el corpus resultan a la vez aquellos que se registran con mayor diversidad de preposiciones.

5.3 Funciones sintácticas de los sintagmas *nombre + preposición + infinitivo*

En este apartado, presentamos las funciones sintácticas que despliegan los sintagmas constituidos por la estructura *nombre + preposición + infinitivo*. En primera instancia, la función que más comúnmente desempeñan los sintagmas nominales antes aludidos es aquella del complemento de objeto directo. En los ejemplos (34-35), los sintagmas nominales *oportunidad de avanzar a la Gran Final* y *todo su talento para ayudar al equipo* funcionan como complementos de objeto directo de los verbos *tener* y *desplegar*, respectivamente.

(34) Por su parte, los Rayos poco a poco se están adaptando al nuevo esquema de Andrés Lillini, quienes todavía tienen *oportunidad de avanzar a la Gran Final* [Dónde VER partido de la Copa por México 2022 si ganan por dos goles de diferencia y Cruz Azul y América igualan su partido – *Mediotiempo* – 26/12/2022].

(35) Si no lo frenan físicamente, Antoine desplegará *todo su talento para ayudar al equipo*, a Kylian Mbappé y al super goleador Olivier Giroud en esta final [Clarín en París: Francia palpita la final del Mundial ante Argentina con frío bajo cero y sin «fanzone» para ver el partido – *Clarín* – 16/12/2022].

Otra función común de estos sintagmas en nuestros materiales es la de sujeto, como se observa en los fragmentos (36-37), en los cuales las estructuras nominales *los momentos para unir a la población* y *esta forma de repartir sus tantos* se presenta como sujeto de los verbos *ser* y *confirmar*, correspondientemente.

(36) *Los momentos para unir a la población* son raros y una final de Francia con Argentina es una de ellos [Clarín en París: Francia palpita la final del Mundial ante Argentina con frío bajo cero y sin «fanzone» para

ver el partido – *Clarín* – 16/12/2022].

(37) *Esta forma de repartir sus tantos* confirma su tendencia con el PSG o el Mónaco. Mbappé es una máquina de hacer goles, pero se muestra especialmente fino cuando arrancan los octavos [Lo mejor de Mbappé está por venir – *Marca* – 9/12/2022].

Asimismo, identificamos que algunos de estos sintagmas fungen, a su vez, como complementos de otros sustantivos para formar un sintagma nominal que desempeña diversas funciones oracionales. En el fragmento de (38), el sintagma nominal *once juegos sin perder* cumple la función de complemento del sustantivo *racha*. El sintagma nominal resultante despliega una función de complemento de objeto directo del verbo *romper*. En el ejemplo (39), el sintagma *35 juegos sin conocer la derrota* también lleva a cabo la función de complemento nominal del nombre *cantidad*. El sintagma nominal resultante juega un rol de complemento de objeto directo del verbo *presumir*. En ambos ejemplos la preposición de enlace es *de*.

(38) Así llegó el partido donde Argentina rompió la racha de *once juegos sin perder* en la semifinal de Qatar 2022 con una contundente victoria de la Albiceleste con goles de Lionel Messi y dos de Julián Álvarez [Argentina hizo trizas la racha de 11 juegos sin perder de Croacia – *As* – 13/12/2022].

(39) Previo al arranque de la justa mundialista los argentinos presumían la nada despreciable cantidad de *35 juegos sin conocer la derrota* [Tricampeonato en juego – *Esto* – 16/12/2022].

Igualmente, aunque de manera más esporádica, hemos observado estos sintagmas nominales en construcciones verbales desplegando una función de atributo. En los fragmentos (40-41), las estructuras *el rival a vencer* y *una máquina de hacer goles* se encuentran pospuestos al verbo *ser*.

(40) Francia es *el rival a vencer*: liquida a Polonia con golazos de Giroud y Mbappé [Francia es el rival a vencer: liquida a Polonia con golazos de Giroud y Mbappé – *Marca* – 04/12/2022].

(41) Esta forma de repartir sus tantos confirma su tendencia con el PSG o el Mónaco. Mbappé es *una máquina de hacer goles*, pero se muestra especialmente fino cuando arrancan los octavos [Lo mejor de Mbappé está por venir – *Marca* – 9/12/2022].

Además de las funciones anteriores, también encontramos que un número reducido de las estructuras *nombre + preposición + infinitivo* analizadas en el corpus se hacen preceder de preposiciones o locuciones preposicionales y, una vez constituidos en sintagmas preposicionales, despliegan la función de complementos circunstanciales. En (42), la estructura *su negativa a volver* es precedida de la locución preposicional *a pesar de*. De tal manera, el sintagma en cuestión despliega una función de complemento circunstancial de concesión en la oración.

(42) Jaime Ordiales, director de selecciones nacionales, negó que la ausencia de Carlos Vela del Tricolor obedezca a diferencias puntuales con algún directivo o persona cercana al representativo, además de que señaló que no dejaron de buscarlo, a pesar de *su negativa a volver* [Ordiales, resignado sobre la ausencia de

Vela del Tri: «No se puede obligar a nadie» – *Mediotiempo* – 02/11/2022].

Una última función sintáctica que identificamos excepcionalmente de parte de las construcciones que nos ocupan es aquella de complemento de régimen. En el fragmento (43), el sintagma nominal *el rival a vencer por toda la WWE* se desempeña como complemento de régimen de la construcción verbal *convertirse en*.

(43) El Jefe Tribal se ha convertido de manera indiscutida en *el rival a vencer por toda la WWE* [Roman Reigns dominó el 2022 en WWE; estas fueron las mejores defensas de su campeonato – *Esto* – 27/12/2022].

Aunado a las funciones sintácticas que hemos develado anteriormente, cabe advertir una función de orden más textual que podemos atribuir a estas construcciones. Dicha función consiste en que algunas estructuras [*nombre + preposición + infinitivo*] figuran como construcción única en el marco de titulares e intertítulos de la nota periodística, tal como se aprecia en (44-46). Y es que los titulares de prensa, al igual que los intertítulos cuando los hay, tienen la tarea de anunciar de manera global y sintética el contenido más significativo del texto periodístico que preceden (Castro, 2011; Nadal, 2012). De esta manera, este tipo de estructuras resultan adecuadas para utilizarse en la titulación de la noticia periodística.

(44) *El deportista a seguir*

Nadal ficha al cañonero al que le gusta «hacer daño al rival con pocos tiros» [El deportista a seguir – *El Confidencial* – 31/12/2022].

(45) *El hombre a seguir*

Imagina anotar tres goles en la final de una Copa del Mundo y no ganarla [El Tiempo Latino – Qatar 2022: historia pura, cambio de mando y el silencio incómodo – 21/12/2022].

(46) *El tenista a seguir*

Tenista: Rodrigo Pacheco

Edad: 17 años

Ranking ITF Junior: 6 [Fer Contreras, Giuliana Olmos y Rodrigo Pacheco dieron la cara por el tenis mexicano en 2022 – *Esto* – 20/12/2022].

Cabe advertir que las únicas estructuras que hemos identificado con esta función textual presentan, como las antes aludidas (44-46), la configuración *artículo definido + nombre común + a + seguir*. Lo anterior nos lleva a pensar que se trata de titulares o intertítulos de corte apelativo (López Hidalgo, 2001), es decir, cuya intención consiste en suscitar en el lector cierto interés en torno a una determinada personalidad deportiva.

Además de las funciones sintácticas y la función textual que desempeñan los sintagmas de nuestro corpus, hemos de advertir que algunas de estas estructuras pudieran considerarse una unidad sintagmática a manera de lexema complejo que se encarga de designar una realidad deportiva específica,

tal como lo proponen Simone (2006) y Palmerini (2012) en sus respectivos estudios. Ejemplos de este tipo de estructuras en nuestro corpus son *récord(s) a batir*¹⁴, *adjetivo cardinal + juegos / partidos + sin + perder / conocer la derrota, partido / duelo / juego por disputar / jugar, rival a vencer, jugador a seguir y máquina de hacer goles*.

Como hemos advertido anteriormente, somos conscientes de que, por la modestia del corpus que hemos examinado, no podemos hacer afirmaciones categóricas al respecto. Ciertamente, con base en las evidencias presentadas, no podemos proponer los sintagmas antes aludidos como unidades lexemáticas complejas. No obstante, consideramos que estos sintagmas pueden estudiarse posteriormente a partir de corpus más vastos a fin de determinar lo que aquí señalamos¹⁵.

6. Conclusiones

A lo largo del presente artículo hemos caracterizado las construcciones con la estructura *nombre + preposición + infinitivo* en el marco de un corpus de cien noticias periodísticas deportivas en español. En primer lugar, identificamos las preposiciones que tienen la función de servir de elementos de enlace entre el nombre y el infinitivo, así como los sustantivos más frecuentes que son modificados por un infinitivo. En segundo lugar, determinamos las diferentes funciones sintácticas (y una función textual) que desempeñan estos sintagmas en el corpus antes aludido. Por último, identificamos ciertas estructuras que pudieran considerarse lexemas complejos que designan una realidad concreta del ámbito deportivo.

En lo que se refiere a los elementos de enlace entre el nombre y el infinitivo, registramos seis diferentes preposiciones en el corpus. La preposición más frecuente y menos marcada de enlace gramatical es *de*; mientras que *a*, *para* y *por* coinciden en presentar un valor prospectivo. Por su parte, *sin* despliega un significado privativo. Por último, la preposición *en* da cuenta de la realización de la acción denotada por el infinitivo respecto del referente presentado por el sustantivo en nuestros materiales.

En lo que concierne a los sustantivos que figuran en estas construcciones, el nombre *partido* resulta el más frecuente. Otros sustantivos asiduos en estas estructuras son *récord(s)*, *rival*, *jugador*, *juego(s)*, *oportunidad*, *tendencia*, *opción*, *tenista*, *momento(s)*, *máquina*, *deseo*, entre otros. Algunos de estos sustantivos registran diferentes preposiciones de enlace con el infinitivo. Ejemplo de esto es el sustantivo *partido* que recurre a *para*, *a*, *por* y *sin*, cada preposición confiere diferente significado a la unidad sintagmática.

En cuanto a las funciones sintácticas que desempeñan estos sintagmas nominales a nivel de la

¹⁴ Este sintagma no es exclusivo del ámbito deportivo, pero se utiliza muy frecuentemente en este tipo de discurso.

¹⁵ Nos permitimos señalar lo anterior no solo porque estos sintagmas se encontraron en repetidas ocasiones en nuestro corpus, sino porque además los hemos identificado de manera asistemática en el marco de otros géneros discursivos tanto hablados como escritos del ámbito deportivo, a saber: crónicas, comentarios, debates, entre otros.

oración, identificamos que funcionan como: a) complemento de objeto directo; b) sujeto; c) complemento del nombre; d) atributo, e) complemento circunstancial, f) régimen. Asimismo, identificamos una función textual que es la de figurar en titulares e intertítulos de la nota periodística, sobre todo con fines apelativos.

Además de las funciones, advertimos que algunos de los sintagmas nominales identificados en el corpus aluden a una realidad deportiva determinada como *récord a batir*, *partidos por jugar*, *partidos sin anotar*, *máquina de hacer goles*, entre otros. Por lo anterior, consideramos que dichos sintagmas deben ser examinados más a fondo a fin de determinar si pueden ser considerados lexemas complejos tales como lo son *tabla de planchar ejemplo a seguir* y *problemas por resolver* en el discurso cotidiano.

A pesar de la variedad de países de los que provienen las noticias periodísticas de nuestro corpus, no hemos podido determinar qué estructuras pudieran ser exclusivas de una variedad del español. Para ello, consideramos que se requiere un corpus más extenso. Igualmente, hemos de advertir que no encontramos ninguna diferencia respecto de la terminología y fraseología específica del campo deportivo entre un periódico especializado en deporte y uno general. Lo anterior nos lleva a reflexionar que quienes escriben las noticias deportivas son periodistas expertos en deportes tanto en diarios deportivos como en diarios generales.

Por último, la originalidad de este estudio reside en que se analiza una estructura específica [*nombre + preposición + infinitivo*] en el marco de un género discursivo concreto, esto es, la noticia periodística deportiva. Empero, tal como lo hemos advertido a lo largo del trabajo, se requieren estudios con base en corpus más abundantes a fin de presentar resultados más concluyentes.

Referencias bibliográficas

- Alvar Ezquerro, M. (2009). El deporte y los términos deportivos. En H. Gómez-Prieto B. (Ed.), *Il linguaggio dello sport la comunicazione e la scuola* (pp. 149-166). Editorial LED.
- Arias, F. G. (2012). *Éxito deportivo de países latinoamericanos en Juegos Olímpicos y Panamericanos (1967-2008). Aproximación a las variables socioeconómicas asociadas*. [Tesis doctoral, Universidad Central de Venezuela].
- Arjona Iglesias, M. & Luna Traill, E. (1989). *El infinitivo en el español hablado de la Ciudad de México*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Castro Ferrer, M. I. (2011). Los titulares en la prensa, ¿mecanismo de integración? En R. Ávila (Ed.), *Variación del español en los medios* (pp. 73-86). El Colegio de México.
- Galindo Cáceres, J. (2010). Comunicología, comunicometodología y deporte. Crítica epistemológica de las Ciencias y las ingenierías del deporte. En S. Martínez (Coord.), *Fútbol-espectáculo, Cultura y*

Sociedad (pp. 53-67). Afínita.

García González, V. (2009). La importancia social del deporte en el proceso civilizador: el caso del fútbol bandera., *Razón y Palabra*, 14(69), 1-11.

García Negroni, M. M. & Ramírez Gelbes, S. (2009). Construcciones de infinitivo y semántica argumentativa. *Cuadernos de Estudios Lingüísticos Campinas*, 51(1), 31-48.

Guerrero Salazar, S. (2021). El latinismo en los titulares de la prensa deportiva española. En C. Pountain & B. Wislocka Breit, (Eds.), *New Worlds for Old Words / Mundos nuevos para viejas palabras* (pp. 71-90). Vernon Press.

Hernanz, M. L. (1999). El infinitivo. En I. Bosque & V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 2197-2356). Espasa-Calpe.

Herrero Gutiérrez, F. J. (2012). Las retransmisiones deportivas radiofónicas en España: un análisis textual. *Pangea*, 3(1), 118-135.

López Hidalgo, A. (2001). *El titular. Manual de titulación periodística*. Comunicación Social.

Mancera Rueda, A. (2014). Rasgos de carácter coloquial en los titulares de las noticias periodísticas en Internet. *Pragmalingüística*, 22, 78-97.

Martínez Mina, C. Y., Goellner, S. & Orozco Rodríguez, A. M. (2019). Fútbol y mujeres: el panorama de la Liga Profesional Femenina de Fútbol de Colombia. *Educación Física y Deporte*, 38(1), 53-90.

Matte Bon, F. (2007). *Gramática Comunicativa del español: de la idea a la lengua*. Edelsa.

Munguía Zatarain, I. (2016). *Gramática de la lengua española: clases de palabras*. Gedisa.

Nadal Palazón, J. (2012). Rasgos formales de los titulares periodísticos: notas sobre diez diarios del ámbito hispánico. *Acta Poética*, 33(1), 173-195.

Palmerini, M. (2012). Los nominales sintagmáticos del tipo [N Prep Inf] entre sistema, norma y habla. En P. Botta (Coord.), *Rumbos del hispanismo en el umbral del Cincuentenario de la AIH* (pp. 352-363). Bagatto Libri.

Palmerini, M. (2018). Los infinitivos independientes en el discurso: hacia una tipología pragmática. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 74, 247-281.

Pérez Vázquez, M. E. & San Vicente, F. (2005). Las formas verbales no flexionadas y su estandarización: el infinitivo. *MediAzioni*, 1, 1-22.

Pou Américo, M. J. (2001). Los titulares de prensa y los nuevos servicios de información por correo

electrónico y teléfono móvil, *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 7(1), 145-157.

Rodríguez Ramalle, M. T. (2008). *Las formas no personales del verbo*. Arco/Libros.

Rémi-Giraud, S. (1988). *L'infinitif*. Presses Universitaires de Lyon.

Sasse, H. J. (2001). Scales between nouniness and verbiness. In M. Haspelmath, E. König, W. Oesterreicher, & W. Raible(Eds.), *Language Typology and Language Universals. An International Handbook*(pp. 495-509). De Gruyter.

Simone, R. (2006). Nominales sintagmáticos y no-sintagmáticos. En E. De Miguel (Ed.), *Estructuras léxicas y estructuras del léxico* (pp. 225-246). Peter Lang.

Van Dijk, T. A. (1990). *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información*. Paidós.

Ylikoski, J. (2003). Defining Non-Finites: Action Nominals, Converbs and Infinitives, *SKY Journal of Linguistics*, 16, 185-207.

IMPACTO DE LAS ACTIVIDADES COTIDIANAS, LAS CIRCUNSTANCIAS SOCIOECONÓMICAS Y EL *INPUT* LINGÜÍSTICO EN EL VOCABULARIO DE NIÑOS ARGENTINOS DE 4 AÑOS¹

Macarena Sol Quiroga

Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
CIIPME - CONICET
Universidad Nacional de Hurlingham (Argentina)
macarenasolquiroga@gmail.com

Celia Renata Rosemberg

Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
CIIPME - CONICET
Universidad de Buenos Aires (Argentina)
crrosem@hotmail.com

Florencia Alam

Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
CIIPME - CONICET (Argentina)
florenciaalam@gmail.com

Recibido: 20/01/2023 — **Aprobado:** 28/04/2023 — **Publicado:** 31/08/2023

DOI: doi.org/10.17533/udea.lyl.n84a09

Resumen: Este trabajo analiza las circunstancias socioeconómicas, las actividades cotidianas y el *input* lingüístico en la composición léxica de niños de cuatro años de distintos contextos urbanos de Argentina. Sobre una muestra de 37 transcripciones, se calculó la cantidad total y los tipos distintos de sustantivos, adjetivos y verbos. Se realizaron dos series de regresiones beta para calcular el impacto de estos factores contextuales sobre el *input* y sobre el vocabulario infantil. Los resultados indican que las tres dimensiones son fuente de variabilidad para la composición léxica tanto del habla que constituye el *input* entorno como del habla del niño mismo.

Palabras clave: vocabulario; actividades cotidianas; circunstancias socioeconómicas; niños pequeños; *input* lingüístico.

¹ Este trabajo se enmarca dentro del proyecto PUE 59365 y PICT 2896/19 (Dir.: Dra. Rosemberg), radicado en el CIIPME-CONICET.

IMPACT OF EVERYDAY ACTIVITIES, SOCIOECONOMIC CIRCUMSTANCES, AND LINGUISTIC INPUT IN THE VOCABULARY OF 4-YEAR-OLD ARGENTINIAN CHILDREN

Abstract: This study examines the socioeconomic circumstances, everyday activities, and linguistic input in the lexical composition of the vocabulary of four-year-old children from different Argentinian urban contexts. In a sample of 37 transcriptions, we analyzed the quantity and variety of nouns, adjectives, and verbs. We ran two series of beta regressions to calculate the impact of these contextual factors over the input and the child vocabulary. The results show that these three dimensions are a source of variability for the lexical composition of the speech that constitutes the child's input and of the speech of the child him/herself.

Keywords: vocabulary; everyday activities; socioeconomic circumstances; preschool children; linguistic input.

1. Introducción

El vocabulario es una de las dimensiones del lenguaje que más interés ha generado en los últimos treinta años, en parte por su rol como predictor del desarrollo lingüístico (Kemp, Scott, Bernhardt, Johnson, Siegel & Werker, 2017). Los estudios han mostrado una relación indirecta con el desarrollo de la conciencia fonológica (Perfetti, 2007) y un impacto significativo en la alfabetización (Friend, Smolak, Liu, Poulin-Dubois & Zesiger, 2018) y en la comprensión de textos (Chimenti & Abusamra, 2021).

Diversas investigaciones han señalado que el vocabulario infantil es sensible al contexto del niño. Una de las variables contextuales más estudiadas es el *input* lingüístico, definido como el habla dirigida al niño por parte de un adulto cuidador principal en marcos de atención conjunta (Tomasello, 2003). La evidencia existente sugiere que la variabilidad en ciertos aspectos del *input* lingüístico, tales como la cantidad y diversidad de vocabulario y la complejidad sintáctica de los enunciados en las interacciones de las que el/la niño/a participa, da cuenta de la variabilidad del vocabulario infantil (Hoff & Tian, 2005). En efecto, las investigaciones han identificado diferencias individuales y sociales en la comprensión y producción del vocabulario (Fernald, Marchman & Weisleder, 2013) y

han sugerido que estas diferencias podrían atribuirse a la diversidad de las experiencias tempranas en los hogares (Nelson, 1996) y al *input* al cual los niños están en ellas expuestos, que también varía, con frecuencia, en función de las circunstancias socioeconómicas (Fernald, Marchman & Weisleder, 2013). Existen otras investigaciones en poblaciones de español peninsular (Mariscal, López-Ornat, Gallego, Gallo, Karousou & Martínez, 2007) y mexicano (Jackson-Maldonado & Bárcenas Acosta, 2006), y sueco (Berglund, Eriksson & Westerlund, 2005) que no han encontrado diferencias en el vocabulario infantil en función de las circunstancias socioeconómicas en las que viven los niños. Sin embargo, estos trabajos han analizado datos de reportes parentales, por lo que es posible que esta diferencia se deba al tipo de información que se analiza. Cabe destacar, en ese sentido, que el estudio realizado con corpus de habla espontánea puede evitar los sesgos de sobre y subvaloración del vocabulario infantil registrados por la literatura (Mariscal, López-Ornat, Gallego, Gallo, Karousou & Martínez, 2007).

Estudios recientes han dado cuenta de que el *input* lingüístico puede también variar en función de las actividades que configuran el entorno, es decir, que los niños estarían expuestos a palabras distintas según las actividades de las que participan (Rosemberg, Alam, Audisio, Ramirez, Garber & Migdalek, 2020; Soderstrom & Wittebolle, 2013; Tamis-LeMonda, Custode, Kuchirko, Escobar & Lo, 2019). Por su parte, otra serie de estudios ha mostrado que las circunstancias socioeconómicas inciden en el modo en que se despliegan y configuran las actividades en el contexto del hogar (Vernon-Feagans, Garret-Peters, Willoughby, Mills-Koonce & The Family Life Project Key Investigators, 2012; Sperry, Sperry & Miller, 2019). Algunos trabajos han mostrado la relación tanto de las circunstancias como de las actividades con el *input* lingüístico en el entorno de bebés (Rosemberg, Alam, Ramirez & Ibañez, 2022). Sin embargo, no se han registrado trabajos que analicen el impacto de estos factores contextuales en la producción infantil.

La amplia mayoría de las investigaciones sobre el desarrollo del vocabulario suelen centrarse en la cantidad de habla y en la diversidad léxica (Hoff & Tian, 2005); sin embargo, son pocos los estudios que han analizado el uso de las distintas clases de palabras en el habla espontánea de los niños y de las personas que constituyen su entorno lingüístico. Entre ellos, se encuentran los trabajos de Stoll, Bickel, Lieven, Paudyal, Banjade, Bhatta, Gaenszle, Pettigrew, Rai, Rai & Rai (2012), por un lado, y de Rosemberg, Alam, Audisio, Ramirez, Garber & Migdalek (2020) y de Rosemberg, Alam, Ramirez & Ibañez (2022), por el otro, quienes han encontrado diferencias en la distribución de los sustantivos y los verbos en función de distintos factores, como la edad del niño, en el primer caso, y las circunstancias socioeconómicas y las actividades en el segundo. En cuanto a los adjetivos, Davies, Lingwood & Arunachalam (2022) no encontraron diferencias en el *input* en función de las circunstancias socioeconómicas ni de actividades como lectura de cuentos o juegos en cuanto a esta clase de palabra. Sin embargo, en Quiroga, Rosemberg & Alam (2023) sí se encontraron diferencias significativas en función de las circunstancias socioeconómicas en la presencia de adjetivos tanto en el

input como en el habla infantil de niños hispanohablantes; en el trabajo mencionado, de todos modos, no se atendió al impacto de las actividades.

Dado que los estudios previos no han analizado conjuntamente el impacto de las circunstancias socioeconómicas, el *input* lingüístico y las actividades sobre la producción infantil, en este trabajo proponemos estudiar el aporte específico de cada una de estas variables en el uso infantil de los sustantivos, verbos y adjetivos en niños hispanohablantes de cuatro años. Este análisis resulta especialmente relevante en tanto a que, si bien las palabras de contenido tienden a predominar en los vocabularios infantiles tempranos (Adi-Bensaid, Ben-David & Tubul-Lavy, 2015), no hay estudios que se focalicen en esta franja etaria. Cabe señalar que esta edad constituye un punto clave en el desarrollo cognitivo y lingüístico, en el cual los niños utilizan el lenguaje para construir e integrar modelos mentales (Nelson, 1996). Por otro lado, la amplia mayoría de las investigaciones realizadas en esta temática han tomado como objeto de estudio poblaciones angloparlantes, de Norteamérica o Europa.

Con este propósito, en los apartados siguientes se realizará una revisión de los estudios más relevantes que atienden a los aspectos considerados, esto es, las diferencias en el uso de los sustantivos, adjetivos y verbos tanto en el habla infantil como en el *input* lingüístico, en función de las actividades cotidianas y de las circunstancias socioeconómicas en las que viven los niños y sus familiares. Finalmente, se presentarán las preguntas específicas que buscaremos responder con este estudio.

1.1. El impacto del *input* y de las circunstancias socioeconómicas en el vocabulario

Las teorías psicolingüísticas que retoman los enfoques socioculturales (Nelson, 1996; Tomasello, 2003) plantean una estrecha interrelación entre el desarrollo del lenguaje, la interacción social y el desarrollo cognitivo infantil. Como se mencionó anteriormente, el vocabulario es uno de los componentes del desarrollo infantil más sensibles al *input* lingüístico al que los niños están expuestos (Hoff & Tian, 2005): varios estudios han encontrado vínculos entre las características del *input* y el vocabulario que los niños comprenden (Fernald, Marchman & Weisleder, 2013) y producen (Weisleder & Fernald, 2013).

Diversas investigaciones han encontrado diferencias en la composición del vocabulario que conforma el *input* en función de los distintos contextos socioeconómicos en los que viven los niños y sus familias. En este sentido, el contexto es inherente (y no meramente incidente) al desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños (Rowe & Weisleder, 2020). Al analizar los aspectos del *input* que varían en función de los distintos contextos, se han observado diferencias en la cantidad y diversidad del vocabulario (Fernald, Marchman & Weisleder, 2013; Rosemberg, Alam, Audisio, Ramirez, Garber & Migdalek, 2020), en la función pragmática (Ramirez, Ibañez, Migdalek, Stein, Mealla & Rosemberg, 2019), en la estructura sintáctica de los enunciados (Audisio, Quiroga, Ramirez & Rosemberg, 2022) y en las secuencias de

autorrepetición de palabras (Alam, Rosemberg, Garber & Stein, 2022).

La mayor parte de estas investigaciones focaliza el análisis en el habla dirigida al niño, ya que este tipo de habla tendría ciertas características prosódicas, léxicas y sintácticas que favorecerían la adquisición del lenguaje (Adi—Bensaid, Ben-David & Tubul-Lavy, 2015). Sin embargo, este tipo de interacción diádica es una construcción social específica de un tipo de grupo sociocultural, las familias de contextos socioeconómicos medios urbanos, y no es representativo de otras configuraciones (Sperry, Sperry & Miller, 2019; Stoll, Bickel, Lieven, Paudyal, Banjade, Bhatta, Gaenzle, Pettigrew, Rai, Rai, & Rai.). Por su parte, los entornos lingüísticos de niños de otros grupos socioculturales, tales como niños en contextos en situación de pobreza urbana y rural, se suelen conformar a partir de interacciones con mayor número de participantes y de distintas edades (Alam, Ramirez & Migdalek, 2021). Asimismo, existe cierta evidencia de que los niños de cuatro años son capaces de aprender palabras a partir del habla presente en su entorno, pero que no está específicamente dirigida a ellos (Foushee, Srinivasan & Xu, 2021).

Al analizar la composición tanto del *input* como de la producción infantil, la amplia mayoría de estos estudios se ha centrado en la cantidad de palabras (*tokens*) o cantidad de palabras distintas (*types*). En español, se ha registrado un sesgo en el desarrollo lingüístico infantil a favor de los sustantivos, es decir, una preferencia por las palabras de esta categoría gramatical frente a los verbos en el habla infantil temprana (Weisleder & Waxman, 2010). Sin embargo, también se ha señalado que, si bien los niños muestran un sesgo a favor de los sustantivos en sus primeros años de vida, a partir de los tres años comienzan a mostrar una amplia variabilidad, y luego se estabiliza una preferencia por los verbos, al igual que en el habla adulta (Casart Quintero & Iribarren Pérez, 2007).

En un estudio previo, analizamos en un corpus de habla espontánea la composición léxica del vocabulario de niños argentinos de cuatro años que vivían en contextos de distinto grado de vulnerabilidad socioeconómica (Quiroga, Rosemberg & Alam, 2023). Los resultados indicaron un sesgo hacia los sustantivos tanto en el habla infantil como en el *input*, en el caso de los tipos distintos de palabras (*types*), pero una inclinación hacia los verbos en el caso de la cantidad total de palabras (*tokens*). Se encontró también que la proporción de sustantivos, verbos y adjetivos presentes en el *input*, tanto en la cantidad total como en tipos distintos, era explicada por las circunstancias socioeconómicas en las que se encontraba la familia. Al analizar la producción infantil, se encontró que la cantidad total (*tokens*) de las tres clases de palabras era explicadas por la presencia de cada una de ellas en el *input*, aunque las circunstancias socioeconómicas del hogar del niño solo explicaban la proporción de adjetivos. En cambio, al analizar los tipos distintos de cada clase de palabra (*types*), se encontró que tanto las circunstancias socioeconómicas como la presencia de cada clase de palabra en el *input* eran predictores de los verbos y adjetivos, pero no de los sustantivos.

1.2. El impacto de las actividades cotidianas en el vocabulario

Tal como se mencionó en el apartado anterior, el aprendizaje del vocabulario se da en el marco de la interacción con otros: es por esto que el *input* tiene una influencia directa sobre el desarrollo lingüístico. Esas interacciones cotidianas se producen en el marco de actividades tales como juegos, comidas, tareas domésticas, etc.; la participación en estas actividades le permite al niño internalizar la secuencia de acciones, los roles y los objetos que conforman esa actividad y así construir su representación mental, esto es, el guion de ese evento. Es en el marco de estos guiones que se produce el aprendizaje del vocabulario (Nelson, 1996; Tamis-LeMonda, Custode, Kuchirko, Escobar & Lo, 2019). Los guiones tienen un aspecto sintagmático, en tanto que los distintos participantes, objetos, cualidades y acciones implicadas en un evento —como por ejemplo, el momento del baño— pueden relacionarse de forma espacial, temporal o causal, lo cual determinaría su función dentro del guion —en el ejemplo del baño, el *agua* sale de la *canilla* y la *mamá* baña al *niño*—, y un aspecto paradigmático, en tanto que el evento define una serie de roles que pueden ser cumplidos por distintos elementos —en nuestro ejemplo, la madre puede usar o no una *esponja*, el niño puede jugar con un *patito* o con un *autito* dentro de la bañera—. La sistematicidad de estos guiones, la posibilidad de construirse y actualizarse de forma reiterada en las actividades cotidianas favorece el aprendizaje del vocabulario por parte de los niños. De hecho, Lucariello & Nelson (1985) encontraron que los niños producían más palabras en tareas de memoria cuando estas formaban parte de un guion.

Por lo tanto, cabe preguntarse cuál es el impacto de las actividades cotidianas tanto en la composición léxica del *input* como del habla infantil. La literatura ha mostrado que el lenguaje al que los niños están expuestos cambia en función de las actividades que se llevan a cabo. Soderstrom & Wittebolle (2013), por ejemplo, analizaron la cantidad de palabras producidas por los adultos y la cantidad de vocalizaciones producidas por los niños durante sus actividades cotidianas a lo largo del día. Encontraron que durante los momentos de lectura de cuento se produjo una mayor cantidad de habla, seguidos por los juegos organizados. Por otro lado, los niños produjeron una mayor cantidad de habla que los adultos durante las situaciones de higiene y cuidado personal; finalmente, las situaciones de comida tuvieron una cantidad media de habla. Las actividades donde menos habla se produjo fueron los traslados, los momentos de transición y la actividad de mirar la televisión. Una de las conclusiones más relevantes de este trabajo es que las actividades con altos niveles de estructuración fomentan que los participantes que componen el *input* de los niños produzcan una mayor cantidad de habla. Por otro lado, Holme, Harding, Roulstone, Lucas & Wren (2022) realizaron un metaanálisis sobre distintas medidas lingüísticas a lo largo de las actividades cotidianas y encontraron una amplia variabilidad entre los estudios en cuanto al habla que reportaban durante las actividades hogareñas rutinarias, como

por ejemplo la comida y los momentos de higiene.

Los trabajos de Tardif, Gelman & Xu (1999), con díadas hablantes de mandarín y de inglés, y el de Ogura, Dale, Yamashita, Murase & Mahieu (2006), con niños japoneses, encontraron que los niños produjeron significativamente más sustantivos durante situaciones de lectura y más verbos durante situaciones de juego. En cambio, en cuanto al *input* lingüístico, Tardif, Gelman & Xu (1999) no encontraron diferencias en estas clases de palabras basadas en el contexto de interacción, mientras que Ogura, Dale, Yamashita, Murase & Mahieu (2006) y Altinkamis, Kern & Sofu (2014), con madres hablantes tanto de turco como de francés, encontraron una mayor cantidad de sustantivos en situaciones de lectura y de verbos durante los juegos. Finalmente, Choi (2000) encontró diferencias en el *input* de madres hablantes de inglés y de coreano: mientras que las primeras mostraron una mayor cantidad de sustantivos tanto en situaciones de lectura de cuentos como de juego con objetos, las segundas utilizaron más sustantivos durante las lecturas de cuentos y más verbos durante el juego.

Las investigaciones relevadas en esta sección sugieren que las actividades cotidianas no solo impactan en la cantidad de vocabulario que tanto el niño como los participantes en su entorno de vida cotidiana producen, sino que también pueden afectar la distribución del uso de las distintas clases de palabras. Por lo tanto, resulta relevante considerar conjuntamente el tipo de actividad con el *input* y las circunstancias socioeconómicas en las que viven las familias.

1.3. Particularidades de este estudio

Este estudio tiene como objetivo analizar el impacto de tres variables contextuales —el *input* lingüístico, las circunstancias socioeconómicas y las actividades cotidianas— sobre el uso infantil de tres clases de palabras de contenido: sustantivos, adjetivos y verbos en un corpus de situaciones naturales registradas en hogares de niños argentinos de cuatro años de edad. Se intentará responder las siguientes preguntas:

¿Cuál es el impacto de las circunstancias socioeconómicas y de las actividades cotidianas en la cantidad total y en la variedad de los sustantivos, verbos y adjetivos en el *input* de una muestra de niños de cuatro años?

¿Cuál es el impacto de las circunstancias socioeconómicas, de las actividades cotidianas y del *input* en la cantidad total y en la variedad de los sustantivos, verbos y adjetivos que componen el vocabulario de los niños de cuatro años?

Teniendo en cuenta las investigaciones registradas en los antecedentes, esperamos encontrar diferencias significativas en el uso de las tres clases de palabras, tanto en el *input* como en la producción infantil, en función de las circunstancias socioeconómicas y los tipos de actividades. Por un lado, esperamos una mayor proporción de sustantivos en el habla de las familias que se encuentran en circunstancias socioeconómicas no vulneradas, y una mayor proporción de verbos en el habla de las

familias que se encuentran en circunstancias socioeconómicas vulneradas, en línea con lo observado por Rosemberg, Alam, Audisio, Ramirez, Garber & Migdalek (2020) en el *input* de niños más pequeños, quienes atribuyen esta diferencia a las distintas configuraciones del entorno en el que viven los niños. Por el otro, esperamos encontrar una mayor similitud entre grupos socioeconómicos en actividades ligadas a la vida familiar, y una mayor variabilidad en actividades centradas en el niño, a partir de lo observado por Alam, Ramirez & Migdalek (2021), quienes reportaron diferencias en el grado de variabilidad en función de las circunstancias socioeconómicas y sugieren que estas pueden deberse a las diversas composiciones de los entornos lingüísticos en términos de edad de los participantes. Finalmente, esperamos encontrar un impacto significativo del *input* lingüístico en el habla infantil, más allá del impacto de las circunstancias socioeconómicas y de las actividades, en sintonía con lo encontrado por Quiroga, Rosemberg y Alam (2023) y por Weisleder & Fernald (2013).

2. Metodología

2.1. Recolección de datos

Se utilizó un corpus mayor de habla espontánea (Rosemberg, Arrúe & Alam, 2005-2012) compuesto por 39 audiograbaciones de doce horas en la vida cotidiana de niños de cuatro años (4;1 - 4;11) y sus familias; de estas, se descartaron dos cuyo entorno era bilingüe. La muestra utilizada en este trabajo está conformada por 37 niños, de los cuales 18 niños residían en comunidades urbanas marginadas, en condiciones socioeconómicas vulneradas, de Buenos Aires y el Gran Buenos Aires, y cuyos padres tenían como máximo el nivel secundario completo, es decir, no más de 12 años de escolarización (grupo 1); los otros 19 vivían en barrios residenciales de Buenos Aires y el Gran Buenos Aires, y sus padres —o al menos uno de los dos— tenía educación universitaria completa, es decir, 16 años de escolaridad como mínimo (grupo 2). La muestra fue no probabilística de participantes voluntarios. Las familias del grupo 2 fueron contactadas a través de las redes de contactos de las investigadoras, mientras que el vínculo con las familias del grupo 1 se estableció a través de comedores y centros comunitarios donde las autoras del corpus realizaban proyectos de promoción de la alfabetización. En la Tabla 1 se indica la conformación media del entorno lingüístico —es decir, las personas que conformaron el *input* lingüístico de los niños— y la cantidad de personas convivientes, sin contar al niño foco.

		Grupo 1	Grupo 2
Entorno lingüístico	Adultos	10.4	4.89
	Niños	9.16	2.11
Configuración del hogar	Adultos	2.76	2.28
	Niños	2	1.11

Tabla 1. Cantidad promedio de personas que conforman el entorno lingüístico y la configuración de hogar, excluyendo al niño foco

Las grabaciones se realizaron en el marco del hogar con la presencia de una observadora especialmente entrenada, durante 12 horas divididas en varias visitas en distintos momentos del día. Se les indicó a las familias que llevaran adelante sus actividades diarias como de costumbre; las observadoras no iniciaron conversaciones o actividades, pero sí respondían o participaban cuando las demás personas se lo solicitaban. El objetivo de esto fue promover el devenir de la cotidianeidad de la forma más ecológica posible, teniendo en cuenta la situación de observación. Se buscó privilegiar la comodidad de las familias con la observadora, para que pudieran desarrollar sus hábitos cotidianos con naturalidad. Los audios fueron transcritos con el formato CHAT y procesados con el software CLAN (MacWhinney, 2000).

2.2. Codificación de actividades

Se identificaron de forma inductiva las actividades, es decir, construyendo las categorías a partir de lo encontrado en las transcripciones, y haciendo un uso heurístico del sistema de categorías desarrollado por Rosemberg, Alam, Audisio, Ramirez, Garber & Migdalek (2020) para niños/as de menor edad. Las actividades se agruparon en actividades centradas en la vida familiar —situaciones de comida o de higiene, actividades domésticas, conversaciones— y actividades centradas en los intereses de los niños que, a su vez, se dividieron entre situaciones estructuradas —juegos estructurados, lectura, situaciones de alfabetización y juegos lingüísticos— y no estructuradas —exploración de objetos, televisión, dibujo, juegos físicos y juegos no estructurados—. La división entre actividades en función del grado de estructuración sigue las observaciones de Soderstrom & Wittebolle (2013) y se basa en el presupuesto de que las actividades estructuradas pueden presentar un guion, en mayor medida, más

fijo que las no estructuradas tanto en términos de roles participativos como de uso del lenguaje en tanto elemento organizador de la actividad.

Se identificaron las actividades con la función *gem* del CLAN, que permite segmentar las transcripciones, y para algunos casos excepcionales se habilitó la posibilidad de solapamiento, es decir, que un mismo segmento de habla correspondiera a dos actividades distintas, con el objetivo de reflejar el flujo de actividades de la forma más ecológica posible; en esos casos, las palabras fueron contabilizadas para ambas actividades. Ejemplos de estos casos son aquellos como las situaciones de comida durante las cuales los participantes sostienen una conversación o realizan un determinado juego; en esos casos, ambas actividades (y el habla referida a ellas) está en gran medida entrelazada y resulta imposible marcar divisiones claras. Se excluyeron del análisis los enunciados hacia y desde la observadora, y aquellas secuencias donde el niño interactúa exclusivamente con ella.

2.3. Procedimiento de análisis

Se extrajeron las secuencias correspondientes a cada macrocategoría de actividad (actividades hogareñas, actividades centradas en el niño estructuradas y actividades centradas en el niño no estructuradas) con la función *gem*, con lo cual se obtuvieron tres archivos por cada transcripción. Sobre ellos se utilizó la función *freq* del CLAN para calcular la cantidad total (*tokens*) y los tipos distintos de palabras (*types*) tanto para el niño foco como para su *input*, operacionalizado como toda el habla disponible para el niño. Tanto para el habla del niño como del entorno se calcularon los *types* y *tokens* de tres tipos de palabras de contenido: sustantivos, adjetivos y verbos; sobre ese total de palabras de contenido se calculó la proporción de cada una de las clases de palabras. Se excluyeron las onomatopeyas y los nombres propios; de las perífrasis verbales solo se contabilizó el verboide —infinitivos, participios y gerundios— que, frente al verbo auxiliar, es el elemento que expresa, en mayor medida, el significado. El hecho de que las familias de grupos socioeconómicos medios y altos tienden a producir un mayor volumen de habla que aquellas de sectores marginados ha sido ampliamente registrado en la literatura (Fernald, Marchman & Weisleder, 2013). Debido a ello, se analizó la proporción de uso de cada clase de palabras sobre el total de esas palabras de contenido, es decir, sobre la suma de los sustantivos, adjetivos y verbos. De este modo, trabajar con las frecuencias relativas de cada una de las clases de palabras permite controlar por el volumen de habla de contenido producida.

Se llevó a cabo un análisis descriptivo de las variables de interés, es decir, proporciones de sustantivos, adjetivos y verbos, tanto en la cantidad (*tokens*) como en tipos de palabras distintas (*types*), en función de los dos grupos (grupo 1 y grupo 2) y las tres macrocategorías de actividades —actividades centradas en el niño estructuradas, actividades centradas en el niño no estructuradas, actividades centradas en la vida familiar—. Para responder las preguntas de investigación propuestas, el análisis se llevó a cabo

en dos partes: en primer lugar, se realizó una serie de regresiones beta con la proporción de cada clase de palabra en el *input* por separado como variable dependiente, y las macroactividades y la pertenencia al grupo como variables predictoras, tanto para *types* como para *tokens*, dando como resultado seis regresiones beta en total. En segundo lugar, se realizó una serie de regresiones beta con la proporción de cada clase de palabra en el habla infantil como variable dependiente y con las macroactividades, la pertenencia al grupo y la proporción de cada clase de palabra en el *input* como variables independientes, dando como lugar otras seis regresiones beta. Las regresiones beta utilizan una distribución óptima para el trabajo con proporciones, ya que están acotadas entre 0 y 1. Este tipo de regresiones aportan dos modelos: uno, sobre la media; y otro, sobre la precisión de la variable respuesta. No se reportan interacciones al respecto, dado que no se registraron interacciones significativas entre las variables de interés. Este análisis estadístico se llevó a cabo con el lenguaje de programación R (R Core Team, 2022).

4. Resultados

4.1. Descriptivos

En la Tabla 2 se muestra la cantidad de cada clase de palabra, en *types* y *tokens*, según actividad, producida por el *input*; en la Tabla 3, por el niño foco.

		Tokens		Types	
		Media	DE	Media	DE
Actividades familiares					
Sustantivos	Grupo 1	421,1	222,6	167,8	73
	Grupo 2	866,4	518,5	295,3	121,1
Verbos	Grupo 1	759,5	409,3	138,3	47,8
	Grupo 2	1488,5	887,9	198,3	63,3
Adjetivos	Grupo 1	73,3	46,6	36,3	17,9
	Grupo 2	201,9	141,6	67,8	33,8
Actividades centradas en el niño					
<i>Estructuradas</i>					
Sustantivos	Grupo 1	360,2	457,8	127,7	109,8
	Grupo 2	924,5	616,7	294,9	148,3
Verbos	Grupo 1	658,7	724,9	107,6	63,7
	Grupo 2	1552,5	967	209,4	75,8

Adjetivos	Grupo 1	70,9	95,7	28,6	25,4
	Grupo 2	235,5	168,1	73,1	36,1
<i>No estructuradas</i>					
Sustantivos	Grupo 1	316,2	211	132,1	65,8
	Grupo 2	175,5	140,8	88,9	65,3
Verbos	Grupo 1	605,1	343,7	117,5	42,7
	Grupo 2	314,5	267,6	84,3	45,3
Adjetivos	Grupo 1	64,8	44,1	29,8	14,9
	Grupo 2	47,8	43,5	24,8	19,2

Tabla 2. Cantidades de cada clase de palabra, en types y en tokens, según cada agrupamiento de actividad, producidas en el input

Cantidades de cada clase de palabra, en types y en tokens, según cada agrupamiento de actividad, producidas por los niños foco		Tokens		Types	
		Media	DE	Media	DE
Actividades centradas en la vida familiar					
Sustantivos	Grupo 1	203,7	103,5	84,5	37,2
	Grupo 2	357,5	204,1	146,7	60,7
Verbos	Grupo 1	282,1	148,8	76,5	25,7
	Grupo 2	488,7	270	107,9	32,8
Adjetivos	Grupo 1	27,4	17,3	15,1	7,4
	Grupo 2	60,9	38,2	27,2	11,5
Actividades centradas en el niño					
<i>Estructuradas</i>					
Sustantivos	Grupo 1	301,17	347,5	96,8	77,1
	Grupo 2	523,3	318,1	181,4	43,7
Verbos	Grupo 1	467,5	584,5	81,8	41,3
	Grupo 2	823,3	500,4	132,4	43,7
Adjetivos	Grupo 1	44,7	53,9	17,4	13,8
	Grupo 2	114,3	83,5	38,4	17,5

<i>No estructuradas</i>					
Sustantivos	Grupo 1	244,4	172,4	94,9	46
	Grupo 2	120,4	119,9	55	43,3
Verbos	Grupo 1	393,8	282,6	85	29,6
	Grupo 2	160,4	148,5	52	29,1
Adjetivos	Grupo 1	37,9	29,5	19,1	10,5
	Grupo 2	24,8	24,3	13,7	9,3

Tabla 3. Cantidades de cada clase de palabra, en *types* y en *tokens*, según cada agrupamiento de actividad, producidas por los niños foco

En promedio, tanto en el habla infantil como en el input del grupo 2 se encontró una mayor cantidad de cada una de las tres clases de palabras respecto al otro grupo durante las actividades centradas en la vida familiar y las actividades centradas en el niño estructuradas, mientras que ocurre el patrón inverso en las actividades no estructuradas.

Al analizar la distribución general de las tres clases de palabras en las tres macrocategorías, se observa que, en cuanto a cantidades totales de palabras (*tokens*) en ambos grupos y a lo largo de las tres macroactividades, tanto el *input* (Gráfico 1) como los niños foco (Gráfico 2) produjeron, en primer lugar, verbos; luego, sustantivos; y, finalmente, adjetivos. En cambio, al analizar los tipos de palabras distintas (*types*) la diferencia entre verbos y sustantivos no es tan clara y varía en función de las macroactividades y los grupos (gráficos 3 y 4).

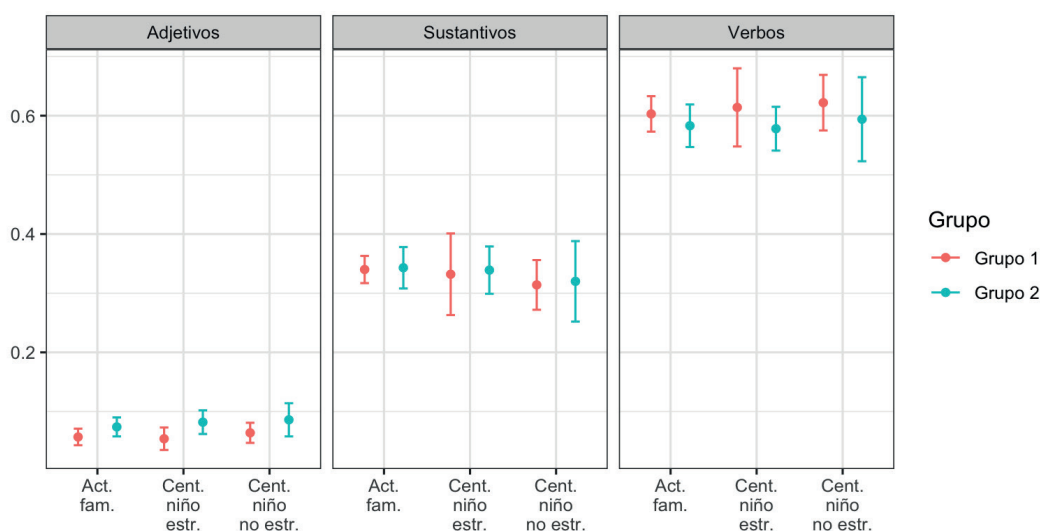


Gráfico 1. Medias de proporción de cantidades de habla total (*tokens*) por cada clase de palabra en cada macroactividad en el *input*

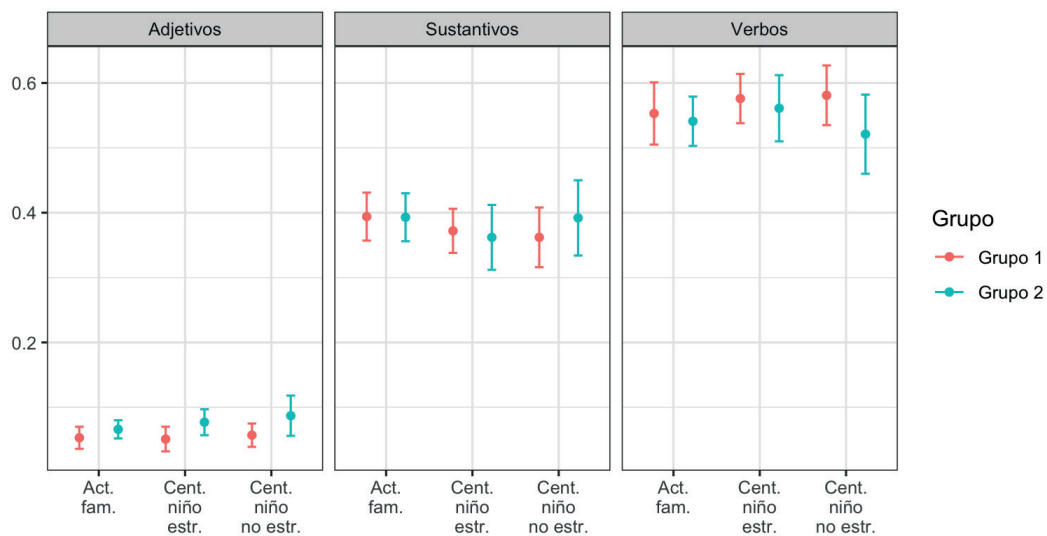


Gráfico 2. Medias de proporción de cantidades (tokens) por cada clase de palabra en cada macroactividad en el habla infantil

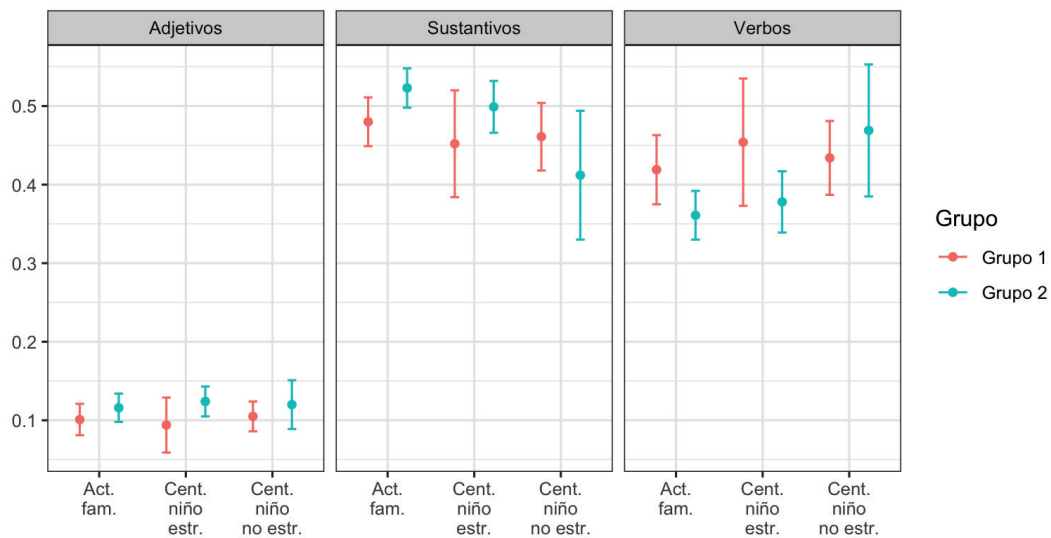


Gráfico 3. Medias de proporción de tipos distintos (types) por cada clase de palabra en cada macroactividad en el input

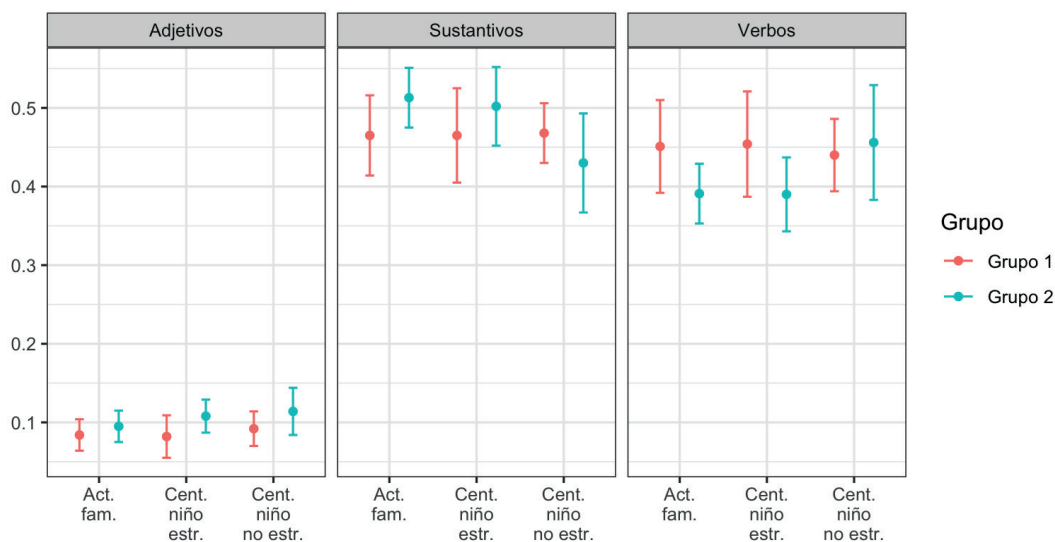


Gráfico 4. Medias de proporción de tipos distintos (*types*) por cada clase de palabra en cada macroactividad en el habla infantil

4.2. ¿Cómo impactan las actividades y las circunstancias socioeconómicas en el *input* lingüístico?

Para analizar el impacto de las circunstancias socioeconómicas y los tipos de actividad sobre la proporción de cada clase de palabra de contenido en el *input*, se realizó una serie de seis regresiones beta, utilizando como variable dependiente la proporción de cada clase de palabra, tanto en las cantidades (*tokens*) como en tipos distintos de palabras (*types*). En la Tabla 4 se reportan los resultados tomando como nivel base el grupo 1 y las actividades centradas en la vida familiar:

	Tokens			Types		
	Sust.	Verb.	Adj.	Sust.	Verb.	Adj.
<i>Coficiente del modelo de medias con logit-link</i>	β (SE) / exp (β)					
(Intercepto)	-0.66 (0.02) / 0.34***	0.43 (0.03) / 0.61***	-2.84 (0.05) / 0.06***	-0.07 (0.03) / 0.48**	-0.35 (0.03) / 0.41***	-2.21 (0.04) / 0.10***
Grupo 2	0.02 (0.03) / 0.50	-0.10 (0.03) / 0.47**	0.33 (0.06) / 0.58***	0.15 (0.03) / 0.54***	-0.21 (0.04) / 0.45***	0.19 (0.05) / 0.55***

Act. centradas en el niño estructuradas	-0.03 (0.05) / 0.49	0.02 (0.04) / 0.50	0.04 (0.07) / 0.51	-0.10 (0.04) / 0.47**	0.10 (0.05) / 0.52*	0.02 (0.06) / 0.50
Act. centradas en el niño no estructuradas	-0.11 (0.05) / 0.47*	0.06 (0.05) / 0.52	0.15 (0.07) / 0.54*	-0.30 (0.06) / 0.43***	0.30 (0.06) / 0.57***	0.04 (0.05) / 0.51
<i>Coefficientes del modelo de precisión con log-link</i>	<i>β (SE) / exp (β)</i>					
Precisión: (Intercepto)	5.85 (0.27) / 1.00***	5.48 (0.27) / 1.00***	5.60 (0.27) / 1.00***	5.62 (0.27) / 1.00***	4.94 (0.27) / 0.99***	5.29 (0.27) / 0.99***
Precisión: Grupo 2	-0.34 (0.27) / 0.42	-0.03 (0.27) / 0.49	-0.20 (0.27) / 0.45	0.40 (0.27) / 0.60	0.51 (0.27) / 0.63	0.41 (0.27) / 0.60
Precisión: Act. centradas en el niño estructuradas	-1.50 (0.33) / 0.18***	-1.05 (0.33) / 0.26**	-0.61 (0.33) / 0.35	-1.25 (0.33) / 0.22***	-0.96 (0.33) / 0.28**	-0.85 (0.33) / 0.30*
Precisión: Act. centradas en el niño no estructuradas	-1.44 (0.33) / 0.19***	-1.24 (0.33) / 0.22***	-0.47 (0.33) / 0.38	-2.24 (0.33) / 0.10***	-1.63 (0.33) / 0.16***	-0.46 (0.33) / 0.39
Pseudo R2	0.05	0.09	0.25	0.17	0.19	0.14
Log Likelihood	186.54	181.88	281.32	176.83	161.03	252.31
Num. obs.	110	110	110	110	110	110
***p < 0.001; **p < 0.01; *p < 0.05						

Tabla 4. Regresiones beta para estimar el efecto de las circunstancias socioeconómicas y de las actividades sobre el input

Las regresiones indicaron que las circunstancias socioeconómicas fueron un predictor significativo de la proporción de todas las clases de palabras, con excepción de las cantidades (*tokens*) de sustantivos: la pertenencia al grupo 2 disminuyó la probabilidad de escuchar cantidades totales ($\beta = -0.10$, $p < 0.001$)

y tipos distintos ($\beta = -0.21, p < 0.001$) de verbos, y aumentó la probabilidad de escuchar tipos distintos (*types*) de sustantivos ($\beta = 0.15, p < 0.001$) y cantidades totales ($\beta = 0.33, p < 0.001$) y tipos distintos de adjetivos ($\beta = 0.19, p < 0.001$).

En cuanto al impacto de las actividades, se observa que en las actividades familiares aumenta significativamente la probabilidad de escuchar una mayor proporción de cantidades totales de sustantivos respecto a las actividades no estructuradas ($\beta = 0.11, p = 0.01$); a su vez, la probabilidad de escuchar tipos distintos de sustantivos aumenta en las actividades familiares respecto a las actividades centradas en el niño (frente a estructuradas: $\beta = 0.10, p < 0.01$; frente a no estructuradas: $\beta = 0.3, p < 0.001$). La probabilidad de escuchar cantidades totales de verbos no se vio afectada por las actividades; en cambio, la probabilidad de escuchar tipos distintos de verbos disminuyó en las actividades familiares frente a las actividades centradas en el niño (frente a estructuradas: $\beta = -0.1, p < 0.05$, frente a no estructuradas: $\beta = -0.3, p < 0.001$). La probabilidad de escuchar cantidades totales de adjetivos aumentó en las actividades no estructuradas frente a las familiares ($\beta = 0.15, p < 0.05$); la probabilidad de escuchar tipos distintos de adjetivos no cambió significativamente con las distintas actividades.

El modelo de precisión¹ indicó que las actividades familiares disminuyen la variabilidad de las cantidades de sustantivos frente a las actividades centradas en el niño (frente a estructuradas: $\beta = 1.5, p < 0.001$; frente a no estructuradas $\beta = 1.44, p < 0.001$). Lo mismo ocurre con la precisión de los tipos distintos de sustantivos (actividades familiares frente a estructuradas: $\beta = 1.25, p < 0.001$; frente a no estructuradas: $\beta = 2.24, p < 0.001$). Las actividades familiares también aumentan la precisión frente a las actividades centradas en el niño tanto en la cantidad total (frente a estructuradas: $\beta = 1.05, p = 0.001$; frente a no estructuradas: $\beta = 1.24, p < 0.001$) como en tipos distintos de verbos (frente a estructuradas: $\beta = 0.96, p < 0.01$; frente a no estructuradas: $\beta = 1.63, p < 0.001$). Finalmente, las actividades familiares aumentan la precisión de los tipos distintos de adjetivos frente a las actividades estructuradas ($\beta = 0.95, p = 0.01$).

4.3. ¿Cómo impacta el *input* lingüístico, las circunstancias socioeconómicas y las actividades en el habla infantil?

Para analizar el impacto del *input*, las circunstancias socioeconómicas y los tipos de actividad en el habla infantil se realizaron seis regresiones beta para la cantidad total y tipos distintos de cada una de las tres clases de palabras de contenido. En cada una, la proporción de esa clase de palabra fue la variable dependiente y las circunstancias socioeconómicas; la actividad y la proporción de esa misma clase de palabra en el *input* fueron las variables independientes. En la Tabla 5, se muestran los

¹ Las regresiones beta presentan dos modelos: un modelo de medias y un modelo de precisión. El modelo de precisión permite observar si las variables independientes contribuyen en la ampliación o reducción de la variabilidad de la variable dependiente.

resultados tomando como nivel base el grupo 1 y las actividades familiares.

	Tokens			Types		
	Sust.	Verb.	Adj.	Sust.	Verb.	Adj.
<i>Coefficiente del modelo de medias con logit-link</i>	<i>β (SE) / exp (β)</i>					
(Intercept)	-0.79 (0.12) / 0.31***	-0.43 (0.23) / 0.39	-3.17 (0.10) / 0.04***	-1.24 (0.19) / 0.23***	-1.43 (0.14) / 0.19***	-2.79 (0.12) / 0.06***
Input	1.07 (0.36) / 0.74**	1.11 (0.37) / 0.75**	3.98 (1.56) / 0.98*	2.35 (0.38) / 0.91***	2.92 (0.35) / 0.95***	3.51 (1.04) / 0.97***
Grupo 2	-0.00 (0.03) / 0.50	-0.08 (0.04) / 0.48*	0.26 (0.07) / 0.57***	0.04 (0.03) / 0.51	-0.07 (0.04) / 0.48	0.16 (0.05) / 0.54**
Act. centradas en el niño estructuradas	-0.10 (0.04) / 0.48**	0.08 (0.04) / 0.52*	0.07 (0.07) / 0.52	0.04 (0.04) / 0.51	-0.06 (0.03) / 0.48	0.07 (0.06) / 0.52
Act. centradas en el niño no estructuradas	-0.07 (0.04) / 0.48	0.01 (0.04) / 0.50	0.17 (0.07) / 0.54*	-0.02 (0.05) / 0.50	-0.03 (0.05) / 0.49	0.15 (0.06) / 0.54*
<i>Coefficientes del modelo de precisión con log-link</i>	<i>β (SE) / exp (β)</i>					
Precisión: (Intercept)	6.59 (0.99) / 1.00***	5.35 (1.69) / 1.00**	5.54 (0.47) / 1.00***	2.97 (1.24) / 0.95*	8.30 (0.92) / 1.00***	4.91 (0.61) / 0.99***
Precisión: Input	-3.67 (2.82) / 0.02	-0.63 (2.76) / 0.35	-1.78 (7.11) / 0.14	4.07 (2.45) / 0.98	-8.47 (2.17) / 0.00***	3.36 (5.56) / 0.97
Precisión: Grupo 2	-0.34 (0.27) / 0.41	-0.13 (0.28) / 0.47	0.18 (0.31) / 0.54	-0.02 (0.27) / 0.50	0.42 (0.28) / 0.60	0.21 (0.29) / 0.55

Precisión: Act. centradas en el niño estructuradas	-0.21 (0.33) / 0.45	-0.08 (0.33) / 0.48	-0.45 (0.33) / 0.39	-0.05 (0.34) / 0.49	0.01 (0.33) / 0.50	-0.24 (0.33) / 0.44
Precisión: Act. centradas en el niño no estructuradas	-0.65 (0.33) / 0.34	-0.30 (0.33) / 0.43	-0.68 (0.34) / 0.34*	-0.07 (0.36) / 0.48	-0.29 (0.35) / 0.43	-0.47 (0.33) / 0.38
Pseudo R2	0.13	0.19	0.31	0.36	0.40	0.27
Log Likelihood	194.42	184.67	284.58	186.91	189.11	264.25
Num. obs.	110	110	110	110	110	110
***p < 0.001; **p < 0.01; *p < 0.05						

Tabla 5. Regresiones beta para estimar el efecto de las circunstancias socioeconómicas, de las actividades y del input sobre el habla infantil

Los resultados indican que la probabilidad de que el niño produzca cantidades totales de sustantivos aumenta significativamente con el aumento de esa clase de palabra en el *input* ($\beta = 1.07$; $p < 0.01$) y en las actividades familiares frente a las estructuradas ($\beta = 0.1$; $p < 0.01$); en cambio, la probabilidad de que el niño produzca tipos distintos de sustantivos solo aumenta significativamente a partir del aumento en el *input* ($\beta = 2.35$; $p < 0.001$). En cuanto a los verbos, la probabilidad de que el niño los produzca tanto en cantidades totales como en tipos distintos aumenta en función del *input* ($\beta = 1.11$; $p < 0.01$ y $\beta = 2.92$; $p < 0.001$, respectivamente) y en el grupo 1 frente al grupo 2 ($\beta = 0.08$; $p < 0.05$ y $\beta = 0.07$; $p = 0.05$, respectivamente); además, las actividades estructuradas aumentan la probabilidad de que el niño produzca cantidades totales de verbos frente a las actividades familiares ($\beta = 0.08$; $p < 0.05$). A su vez, la probabilidad de que los niños produzcan adjetivos, tanto en cantidades totales como en tipos distintos aumenta en las actividades no estructuradas frente a las familiares ($\beta = 0.17$; $p < 0.05$ y $\beta = 0.15$; $p < 0.05$, respectivamente).

El modelo de precisión indica que la exactitud de la proporción de cantidades totales de sustantivos y de adjetivos se vio aumentada marginalmente por las actividades familiares frente a las actividades no estructuradas ($\beta = 0.65$; $p = 0.05$ y $\beta = 0.68$; $p < 0.05$, respectivamente).

5. Discusión

En esta investigación nos propusimos analizar las variables contextuales que podrían afectar el uso de las distintas clases de palabras de contenido por parte de niños y niñas de cuatro años que viven en el Área Metropolitana de Buenos Aires. Estas variables contextuales que, desde una perspectiva psicolingüística que recupera postulados de la teoría vigotskyana, podrían impactar en la conformación del vocabulario infantil, son tres: las circunstancias socioeconómicas en las cuales viven las familias, el *input* lingüístico al cual están expuestos los niños y las actividades cotidianas llevadas a cabo en el marco del hogar.

Los resultados mostraron que la composición léxica del *input*, tanto en cantidades totales de palabras como en tipos distintos de palabras, se ve afectada por las circunstancias socioeconómicas en las que viven las familias y por el tipo de actividad que se está llevando a cabo. El habla que conforma el entorno lingüístico de las familias que viven en circunstancias socioeconómicas vulneradas de este corpus estuvo compuesta por una mayor cantidad y tipos distintos de verbos, y menor cantidad total y tipos distintos de sustantivos y adjetivos. Estos resultados son consistentes con lo encontrado en Rosemberg, Alam, Audisio, Ramirez, Garber & Migdalek (2020) y Quiroga, Rosemberg & Alam (2023), incluso luego de haber controlado por tipo de actividad. La predominancia de verbos frente a sustantivos y adjetivos podría estar relacionada con el mayor número total de participantes que configuran sus interacciones en espacios reducidos, lo cual podría llevar a una mayor frecuencia de enunciados regulatorios de la acción. Las circunstancias socioeconómicas también tuvieron un impacto en la composición léxica del habla infantil: los niños y las niñas que residían en contextos vulnerados produjeron una mayor cantidad de verbos y una menor cantidad total y menos tipos distintos de adjetivos; solo los resultados de adjetivos son consistentes con lo encontrado por Quiroga, Rosemberg & Alam (2023), donde no se había tenido en cuenta el impacto de las actividades, lo cual sugeriría un efecto diferencial de las circunstancias socioeconómicas y de las actividades en las distintas clases de palabras. Por otro lado, a diferencia de los resultados de este último trabajo, aquí no se encontró un impacto significativo de las circunstancias socioeconómicas en la precisión de la variable ni en el *input* ni en el habla infantil, lo cual sugeriría que la variabilidad previamente registrada podría estar más asociada a las actividades que a las circunstancias socioeconómicas.

Al analizar el impacto de las actividades cotidianas sobre la proporción de cada clase de palabra, se encontró en las actividades familiares un aumento de la probabilidad de que los niños produjeran una mayor cantidad total de sustantivos frente a las actividades estructuradas y de que escucharan una mayor cantidad total frente a las actividades no estructuradas y una mayor variedad frente a ambas actividades centradas en el niño. En cambio, durante las actividades centradas en el niño hubo una mayor variedad de verbos en el *input* y una mayor cantidad total de esta clase de palabras en el habla

infantil. Tal como se observa en los descriptivos, dentro de las actividades centradas en el niño, el *input* contuvo una mayor cantidad de tipos distintos de verbos durante las actividades no estructuradas que las estructuradas. Finalmente, las actividades centradas en el niño no estructuradas mostraron una mayor cantidad total de adjetivos en el *input* y una mayor cantidad total y tipos distintos de adjetivos en el habla infantil.

El predominio de tipos distintos de sustantivos en el *input* en las actividades centradas en la vida familiar podría explicarse por el hecho de que las actividades enmarcadas en esta macrocategoría—las interacciones durante las comidas y el momento del baño, y las conversaciones— implican un mayor despliegue de tópicos discursivos frente a las actividades centradas en el niño que podrían incluir una mayor necesidad de regular la acción de los participantes, lo cual aumentaría el uso de verbos. Esto se diferencia de lo reportado por Rosemberg, Alam, Audisio, Ramirez, Garber & Migdalek (2020), donde se encontró una mayor probabilidad de que los enunciados contuvieran sustantivos durante las actividades centradas en el niño. Es posible que la diferencia radique en la edad de los niños: mientras que en este trabajo los niños de la muestra tenían cuatro años, en Rosemberg, Alam, Audisio, Ramirez, Garber & Migdalek (2020) los niños tenían en promedio 14.3 meses. Por lo tanto, la mayor autonomía de los niños de este trabajo podría explicar esa mayor necesidad de regulación de la acción o, incluso, la construcción de secuencias lúdicas más complejas.

Por otro lado, las actividades familiares mostraron la mayor precisión en las tres clases de palabras, es decir, se observó una menor variabilidad. Esto podría sugerir que las actividades familiares muestran una mayor homogeneidad tanto entre familias como entre grupos y que los guiones que se construyen son más estables en las familias. Estos resultados son complementarios con los de Alam, Rosemberg, Garber & Migdalek (2022), quienes también han registrado una menor variabilidad de proporciones de enunciados y de palabras en secuencias de autorrepeticón en este tipo de actividades. A su vez, estos resultados se oponen a lo registrado por Holme, Harding, Roulstone, Lucas & Wren (2021), quienes han encontrado una amplia variabilidad en los resultados que formaron parte de su metaanálisis. Sin embargo, es importante señalar que ese metaanálisis se realizó con niños entre 12 y 35 meses, mientras que esta investigación involucró niños de cuatro años. La edad de los niños puede ser un factor determinante, en cuanto a que los momentos de alimentación o de limpieza de un hogar de un niño de un año difieren de aquellos de un niño de cuatro años. En este último caso, a diferencia del primero, el niño ya podría participar de rutinas más estructuradas y en interacción con más participantes del grupo familiar.

Finalmente, en este trabajo se analizó el impacto del *input* en la producción infantil. El efecto del *input* fue positivo en todos los casos: el aumento de la proporción de cada clase de palabras en el *input* aumentó la proporción de cada clase de palabra en el habla infantil, respectivamente; además, estos modelos mostraron un pseudo- R^2 más alto que los modelos que tenían por objeto explicar la variación

en el *input* lingüístico.

En conjunto, estos resultados indican que el habla infantil se ve impactada de forma diferencial por las distintas dimensiones del entorno lingüístico analizadas, ya que las tres constituyen fuentes de variación: las actividades que se llevan a cabo en la vida cotidiana, las circunstancias socioeconómicas en las que vive la familia, caracterizadas por el lugar de residencia y las posibilidades de acceso a la educación, así como el *input* lingüístico. Estas dimensiones modifican la experiencia vital en la cual las personas utilizan el lenguaje; la intersección de ellas favorecerá la frecuencia de determinadas clases de palabras por sobre otras, lo cual facilitará su aprendizaje y su uso por parte de los niños.

Este trabajo tiene, de todos modos, algunas limitaciones. Los datos del habla infantil y del *input* lingüístico se extrajeron de un mismo corpus de habla espontánea, es decir, de forma concurrente. Esto habilitaría preguntarse si la asociación entre el predominio de una clase de palabra en el *input* y en el habla infantil podría deberse a la contingencia de la interacción; por lo tanto, sería relevante a este aspecto complementar estos resultados con pruebas de comprensión y producción del vocabulario, que permitan ponderar las habilidades infantiles de uso de vocabulario descontextualizado. Otro aspecto metodológico para señalar es que en la codificación de las actividades se descartaron aquellas secuencias donde la observadora tenía un rol preponderante: esto podría haber generado una pérdida de información desigual para los dos grupos en términos de cantidades de interacciones en los distintos tipos de actividades. Finalmente, en este trabajo no se incorporó el análisis de la función pragmática de los enunciados ni se especificó la estructura sintáctica en la que se produjeron las distintas clases de palabras; en próximos trabajos sería relevante incorporar estas variables al análisis.

En resumen, este trabajo tuvo como objetivo aportar al debate acerca de la conformación de los entornos lingüísticos. Sus resultados echan luz sobre la complejidad de los distintos factores que forman parte del interjuego de la experiencia cotidiana infantil. Esta matriz debe ser tenida en cuenta a la hora de entender cómo los niños y las niñas de distintas circunstancias socioeconómicas llegan a la escolarización.

Referencias bibliográficas

- Adi-Bensaid, L., Ben-David, A., & Tubul-Lavy, G. (2015). Content words in Hebrew child-directed speech. *Infant Behavior and Development*, 40. DOI:10.1016/j.infbeh.2015.06.012
- Alam, F., Ramírez, L., & Migdalek, M. (2021). Other children's words in the linguistic environment of infants and young children from distinct social groups in Argentina. *Journal for the Study of Education and Development*, 44(2), 269-302.
- Alam, F., Rosemberg, C. R., Garber, L., & Stein, A. (2022). Variation sets in the speech directed to toddlers in Argentinian households. SES and type of activity effects. *Journal of Child Language*,

49(4), 799-823.

- Altinkamış, N. F., Kern, S., & Sofu, H. (2014). When context matters more than language: Verb or noun in French and Turkish caregiver speech. *First Language*, 34(6), 537-550.
- Audisio, C. P., Quiroga, M. S., Ramírez, M. L., & Rosemberg, C. R. (2022). Word order in the input to Argentinian Spanish-learning children: How reliable as a cue to clause transitivity? *Language, Interaction and Acquisition*, 13(1), 93-124.
- Berglund, E. V. A., Eriksson, M., & Westerlund, M. (2005). Communicative skills in relation to gender, birth order, childcare and socioeconomic status in 18-month-old children. *Scandinavian journal of psychology*, 46(6), 485-491.
- Casart Quintero, Y. & Iribarren Pérez, C. (2007). Proporción de sustantivos y verbos en el habla del cuidador y en el léxico temprano en español. *Boletín de Lingüística*, 19(27). 42-69.
- Chimenti, M. & Abusamra, V. (2021). Una asamblea de palabras. En Abusamra, V., Chimenti, A. & Tiscornia, S. (Eds), *La ciencia de la lectura*. Tilde editora.
- Choi, S. (2000). Caregiver input in English and Korean: Use of nouns and verbs in book-reading and toy-play contexts. *Journal of Child Language*, 27(1), 69-96. doi:10.1017/S0305000999004018
- Davies, C., Lingwood, J., & Arunachalam, S. (2020). Adjective forms and functions in British English child-directed speech. *Journal of Child Language*, 47(1), 159-185.
- Fernald, A., Marchman, V. A., & Weisleder, A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental Science*, 16(2), 234-248.
- Foushee, R., Srinivasan, M., & Xu, F. (2021). Self-directed learning by preschoolers in a naturalistic overhearing context. *Cognition*, 206. doi:10.1016/j.cognition.2020.104415
- Friend, M., Smolak, E., Liu, Y., Poulin-Dubois, D., & Zesiger, P. (2018). A cross-language study of decontextualized vocabulary comprehension in toddlerhood and kindergarten readiness. *Developmental Psychology*, 54(7), 1289. doi:10.1037/dev0000590
- Hoff, E., & Tian, C. (2005). Socioeconomic status and cultural influences on language. *Journal of Communication Disorders*, 30, 271-278. doi:10.1016/j.jcomdis.2005.02.003
- Holme, C., Harding, S., Roulstone, S., Lucas, P. J., & Wren, Y. (2022). Mapping the literature on parent-child language across activity contexts: A scoping review. *International Journal of Early Years Education*, 30(1), 6-24.
- Jackson-Maldonado, D., & Acosta, R. P. B. (2006). Assessing early communicative abilities in Spanish-

speaking children from low-SES families. *Zero to Three*, 27(1), 22.

Kemp, N., Scott, J., Bernhardt, B., Johnson, C., Siegel, L., & Werker, J. (2017). Minimal pair word learning and vocabulary size: Links with later language skills. *Applied Psycholinguistics*, 38(2), 289-314. doi:10.1017/S0142716416000199

Lucariello, J., & Nelson, K. (1985). Slot-filler categories as memory organizers for young children. *Developmental psychology*, 21(2), 272.

MacWhinney, B. (2000). The CHILDES Project: Tools for analyzing talk. Vol 2: The Database. En *Child Language Teaching and Therapy*, 2.

Mariscal Altares, S. López-Ornat, S., Gallego, C., Gallo, P., Karousou, A., & Martínez, M. (2007). La evaluación del desarrollo comunicativo y lingüístico mediante la versión española de los inventarios MacArthur-Bates. *Psicothema*, 19(2), 190-197. Nelson, K. (1996). Language in Cognitive Development. En *Language in Cognitive Development*. doi:10.1017/cbo9781139174619

Ogura, T., Dale, P. S., Yamashita, Y., Murase, T., & Mahieu, A. (2006). The use of nouns and verbs by Japanese children and their caregivers in book-reading and toy-playing contexts. *Journal of Child Language*, 33(1), 1-29.

Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357-383. doi:10.1080/10888430701530730

Quiroga, M. S., Rosemberg, C. R., & Alam, F. (2023) La composición léxica del vocabulario infantil en niños de cuatro años de distintos grupos sociales y su relación con el entorno lingüístico/ Lexical composition of the vocabulary of four-year-old children from different social groups and its relationship to the linguistic environment. *Revista de Estudos da Linguagem*, 1-42.

R Core Team. (2022). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>

Ramírez, M. L., Ibañez, M. I., Migdalek, M., Stein, A., Mealla, M. & Rosemberg, C. (2019). La función pragmática de las emisiones dirigidas al niño en el entorno del hogar: El impacto de la educación materna. *Lingüística*, 35(2), 271-288.-

Rosemberg, C. R., Alam, F., Audisio, C. P., Ramirez, M. L., Garber, L., & Migdalek, M. J. (2020). Nouns and verbs in the linguistic environment of Argentinian toddlers: Socioeconomic and context-related differences. *First Language*, 40(2), 192-217.

Rosemberg, C. R., Alam, F., Ramirez, M. L., & Ibañez, M. I. (2022). Activity Contexts and Child-Directed Speech in Socioeconomically Diverse Argentinian Households. *International Journal of Early Childhood*, 1-25.

- Rosemberg, C. R., Arrúe, J., y Alam, F. (2005-2012). Corpus: Home language environments of 4-year old Argentinean children from different socio-cultural groups. CONICET (doi en trámite).
- Rowe, M. L. & Weisleder, A. (2020). Language development in context. *Annual Review of Developmental Psychology*, 2, 201-223.
- Soderstrom, M., & Wittebolle, K. (2013). When do caregivers talk? The influences of activity and time of day on caregiver speech and child vocalizations in two childcare environments. *PLoS ONE*, 8(11). doi:10.1371/journal.pone.0080646
- Sperry, D. E., Sperry, L. L., & Miller, P. J. (2019). Reexamining the Verbal Environments of Children From Different Socioeconomic Backgrounds. *Child Development*, 90(4). doi:10.1111/cdev.13072
- Stoll, S., Bickel, B., Lieven, E., Paudyal, N. P., Banjade, G., Bhatta, T. N., Gaenszle, M., Pettigrew, J., Rai, I. P., Rai, M., & Rai, N. K. (2012). Nouns and verbs in Chintang: Children's usage and surrounding adult speech. *Journal of Child Language*, 39(2). doi:10.1017/S0305000911000080
- Tamis-LeMonda, C. S., Custode, S., Kuchirko, Y., Escobar, K., & Lo, T. (2019). Routine language: Speech directed to infants during home activities. *Child development*, 90(6), 2135-2152.
- Tardif, T., Gelman, S. A., & Xu, F. (1999). Putting the «noun bias» in context: A comparison of English and Mandarin. *Child development*, 70(3), 620-635.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.
- Vernon-Feagans, L., Garrett-Peters, P., Willoughby, M., Mills-Koonce, R., & The Family Life Project Key Investigators (2012). Chaos, poverty, and parenting: Predictors of early language development. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 339–351. doi:10.1016/j.ecresq.2011.11.001
- Weisleder, A., & Fernald, A. (2013). Talking to children matters: Early language experience strengthens processing and builds vocabulary. *Psychological Science*, 24(11), 2143-2152.
- Weisleder, A., & Waxman, S. R. (2010). What's in the input? Frequent frames in child-directed speech offer distributional cues to grammatical categories in Spanish and English. *Journal of Child Language*, 37(5). doi:10.1017/S0305000909990067

**ESTUDIOS
LITERARIOS
LITERARY STUDIES**

O PREFÁCIO ANTES DO ROMANCE: *GERMINIE LACERTEUX* NO BRASIL

Zadig Mariano Figueira Gama
Universidade Federal Fluminense (Brasil)
zadiggama@id.uff.br

Recebido: 03/10/2022 — **Aprobado:** 02/12/2022 — **Publicado:** 31/08/2023

DOI: doi.org/10.17533/udea.lyl.n84a10

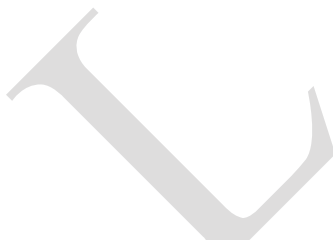
Resumo: O artigo apresenta e analisa a inscrição sociodiscursiva do romance *Germinie Lacerteux* (1865), escrito pelos irmãos Edmond (1822-1896) e Jules (1830-1870) de Goncourt, no campo literário brasileiro. Em um primeiro momento, observam-se as condições de produção do romance na França. Isso permite, em seguida, investigar sua circulação e recepção crítica no Brasil. Finalmente, tenta-se compreender o processo de incorporação de valores estéticos, reconhecidos pela crítica francesa e brasileira como característicos do estilo dos irmãos Goncourt e marcadamente presentes em *Germinie Lacerteux*, aos romances *O pajé* (1887), de Marques de Carvalho, e *Flor de sangue* (1897), de Valentim Magalhães.

Palavras-chave: irmãos Goncourt; *Germinie Lacerteux*; prefácio; campo literário brasileiro; tradução.

THE FOREWORD BEFORE THE NOVEL: *GERMINIE LACERTEUX* IN BRAZIL

Abstract: The article presents and analyzes the sociodiscursive inscription of the novel *Germinie Lacerteux* (1865), written by brothers Edmond (1822-1896) and Jules (1830-1870) de Goncourt, in the Brazilian literary field. In a first moment, the conditions of production of the novel in France are observed. This allows, then, to investigate its circulation and critical reception in Brazil. Finally, we try to understand the process of incorporation of aesthetic values, recognized by French and Brazilian critics as characteristic of the Goncourt brothers' style and markedly present in *Germinie Lacerteux*, to the novels *O pajé* (1887), by Marques de Carvalho, and *Flor de sangue* (1897), by Valentim Magalhães.

Keywords: Goncourt brothers; *Germinie Lacerteux*; foreword; Brazilian literary field; translation.



1. Introdução

Em 1865, com uma escrita orientada pela observação, os irmãos Edmond (1822-1896) e Jules (1830-1870) de Goncourt escrevem o quinto romance de suas carreiras, *Germinie Lacerteux*, e o publicam pela editora Charpentier. As críticas feitas à época de seu lançamento o leem como uma obra realista e seu prefácio como um manifesto dessa estética. Nas últimas décadas do século XIX, este romance passa a ser considerado precursor de valores naturalistas em literatura, e seus autores, mestres desse movimento. Em 1886, em uma reedição do romance pela editora Quentin, Edmond de Goncourt acrescenta um segundo prefácio —pouco explorado pelos estudos críticos—, que dá lastro à imagem de romance naturalista *avant la lettre*. A partir da segunda metade do século XX, ainda que de maneira comedida, *Germinie Lacerteux* foi alvo de um interesse particular no meio acadêmico por seu caráter iniciador de determinados valores estéticos na prosa. O prefácio do romance, publicado em 16 de janeiro de 1865¹, fez parte da incessante redefinição de objetos de estudos críticos. É a partir dele que Erich Auerbach (2021) aborda um dos aspectos da representação da realidade na literatura. Gérard Genette (1987) e Pierre Bourdieu (1996), cada um à sua maneira, o leem como um manifesto do romance realista.

No Brasil, a circulação de *Germinie Lacerteux* se restringiu à importação de edições francesas e à tradução de parte do capítulo 37 e de todo o capítulo 38, no jornal maranhense *Pacotilha*, em 1887. No âmbito da crítica, *Germinie Lacerteux* é pouco lembrado, havendo não mais do que ideias dispersas sobre o romance em críticas sobre o movimento naturalista ou em notas sobre romances brasileiros comparados a esta obra. Seu prefácio, contudo, tem certo destaque quando comparado ao romance, tendo sido lido pela crítica brasileira como uma profissão de fé literária dos irmãos Goncourt e como a descrição de um novo paradigma de escrita para a prosa, baseado no investimento no gênero romance, na observação e na documentação. O prefácio da primeira edição de *Germinie Lacerteux* é citado por Marques de Carvalho, no prefácio do romance *O pajé* (1887), e por Valentim Magalhães, no prefácio do romance *Flor de sangue* (1897), servindo de fiador para a produção da obra desses dois escritores. Ele não somente precede a narrativa, mas também vem em primeiro lugar e com maior destaque na imprensa brasileira.

A retomada da questão sobre « o que fazem os prefácios? », levantada por Jacques Derrida (1972) e desenvolvida por Gérard Genette (1987), para inquirir os prefácios de *Germinie Lacerteux*, em uma perspectiva narratológica, terá sua resposta limitada ao estudo do gênero: texto preliminar, autoral e referencial à obra (Genette, 1987, p. 150). Nesse sentido, o prefácio de 1865 seria um prefácio original, cuja função é a de assegurar uma boa leitura do romance, e o prefácio de 1886 um prefácio

¹ « 17 janvier [1865] – Notre Germinie Lacerteux a paru hier » [« 17 de janeiro de 1865 – Nosso Germinie Lacerteux foi publicado ontem »] (Goncourt, 1989, p. 1131).

tardio, que visa apresentar sua gênese. Sob uma perspectiva sociodiscursiva, entretanto, é possível inquirir não somente o gênero em questão, mas também a inscrição sociodiscursiva dos prefácios de *Germinie Lacerteux* no campo literário. A questão que ora se impõe é, portanto, de ordem sociológica e enunciativa, interessando-se pelas sucessivas posições ocupadas pelos autores no campo literário francês ao longo de suas trajetórias (Bourdieu, 1996, p. 243) e pela dimensão figurativa do escritor e da encenação deste em sua obra, sobretudo no que diz respeito ao gerenciamento da memória interna de textos, em função de um futuro (Maingueneau, 2004, p. 113). A serviço de que interesse(s), então, esses prefácios foram escritos? Ou ainda: a serviço de que interesse(s) esses prefácios foram citados nos romances *O pajé* e *Flor de sangue*?

2. À época do prefácio manifesto

A publicação de *Germinie Lacerteux* acontece em pleno Segundo Império (1851-1870), em um momento cujos valores dominantes na regulação do campo literário francês eram conservadores e coíbiam qualquer desvio da ordem moral que regia o campo social. Nesse contexto político, *Germinie Lacerteux* passa pelo crivo de uma censura austera e pela avaliação de uma crítica que analisa o romance segundo os parâmetros da época. Trata-se de uma leitura crítica balizada por gêneros, temas e estilos triunfantes na prosa desde 1848, presentes nos romances-folhetins e nos romances ditos « decentes » para mulheres (Becker, 1998, p. 151). Contudo, *Germinie Lacerteux* será comparado a um romance em particular, que inseria, no rol de referências literárias, novos valores estéticos. Em grande parte das críticas feitas na imprensa francesa à época de seu lançamento, o romance é comparado a *Madame Bovary* (1856-1857), de Gustave Flaubert. O mesmo romance que nove anos antes havia rendido a Flaubert a acusação em processo penal de atentado à moral cristã e de exaltar o adultério, tendo sido por isso considerado, pela censura, uma leitura perigosa (Sapiro, 2013). O romance de Flaubert estabelece, assim, certos critérios para a crítica analisar a trama e as personagens de *Germinie Lacerteux*, tanto para críticos partidários quanto para detratores da obra. Esses últimos, de acordo com Reverzy (2014) em seu estudo sobre a recepção do romance na França, serão a maioria. As avaliações negativas, de maneira geral, reconhecem em *Germinie Lacerteux* uma escrita pautada na feiura, uma preferência pelo pitoresco e, sobretudo, na trama, um caráter imoral, bem como um arrefecimento da narrativa em detrimento da valorização das passagens descritivas. As críticas considerarão a dissolução do romanesco como um recurso que o destitui de verossimilhança —palavra-chave do realismo. Segundo Reverzy (2014), as críticas, baseando-se em ideias expressas no prefácio da primeira edição, questionarão a possibilidade de situações semelhantes àquelas representadas no romance acontecerem fora de um registro literário (p. 314).

A leitura de *Germinie Lacerteux* que aponta certos aspectos do romance e de seu prefácio como

sendo um passo adiante no realismo e um manifesto literário é feita sobretudo por coetâneos e amigos dos irmãos Goncourt. Gustave Flaubert (1927), por exemplo, referindo-se à gradação de efeitos e à progressão psicológica da protagonista Germinie, considera, em carta datada de janeiro de 1865, que a grande questão do realismo nunca havia sido tão solidamente colocada (p. 163). O ainda estreante nas letras Émile Zola —que conhecerá os irmãos Goncourt pessoalmente apenas em dezembro de 1868— retoma, em tom elogioso, na crítica publicada no *Le Salut Public* de Lyon, algumas ideias presentes no prefácio. Em sua crítica, Zola destaca a atualidade do romance e o direito de representação das « classes baixas » por esse gênero. Para sustentar sua argumentação, afirma: « os srs. Goncourt escreveram para os homens da atualidade; sua Germinie não poderia viver em outra época senão a nossa; ela é a filha do século » (*Le Salut Public*, 24 fev. 1865, p. 3). As relações de apoio mútuo e as inclinações literárias semelhantes que se manifestam nas leituras desse romance se tornam, no início de 1868, alvo dos ataques do jornalista Louis Ulbach que, sob o pseudônimo de Ferragus, condena *Germinie Lacerteux* e *Thérèse Raquin* (1867), romance de Zola.

A anteposição, em 1865, de um texto introdutório a *Germinie Lacerteux* já é, por si só, um manifesto em defesa do Romance —retomo a palavra com letra maiúscula do próprio prefácio—. *Germinie Lacerteux* é o primeiro romance escrito pelos irmãos Goncourt a possuir tal distinção, que até então era exclusiva de uma de suas obras de história, *La Femme au XVIII^e siècle* (1862). Isso significa que, para Edmond e Jules de Goncourt, àquela época, o romance se equiparava à História dentro de uma hierarquia de gêneros lidos e muitas vezes praticados pela comunidade letrada na qual estavam inseridos. Soma-se a isso o fato de estes escritores virem de uma série de insucessos literários, sobretudo no romance, com narrativas fragmentadas e linguagem rebuscada —características do que Edmond, alguns anos mais tarde, chamará *écriture artiste* (*escrita artista*). O prefácio da primeira edição de *Germinie Lacerteux* é, finalmente, uma forma de responder às instituições de legitimação do campo literário, sobretudo à Academia Francesa, cujos primeiros reconhecimentos de romancistas acontece pela acolhida de Jules Sandeau (1811-1883), em 1858, e de Octave Feuillet (1821-1890), em 1862, autores representantes de romances que os irmãos Goncourt julgavam ligados ao divertimento e de leitura anódina.

3. À época do prefácio-documento

Após um período de luto que segue a morte de Jules, em 1870, Edmond continua a escrever os habituais estudos históricos e sobre arte, assim como romances, participando ativamente dos debates estéticos no campo literário francês. A partir de meados da década de 1870, as obras do Goncourt sobrevivente passam a ser publicadas quase que exclusivamente pela editora de Geroges Charpentier que, dentro de seu projeto editorial, cria uma espécie de panteão de escritores de vanguarda, de que fazem parte Gustave Flaubert, Émile Zola, Alphonse Daudet, Joris-Karl Huysmans, dentre outros

escritores naturalistas. O relativo sucesso de alguns títulos escritos somente por Edmond, como *La Fille Élisa* (1877), *Les Frères Zemganno* (1879) e *Chérie* (1884), assim como a reedição de obras escritas em parceria com seu irmão, colocam o nome dos Goncourt sob os holofotes da crítica, e eles —Jules em caráter retroativo— passam a ser considerados mestres da literatura realista, precursores e figuras de proa do naturalismo, ao lado de Émile Zola e de Alphonse Daudet. A publicação do segundo prefácio na reedição de 1886 de *Germinie Lacerteux* acontece, então, quando o nome dos Goncourt já é associado aos grandes nomes da literatura moderna naturalista, durante a Terceira República francesa (1870-1940), período de avanços no debate político, de recuperação de direitos políticos e de maior liberdade de expressão.

O artifício de que Edmond lançou mão para apresentar a gênese do romance foi incluir, no prefácio de 1886, passagens do *Journal*, diário íntimo que escreveu junto com seu irmão Jules entre 1851 e 1870, e sozinho até 1896. Essa escolha não parece ter sido feita ao acaso. As datas das passagens do diário evocam os desdobramentos de uma reflexão e de um método que vinham sendo empreendidos desde o início da década de 1860. O registro das impressões do declínio físico, mental e moral da empregada dos irmãos Goncourt, Rosalie Malingre, também chamada de Rose, que inspirou a personagem Germinie, por sua vez, é uma maneira de mostrar ao leitor um processo de escrita baseado na observação. As passagens do *Journal* seriam, então, o « embrião documental » do romance. Esse prefácio também pode ser visto como uma resposta às críticas que questionaram a possibilidade de que tal situação acontecesse fora de uma representação literária. Já a escrita do cotidiano, quando vista em seu conjunto no prefácio do romance, encontra como corolário um projeto literário voltado para a representação de impressões de experiências concretas —e foi com este projeto que os irmãos Goncourt « estanciam do dia 24 de julho ao dia 14 de agosto de 1863 na floresta de Fontainebleau. Alojaram-se em Grez, em uma estalagem da cidade que se destacava, pensavam eles, por seu desconforto » (Cabanès & Dufief, 2020, pp. 313-314). Conforme assinala Reverzy (2014), pode-se ainda observar o prefácio de 1886 como uma tentativa de suscitar o interesse do público leitor pelo *Journal*, cujo primeiro volume, de uma série de nove, será publicado no ano seguinte pela editora de Charpentier (p. 309).

Nesse sentido, é possível levantar a hipótese de que o prefácio da reedição de 1886 de *Germinie Lacerteux* seria uma tentativa de endossar o caráter precursor dos valores e temas naturalistas neste romance, como a escrita pautada na observação do real e na documentação de fatos. O prefácio leva o leitor a recuar no tempo até 1862 e acompanhar a tomada de notas sobre a degeneração da saúde de Rose até a descoberta da vida dupla que ela levava antes de morrer ou, como descrito naquele texto, a revelação de uma « existência desconhecida, odiosa, repugnante, lamentável » (Goncourt, 1886, p. xvi)².

² « [...] une existence inconnue, odieuse, répugnante, lamentable ».

4. *Germinie Lacerteux* e seus prefácios no Brasil

Em dezembro de 1918, no artigo « Dor e glória: uma leitura em casa de Edmond de Goncourt », a revista *Bahia Ilustrada* lembra ao leitor que *Germinie Lacerteux* havia feito certo « ruído », « quase escândalo » (*Bahia Ilustrada*, dez. 1918, p. 8). De fato, é possível observar o ruído feito pelo romance ao qual o articulista da revista se refere, mas não uma iminência de escândalo no Brasil. Ao contrário de certos romances franceses de escritores que pertenciam ao mesmo grupo dos irmãos Goncourt, *Germinie Lacerteux* teve uma circulação e uma recepção pouco expressivas no país. *Madame Bovary*, romance com o qual foi comparado na França, por exemplo, ao final do século XIX, contou com certo aplauso da crítica e com uma circulação mais expressiva no campo literário brasileiro (Müller, 2012). O romance dos irmãos Goncourt, pelo contrário, na imprensa brasileira, não contou com anúncios de venda das edições publicadas na França, tampouco com críticas ou com uma tradução integral. No acervo da Fundação Biblioteca Nacional é possível encontrar apenas um exemplar desse romance (FBN III-66, 2, 7) e dois exemplares de *Préfaces et manifestes littéraires* (FBN III-66, 2, 11 e III-112, 2, 6.), obra de 1888 na qual Edmond de Goncourt reúne textos, dentre os quais os prefácios de *Germinie Lacerteux*, que representam uma espécie de profissão de fé literária. No Real Gabinete Português de Leitura encontra-se igualmente apenas um exemplar do romance (RGPL 12, B, 5). A presença do romance dos Goncourt nestas instituições de prestígio de certo modo confirma a exiguidade da circulação desse título em livro no Brasil, que provavelmente ocorre na segunda metade do século XIX.

4.1. « Esta é verdadeiramente uma histérica »: *Germinie Lacerteux* na imprensa brasileira

Apesar da ausência de anúncios de venda de *Germinie Lacerteux* e de sua presença limitada a raros volumes na FBN e no RGPL, bem como de sua aparição tardia nas páginas de jornais e de revistas brasileiros —cerca de quinze anos após sua publicação na França—, não houve um desconhecimento do romance por parte da imprensa. Uma das primeiras menções ao romance dos Goncourt acontece em 2 de março de 1880, no jornal *Gazeta de Notícias*, em um breve parágrafo da continuação do artigo intitulado « As endemoniadas de hoje. Histeria e sonambulismo ». Trata-se da tradução de um longo texto de Charles Robert Richet (1850-1935), publicado entre 29 de fevereiro e 10 de março de 1880 no jornal carioca, no qual o médico francês tece uma série de considerações sobre distúrbios psicológicos observados no hospital da Salpêtrière, em Paris, ao longo de três séculos. O romance dos irmãos Goncourt aparece nesse texto enquanto exemplo de representação dos sintomas de histeria em literatura:

Os srs. E. e J. de Goncourt contaram a história tocante, miserável, da pobre Germinie Lacerteux. Esta é verdadeiramente uma histórica: natureza inculta, apaixonada, ardente na dedicação e na infâmia, inteligência débil, joguete cego das paixões de que ela quase não tem consciência, e que a agitam como o vento balança os cata-ventos nos cumes dos edifícios (*Gazeta de Notícias*, 2 mar. 1880, p. 2).

Esta, que pode ser considerada uma das primeiras referências a *Germinie Lacerteux* na imprensa brasileira, adianta a maneira pela qual o romance será abordado pelos jornais e revistas dos últimos anos do Brasil Império e primeiros da República: um romance que representa um caso de histeria feminina na literatura. Sob esse ponto de vista, *Germinie Lacerteux* é mencionado na seção das « Publicações a pedido », do jornal maranhense *Pacotilha*, em 24 de fevereiro de 1884. Nessa ocasião, o romance é utilizado pelo advogado e escritor piauiense Higino Cunha (1858-1943) como argumento para inflamar ainda mais uma querela instaurada entre um certo escritor maranhense e seu conterrâneo chamado Georgiano Horácio Gonçalves. Apesar de ser difícil precisar quando a troca de farpas entre estes dois homens de letras começou, ao final de 1883 é possível identificar o que motivou tal polêmica: Higino Cunha, em seu panfleto intitulado *Pro-veritate*, havia feito uma crítica à pequena brochura de Georgiano Gonçalves, intitulada *Páginas acadêmicas* (1883), sobre a vida intelectual na Academia do Recife: « Tenho [Georgiano Gonçalves] aqui por mira unicamente provar a incompetência intelectual e moral do sr. Higino Cícero da Cunha para criticar as minhas *Páginas acadêmicas*, no seu *Pro-veritate* [...] » (*Pacotilha*, 31 dez. 1883, p. 2).

O debate, cada vez mais acalorado, muitas vezes se afasta do tema que o originou. É em um dos novos caminhos que a discussão toma que *Germinie Lacerteux* é mencionado, cumprindo a função de parâmetro de comparação para a personagem que dá nome ao poemeto « Judith », de autoria de Higino Cunha:

Agora o inverso. O mendigo sem pão nem teto, o criminoso dilacerado pelos remorsos, são ordinariamente os mais fervorosos devotos. A tia, que já nenhuma esperança alimenta de casar-se, isto é, de ser feliz, por isso que o casamento antolha-se às donzelas como a suprema felicidade, a tia, cujos órgãos vão se atrofiando cada dia e cujas energias vitais vão se enfraquecendo pouco a pouco, vai no confessionário entregar-se de corpo e alma aos conselhos do sacerdote, que em nome de Deus promete-lhe uma vida melhor. A rapariga infeliz pela fatalidade das coisas, sem pais, nem protetor, lutando com a mais dura adversidade, é naturalmente propensa para a religião. E, se além de tudo, encontra um padre amigo, que sabe tirar proveito daquela predisposição latente, ela esquece-se do mundo para cismar nos doces arcanos da eternidade. Tal era Judith. Germinie Lacerteux dos irmãos Goncourt achava-se quase no mesmo estado psicopatológico quando entregou-se aos mistérios do confessionário. Mas Germinie Lacerteux perdeu-se no abismo da prostituição, ao passo que Judith permaneceu sempre ilesa graças às influências hereditárias e à educação que recebeu « daqueles seres bons que deram-lhe a existência ». Aquela sucumbiu ao peso do infortúnio, esta encontrou um dia a felicidade « sob o teto feliz de teu gentil esposo ».

Do momento que sentiu-se ditosa no meio dos bailes e confortos da família, Judith « esqueceu-se do céu

pensando na vida ».

Aí está em resumo todo o meu poemeto [...] (*Pacotilha*, 24 fev. 1884, p. 4).

A ideia de que *Germinie Lacerteux* seria um estudo de psicopatologia é igualmente retomada por Valentim Magalhães em longo artigo sobre o romance naturalista na França, que traduz e sintetiza as principais ideias contidas no livro *L'Évolution naturaliste* (1884), do polêmico escritor francês Louis Desprèz (1861-1885). Publicado na edição do dia 28 de setembro de 1884 da *Gazeta de Notícias* do Rio de Janeiro, o texto assinado por Magalhães parte da ideia de que, até meados do século XIX, o romance era uma forma « esgotada », a fim de colocar em perspectiva a renovação do gênero a partir das produções de escritores como Honoré de Balzac, Gustave Flaubert, Émile Zola e os irmãos Goncourt. O texto insiste na ideia de que o romance, outrora « inútil depois de lido uma vez », passara a ser « sério, meditado, proveitoso, que se guarda na estante, que se estuda, que se lê muitas vezes » (*Gazeta de Notícias*, 28 set. 1884, pp. 1-2). É após esse texto que as ideias contidas no primeiro prefácio de *Germinie Lacerteux*, sobretudo no que diz respeito ao gênero romance, começam a aparecer no campo literário brasileiro de maneira mais pronunciada:

Há 20 anos diziam os Goncourt que o romance começava a ser a grande forma séria, apaixonada, viva, do estudo literário e da investigação social, que ele se tornava pela análise e pela inquirição psicológica — a História moral contemporânea que, havendo chamado a si os estudos e deveres científicos, reivindicava para si as liberdades e franquezas da ciência (*Germinie Lacerteux*; prefácio) [...] (*Gazeta de Notícias*, 28 set. 1884, pp. 1-2).

Ao final da década de 1880, coexistem duas formas de referenciar *Germinie Lacerteux* na imprensa brasileira. A primeira delas se dá por meio de notícias e sínteses de críticas feitas na imprensa francesa à adaptação do romance para o teatro. O *Diário de Belém* de 24 de outubro de 1888 avisa àqueles que « tiverem a sorte de passar o inverno de 1888 a 1889 em Paris » que a peça em dez quadros adaptada por Edmond de Goncourt estaria em cartaz no Odéon. Em 4 de março do ano seguinte, a *Gazeta de Notícias* adverte que a adaptação do romance dos Goncourt havia sido um « fiasco » e, no dia 18 de outubro daquele ano, o *Jornal do Commercio* do Rio de Janeiro lembra que « a terceira representação de *Germinie Lacerteux* tivera lugar perante um público composto de bancos vazios » devido a uma crítica de Jules Prével. Uma notícia sobre a representação da adaptação do romance na França, da *Gazeta de Notícias* do dia 4 de março de 1889, recupera a obra que lhe deu origem e insiste na questão patológica da personagem:

Germinie Lacerteux é um dos mais pungentes entre os dolorosos romances dos Goncourt. Talvez mesmo o mais doloroso, porque é o mais humilde e desconsolado. É a história de uma criatura a quem foi dada, por único legado de miséria, uma dose excessiva de *affectiveness*. No animal bruto isso é um instinto

de aproximação, amparo e defesa, corolário ou manifestação do instinto da conservação individual ou específica. No homem, o instinto transformado em sentimento atua em bem da espécie, prejudicando o indivíduo. Amar é viver em outrem ou por outrem. Porém quem vive demais em outrem, vive menos em si. O amor afetando essa agudeza de manifestação chama-se paixão, é um desequilíbrio e constitui um estado patológico (*Gazeta de Notícias*, 4 mar. 1889, p. 2).

A segunda forma pela qual *Germinie Lacerteux* se fez presente nas páginas da imprensa brasileira foi a constante recordação da representação de um caso de histeria em literatura: « Germinie Lacerteux, a humilde criada, vítima inconsciente de um temperamento de histérica » (*O Paiz*, 9 set. 1885, p. 2).

As poucas referências ao romance dos irmãos Goncourt lançam mão de um léxico ligado à ciência, relacionando com certa constância a obra à ideia de estudo. É o caso do artigo publicado que sintetiza as obras dos irmãos Goncourt, publicado no *Diário de Pernambuco* em 17 de dezembro de 1885 —« notável romance, cuja aparição produziu grande ruído no mundo literário, devido às suas penetrantes observações e análises psicológicas »— e dos « Apontamentos esparsos » da *Quinzena* de 16 de abril de 1888 —« Em *Germinie Lacerteux*, dos Goncourt, o mal físico só se revela pelos seus efeitos, determinando as ações da paciente, subjugando a cada instante a razão, nada de anatomia, de dissertação fisiológica ».

Se, por um lado, *Germinie Lacerteux* não contou com críticas na imprensa brasileira, as menções e referências ao romance permitem apreender em alguma medida como esse romance se afigura no imaginário do meio letrado. No Brasil, seria um romance fruto de observação e de documentação, que se apresenta como um estudo de um caso de psicopatologia feminina, cuja composição seria facultada pelo gênero romance. Isso aponta para algumas ideias defendidas pelos irmãos Goncourt no prefácio de 1865, que, nas últimas décadas do século XIX, prolongam-se no campo literário brasileiro por meio de citações, em 1887 em prefácio de Marques de Carvalho, e, em 1897, em prefácio de Valentim Magalhães. Antes, porém, em 1886, surge « Uma página dos irmãos Goncourt », tradução de um excerto do romance.

4.2 « Uma página dos irmãos Goncourt »: a tradução de *Germinie Lacerteux*

A evocação de *Germinie Lacerteux* na imprensa brasileira, por ter sido esporádica e dispersa, não foi suficiente para que houvesse um investimento em tradução para o português do Brasil —uma tradução para o português de Portugal que tivesse chegado ao Brasil tampouco teria sido realizada. A circulação de *Germinie Lacerteux* em língua portuguesa no campo literário brasileiro se restringiria, assim, à tradução de parte do capítulo 37 e de todo o capítulo 38, na edição do dia 18 de setembro de 1887 do jornal maranhense *Pacotilha*.

Ocupando pouco mais de duas colunas da parte superior da segunda página do jornal, essa tradução dividiu o espaço da folha com « Os jornais », rubrica que dava conta das publicações de outras folhas, com os « Boatos », sobre temas diversos, com as « Publicações a pedidos », que trazia um longo artigo sobre espiritismo, e com um anúncio da programação de devoção à N. sra. do Livramento. Já na seção folhetim daquela edição, o leitor podia ler a tradução do capítulo 5 do romance *A morta* (*La Morte*, 1886), de Octave Feuillet (1821-1890), no qual o conde Vaudricourt vai a cavalo suplicar ao dr. Tallevaut que este operasse sua filha doente.

Apesar de não ser possível precisar certas informações sobre a tradução de *Germinie Lacerteux*, como o nome do tradutor, o conjunto de elementos que a cerca pode esclarecer mais alguns aspectos sobre a recepção desse romance no Brasil. É o caso, por exemplo, do que poderia ter ocasionado o interesse de se traduzir um trecho de *Germinie Lacerteux* em 1886. Sem descartar a possibilidade de que este tenha sido um evento fortuito, ao se confrontar as datas de publicação do excerto traduzido com as datas das reedições do romance na França, é possível levantar a hipótese de que essa tradução tenha sido animada pelo lançamento de uma reedição, na primeira semana de junho de 1886, na coleção *Chefs-d'œuvre du roman contemporain*³ da editora Quantin —a mesma edição na qual Edmond inclui o que chamei anteriormente de *prefácio-documento*:

Boletim bibliográfico

Foram lançados esta semana:

Pela editora Quantin —*Germinie Lacerteux*, por J. e E. de Goncourt, edição ilustrada com dez composições de Jeanninot, gravadas em água-forte por Muller, destacadas do texto; volume da bela coleção « as Obras-primas do romance contemporâneo » [...] (*Le Temps*, 7 jun. 1886, p. 3)⁴.

A tradução do excerto de *Germinie Lacerteux* no *Pacotilha* aparece cerca de três meses após a publicação da reedição do romance na França, refletindo certo alinhamento do periódico com as últimas novidades de Paris. O mesmo ocorre com o romance *A morta*, de Octave Feuillet que estava sendo publicado na seção folhetim do jornal maranhense e que havia aparecido na França, na *Revue des Deux*

³ Essa coleção, além de ser composta por volumes de encadernação ricamente ornada, que comumente traziam em seu interior dez gravuras, contava com títulos de autores de relativo sucesso à época de seu lançamento. A lista de títulos que Georges Vicaire reúne no terceiro tomo de seu *Manuel de l'amateur de livres du XIX^e siècle (1801-1893)* (1895) revela que a coleção da Editora Quantin congregava diferentes gerações de escritores, com concepção diversas do gênero romance: *Cinq-Mars* (1826), de Alfred de Vigny; *Le Père Goriot* (1835) e *La Cousine Bette* (1846), de Balzac; *Mauprat* (1837) e *La Mare au diable* (1846), de George Sand; *Gerfaut* (1838), de Charles de Bernard; *Raphaël* (1849), de Alphonse de Lamartine; *Madame Bovary* (1857) e *Salambô* (1862), de Flaubert; *Germinie Lacerteux* (1865), dos irmãos Goncourt; *Monsieur de Camors* (1867), de Octave Feuillet; *Sapho* (1881), de Alphonse Daudet; *Monsieur le Ministre* (1881), de Jules de Claretie.

⁴ « Bulletin bibliographique. Ont paru cette semaine : Chez Quantin – *Germinie Lacerteux*, par J. et E. de Goncourt, édition illustrée de dix compositions par Jeanninot, gravées à l'eau-forte par Muller, tirées hors-texte ; volume de la belle collection 'les Chefs-d'œuvre du roman contemporain' [...] ».

Mondes, entre 15 de dezembro de 1885 e 15 de janeiro de 1886, e em livro pela editora Calmann-Lévy, em fevereiro de 1886 —tendo mais de setenta reimpressões em menos de um ano. A escolha de se traduzir apenas um excerto do romance dos irmãos Goncourt e o romance de Feuillet em sua íntegra fica, então, mais manifesta. Enquanto o primeiro, à época, era a reedição de um romance de autores de escândalo e de relativo sucesso no campo literário francês, o segundo era um escritor que, desde 1862, publicava sob a chancela da Academia Francesa, com uma obra consolidada junto ao público feminino, e celebrado no âmbito da crítica, fatores que se expressam no êxito de vendas do título na França.

Ainda que a imprensa brasileira não mencione ideias marcadamente presentes nas críticas francesas de *Germinie Lacerteux*, algumas concepções sobre o romance ecoaram no campo literário brasileiro. Enquanto na França ele foi considerado um romance que procede por meio de uma escrita orientada por questões que transcendem os valores morais correntes e por um certo cientificismo que despertava em literatura à época de seu lançamento, no Brasil, essas imagens se projetam, em alguma medida, nas poucas referências ao romance na imprensa, como na tradução do texto de Charles Richet e no já mencionado debate entre Higino Cunha e Georgiano Gonçalves. A escolha de se traduzirem os capítulos 37 e 38 do romance, por sua vez, oferece ao leitor brasileiro uma amostra dessas ideias em seu conjunto.

Esse trecho da narrativa traz mais um dos episódios de obediência irrestrita de Germinie a Jupillon, homem mais novo a quem entregava suas economias em troca de relações carnais. Àquela altura da narrativa, Germinie já não tinha dinheiro algum. Após Jupillon lhe pedir 10 francos, ela os rouba das economias de Madame de Varendeuil, sua patroa. Essa passagem do romance, entretanto, não parece ter sido escolhida ao acaso, pois ela dá conta, por um lado, do deslumbramento de Germinie por Jupillon, que a impelia à perversão moral e se opunha aos princípios cristãos que balizavam os valores da época: « [Germinie] atraía-o à força de presentes [...], comprava-lhe a amabilidade satisfazendo-lhe os caprichos e fantasias, pagava aquele homem que negociava com as carícias que devia fazer e pedia gorjetas ao amor » (*Pacotilha*, 18 set. 1886, p. 2). Por outro lado, o excerto traduzido aponta para o caráter depravado de Jupillon, que se aproveitava da compleição à indulgência de Germinie: « Jupillon podia fazer dela o que quisesse, insultá-la, dar-lhe pancada, ela ficaria sempre debaixo de seus tamancos! » (*Pacotilha*, 18 set. 1886, p. 2). A tradução parcial de *Germinie Lacerteux* no Brasil coloca em evidência, assim, uma concepção de que a trama do romance traria uma relação de causa e efeito, na qual a condição de histérica motivaria as ações de Germinie, que desafiavam os princípios de decência correntes no século XIX, passíveis de serem representadas na literatura porque se apresentam sob a forma de « estudo » —termo recuperado por Marques de Carvalho e por Valentim Magalhães nos prefácios de seus respectivos romances, *O pajé* e *Flor de sangue*.

4.3. « A grande forma séria » e os romances *O pajé* e *Flor de sangue*

Em 1887, um excerto do primeiro prefácio de *Germinie Lacerteux* é citado pelo homem de letras e diplomata paraense Marques de Carvalho no prefácio do romance *O pajé*, e, dez anos depois, em 1897, pelo escritor carioca Valentim Magalhães, no prefácio do romance *Flor de sangue*. Ambos os escritores se valem em alguma medida do mesmo trecho do primeiro prefácio do romance dos irmãos Goncourt:

O pajé

[...] Ele (o público), é apaixonado pelas obrinhas brejeiras, pelas memórias de prostitutas, pelas porcarias eróticas, pelo escândalo que uma estampa ostenta nas *vitrines* das livrarias —e aquilo que vai ler é severo o puro. Que não espere a fotografia decotada do Prazer: o estudo que aí vai é a clínica do Amor.

...e com a sua triste e violenta distração, este livro foi feito para contrariar-lhe os hábitos e prejudicar-lhe a higiene.

Agora, que seja caluniado este livro, pouco lhe importa. Hoje que o Romance alarga-se e cresce; hoje que começa a ser a grande forma séria, apaixonada, viva, do estudo literário e da inquirição social; hoje que se muda, pela pesquisa psicológica e pela análise, na História moral, contemporânea, hoje que o Romance tomou sobre si os estudos e tarefas da ciência, pode reivindicar as liberdades e franquezas dela (*A República*, 18 jan. 1887, p. 3).

Flor de sangue

[...] Hoje, que o romance se alarga e cresce, que vai sendo a grande forma séria, apaixonada, viva, do estudo literário e do inquérito social, que se vai tornando, pela análise e pela pesquisa psicológica, a História moral contemporânea, hoje que o romance se impôs aos estudos e aos deveres da ciência, ele pode também reivindicar suas liberdades e privilégios (Magalhães, 1897, p. xiv).

É possível observar, nesses excertos traduzidos uma expressão basilar para a argumentação de Marques de Carvalho e de Valentim Magalhães que parece importante de ser interpretada. Assim como fizeram os irmãos Goncourt —« Aujourd’hui que le Roman s’élargit et grandit, qu’il commence à être la grande forme sérieuse... » (Goncourt, 1865, p. xii)—, a evocação da « grande forma séria⁵ » nos prefácios dos escritores brasileiros pode ser compreendida como uma maneira de chamar a atenção para a prosa —em oposição ao verso— e de reconhecê-la enquanto expressão literária de grande penetração durante a segunda metade do século XIX. O termo « séria », utilizado para caracterizar essa prosa literária, por sua vez, parece se referir à interface da literatura com a medicina, a « clínica », por seu método pautado na observação e na tomada de notas, dentro de uma hierarquia de gêneros literários. A obra dita « séria », de acordo com os irmãos Goncourt no prefácio de *Germinie Lacerteux* —e

⁵ O cotejo entre os primeiros prefácios de Germinie Lacerteux, publicados em 1865 e em 1886, permite observar uma revisão feita por Edmond de Goncourt, que suprime o adjetivo « grande » em 1886, o que me permite presumir que Marques de Carvalho e Valentim Magalhães tenham lido a edição de 1865.

consequentemente com Marques de Carvalho e Valentim Magalhães— seria, então, aquela que lançou mão de métodos analíticos da medicina para representar disposições e atitudes de qualquer ordem, apoiando-se em uma certa imparcialidade do discurso científico. E, nesse sentido, a « seriedade » da obra residiria em sua elevação ao nível de « estudo », que a liberaria de certos julgamentos da crítica. É sob essa perspectiva que procede a escrita de *O pajé* e de *Flor de sangue*. Uma leitura detida dessas obras, contudo, revelará que cada romance se vale de diferentes interpretações da ideia de « grande forma séria ».

Já nas primeiras linhas do prefácio de *O pajé*, Marques de Carvalho reclama para si o pioneirismo em escrever um estudo « fisiopsicológico » nas letras paraenses. Trata-se, segundo o escritor, de deixar de lado os « abusos » e a « prolixidade » do romantismo e orientar-se por uma escrita baseada em documentos humanos e pela tomada de notas (*A República*, 18 jan. 1887, p. 3). Isso significa inserir-se em um grupo de escritores da então província do Grão-Pará e Rio Negro, e confrontá-lo. O levantamento feito por Silva (2020) sobre a produção de romances de escritores radicados em Belém e publicados na seção folhetim de jornais da capital paraense dá uma ideia dos títulos e autores aos quais Marques de Carvalho, ao menos em parte, contrapunha-se: *O homem das serenatas* (1882), de Paulino Brito (1858-1919); *Por causa de uma loucura* (1882), de Teodorico Magno (1866-1885); *Através do desconhecido: o romance da terra* (1883), de Múcio Javrot (?-1904); e *Um lazaro moral (esboço realista)* (1884), de Paulino Brito; e *Maria Clara*, de Pontes de Carvalho (?-?). Os dados levantados por Silva revelam que, de modo geral, esses romances lançam mão de recursos narrativos característicos dos romances escritos para a seção folhetim, como efeitos de suspense e peripécias, assim como dos melodramas, com a tipificação exagerada de personagens. Nesse sistema de referências literárias, *O pajé* se define, em primeiro lugar, pela oposição a outros romances de escritores paraenses que Marques de Carvalho, em busca de legitimação no campo literário, visava superar, em um desafio cínico a seus predecessores.

Em vista disso, Marques de Carvalho enuncia, no segundo parágrafo de seu prefácio, o modo pelo qual *O pajé* diferiria dos romances paraenses que o precedem: « À força de muito labutar consegui levantar uma obra sobre ‘documentos humanos’ autênticos e notas tomadas longa e pacientemente em diversos lugares e épocas » (*A República*, 18 jan. 1887, p. 3). Os documentos humanos, aos quais Marques de Carvalho se refere, parecem remeter ao parágrafo final do segundo prefácio de *Germinie Lacerteux*, no qual Edmond, após uma longa reprodução de passagens de seu diário, as descreve como o « embrião documental » do que veio a ser o romance que escreveu em parceria com seu irmão (Goncourt, 1886, p. XIX). Entretanto, é no primeiro prefácio do romance dos irmãos Goncourt que Marques de Carvalho encontrará as duas ideias fundamentais de seu próprio prefácio. A primeira diz respeito à antecipação de possíveis represálias de detratores de seu romance, assim como fizeram os irmãos Goncourt no prefácio de 1865: « Tenho quase que uma certeza dos ataques violentos que me vão ser dirigidos pelos *conservadores* românticos » (*A República*, 18 jan. 1887, p. 3). A segunda ideia é

a de que, para responder às prováveis críticas negativas, é preciso demonstrar que *O pajé* é um romance que procede por um método de escrita científico, que se vale dos referidos documentos humanos. A citação da passagem do primeiro prefácio de *Germinie Lacerteux* aparece, assim, para desempenhar uma função tanto de « remate » para o prefácio de *O pajé*, como assinala Marques de Carvalho, quanto de fiador para seu romance, amparando-se provavelmente no capital simbólico dos irmãos Goncourt no campo literário brasileiro.

Estudos recentes sobre *O pajé* não discutem a importância dessa citação no prefácio do romance e, às vezes, parecem não a reconhecer enquanto um valor. Ferreira Barbosa (2011) observa que a citação do primeiro prefácio de *Germinie Lacerteux* —ainda que o romance não seja nomeado pelo autor— « empresta argumentos » ao prefácio de *O pajé*, sem se aprofundar no assunto. Silva e Sales (2012), por sua vez, consideram que essa citação seria para o escritor um modo de demonstrar seu conhecimento dos « princípios naturalistas », o que o enquadraria « no grupo de romancistas eruditos e sábios » (pp. 112-113). Silva (2021), observa ainda que « *O pajé* representa a virada de Marques de Carvalho a favor da ‘escola literária dos documentos humanos’ » (p. 510), sem se referir à citação do prefácio de *Germinie Lacerteux*.

Mais do que isso, a citação do prefácio dos irmãos Goncourt cria uma via de mão dupla para o reconhecimento, na qual o escritor paraense usufruiria do capital simbólico dos escritores franceses e, estes garantiriam mais uma forma de circulação no campo literário brasileiro. Seria uma estratégia de gerenciamento da projeção de Marques de Carvalho —e em alguma medida a dos irmãos Goncourt— no campo literário brasileiro, ou pelo menos no raio de atuação do escritor paraense enquanto agente desse campo. Finalmente, a citação do prefácio dos irmãos Goncourt, na qual a ideia de « grande forma séria » é central, circunscreve *O pajé* a uma estética ligada à modernidade em literatura à época, isto é, ao romance naturalista. É com esta concepção que Marques de Carvalho procede na escrita de seu romance, alternando uma certa ironia com uma perspectiva estética preconizada no prefácio de *Germinie Lacerteux*. Trata-se da simulação do discurso científico, na voz do personagem do médico, e da aplicação de um método científico, o da « inquirição social » (« enquête sociale ») (*A República*, 18 jan. 1887, p. 3), na voz do narrador.

Antes será preciso notar que, tanto no título do romance quanto em seu prefácio, o escritor aponta para um possível protagonismo do pajé: « Desejei fazer um romance que fosse simplesmente um estudo fisiopsicológico desse personagem [o pajé] astucioso e hipócrita que é o terror dos espíritos fanáticos do povo de minha província » (*A República*, 18 jan. 1887, p. 3). Contudo, este personagem não aparece ao longo da narrativa, certamente pelo fato de o romance não ter sido finalizado pelo escritor, havendo não mais do que uma menção a « Pedro, o pajé do Surubiú » (*A República*, 20 fev. 1887, p. 3).

É verdade que o estudo fisiopsicológico sobre o personagem pajé, anunciado no prefácio do romance, não ocorre. Entretanto, um estudo é de fato realizado, tendo como objeto a personagem Generosa (ou

somente Rosa):

Um ano antes da cena que abre este volume—, em 1884, Generosa entrou a ficar magra e pálida, a sentir atordoamentos súbitos, que tiravam-lhe a vista por instantes, nos quais umas invencíveis náuseas lhe agitavam o estômago: perdeu o apetite, a vontade de rir e brincar. O velho Mathias, já curvado à carga de sessenta e quatro anos, sentiu um golpe dolorosíssimo no grande amor que tinha à filha; teve uns pressentimentos indefinidos de desgraças futuras e apressou-se a chamar um médico de sua confiança para inspecionar lhe a Generosa (*A República*, 21 fev. 1887, p. 3).

Adalgiso da Costa, médico da cidade, está longe de ser aquele que protagonizará um embate, junto ao pajé Pedro, sobre a ciência em oposição a métodos alternativos ou credices populares. Pelo contrário. No romance há uma eufemização do discurso do médico, que torna seus diagnósticos menos precisos e fragiliza sua legitimidade enquanto profissional da saúde: « – Pois bem, disse o médico, ainda com os temores pudibundos enchendo-lhe as frases de reticências, sua filha tem um leve desarranjo nas máquinas vitais... Um leve incômodo... sintomático de... de transições naturais a que está sujeita uma menina! » (*A República*, 21 fev. 1887, p. 3). O médico, figura que em princípio tem liberdade para abordar certos temas, evita nomear a menarca de Rosa, relegando o caráter científico do romance ao narrador:

Dois meses depois, Generosa estava restabelecida. Daquela criança robusta, mas criança apenas, formava-se uma donzela em toda a sua voluptuosa opulência de encantos e mistérios. O colo, ainda um tanto baixo, adquirira, contudo, essa elevação suave, essa rotundidade esplêndida que formam os seios nascentes [...]. No ano seguinte, a Rosa [...] estava mais bela ainda. Os seios assumiram o volume proporcional, o corpo tomou a flexibilidade da mulher quase em seu todo desenvolvimento, nuns contornos da mais apurada estética, as feições acentuaram as suas linhas, produzindo um dos rostos mais lindamente encantadores do Pará (*A República*, 21 fev. 1887, p. 3).

Está claro o bom manejo, por Marques de Carvalho, de concepções estéticas presentes nos textos antepostos a *Germinie Lacerteux*, que em parte corroborariam a filiação de *O pajé* a um certo naturalismo que o prefácio dos irmãos Goncourt inaugura. A citação de um excerto deste prefácio é, contudo, condição e produto das ideias defendidas no prefácio de *O pajé*, fornecendo a base de sua argumentação, ao mesmo tempo que é imprescindível para sustentá-la. Isso significa que a evocação do prefácio de *Germinie Lacerteux* está a serviço de uma consolidação da relação de *O pajé* com o naturalismo dos irmãos Goncourt, que assumem o papel de fiadores desta obra.

Em 1897, quando Valentim Magalhães publica *Flor de sangue*, é possível constatar procedimentos de referência semelhantes àqueles já observados em *O pajé*, mas que, entretanto, guardam suas especificidades. O prefácio do romance de Valentim Magalhães, mais extenso e mais robusto em

referências a outros homens de letras, congrega alguns escritores já consagrados. Trata-se não somente dos irmãos Goncourt, mas também dos franceses Marcel Prévost (1862-1941) e Paul Bourget (1852-1935) —este último contando com diversas menções e com uma longa citação do prefácio de seu romance *Physiologie de l'amour moderne* (1890)— e do português Guerra Junqueiro (1850-1923). Valentim Magalhães não somente apresenta suas afinidades literárias, como também evoca figuras detentoras de um discurso de autoridade no campo literário —« Estou bem apadrinhado, como veem » (Magalhães, 1897, p. XIX)—, cada uma cumprindo certa função em sua argumentação. Junqueiro é aquele que traz uma reflexão sobre o público ao qual são destinadas determinadas leituras. Prévost traz uma crítica a seus precursores, ao afirmar que a literatura abranda as representações de sua época. Bourget, finalmente, é apresentado como aquele que traz uma reflexão moderna sobre a moralidade na literatura e, por esse motivo, tem autoridade para contestar uma parcela mais conservadora da crítica. Resta ainda saber a serviço de que interesses o prefácio de *Germinie Lacerteux* foi citado, no prefácio de *Flor de sangue*.

Antes, porém, é preciso esclarecer a concepção de Valentim Magalhães sobre a « grande forma séria » que sustenta em grande parte a argumentação de seu prefácio. Essa ideia aparece logo nos primeiros parágrafos do texto, quando o escritor retoma as críticas feitas à sua atuação nas letras brasileiras, sobretudo na imprensa que, segundo ele, não escondiam seu « pesar » pelo fato de o escritor ainda não ter produzido uma « obra de fôlego » ou um « trabalho sério », isto é, « um poema, um romance, um livro de crítica profunda » (Magalhães, 1897, p. VIII). A ideia de « grande forma » ganha, assim, novos contornos, abarcando não somente a prosa, mas também o verso. O caráter « sério », no que lhe diz respeito, estaria ligado à profissionalização do homem de letras, não como escritor, mas como jornalista, que pratica gêneros mais curtos e sob encomenda:

O tempo que me deixavam livre as ocupações de que provinha o pão quotidiano e o meu estado de saúde, precário sempre, chegava apenas para escrever o conto, a notícia crítica, a crônica faceta, o artiguinho diário a que me comprometera em um ou vários jornais; não havia possibilidade de realizar o meu sonho, satisfazendo a exigência dos críticos —escrever uma obra de fôlego (Magalhães, 1897, p. VIII).

A « grande forma séria », para Valentim Magalhães, deixa de ser relacionada somente a um gênero, o romance, e passa a compreender igualmente a poesia e a crítica, condicionando seu caráter sério não somente a seu método de observação e de escrita, mas também à extensão, a « obra de fôlego ». É nesse sentido que Valentim Magalhães procede em *Flor de sangue*.

Não parece ser por acaso que a última cena do romance congregue um cronista, um poeta e um romancista, cada um representando uma das facetas do homem de letras evocado no prefácio do romance. O romancista aparece como o personagem que conhece o passado de Corina, cuja história, segundo ele, « [daria] decerto matéria para um romance de primeira ordem » (Magalhães, 1897,

pp. 381-382). O personagem do romancista demonstra ainda a intenção de representar em um romance Corina —mulher casada da alta sociedade carioca, que havia se envolvido com Paulino, médico recém-chegado de Paris e amigo de seu marido— e de dar-lhe o título de *Flor de sangue*. Essa representação de um personagem romancista retoma, resume e, em alguma medida, ratifica a ideia apresentada por Valentim Magalhães em seu prefácio de que *Flor de sangue* é um romance fruto de observação: « Todos os tipos que nele fiz mover-se, e não sei se viver, encontrei-os na vida social, não só fluminense, não só brasileira, mas de todos os países » (Magalhães, 1897, pp. x-xi).

Valentim Magalhães, ao construir a apresentação de seu romance, a fim de responder previamente a certos questionamentos da crítica, o distancia de tendências em voga na literatura à época: « Não resolvi fazer um romance naturalista, nem de aventuras, nem de psicologia, nem simbolista, nem idealista; resolvi simplesmente fazer um romance » (Magalhães, 1897, p. x). Isto é, a concepção de romance de Valentim Magalhães não passaria pelo romance naturalista, provavelmente por seu caráter escandaloso, tampouco pelas formas já gastas de romances folhetinescos ou das formas mais modernas à época, ainda em busca de legitimação.

É nesse contexto que os irmãos Goncourt são evocados enquanto figuras de autoridade e a citação de *Germinie Lacerteux* aparece no prefácio de *Flor de sangue*. Algumas linhas mais adiante, Magalhães acrescenta que se o interpelassem, diria que seu romance é filiado à « escola da verdade », « a única, que como os Goncourt, [acredita] real e fecunda em Arte » (Magalhães, 1897, p. x). A citação do trecho do prefácio de *Germinie Lacerteux*, por sua vez, é apresentada como « a razão mais poderosa para que o romancista desdenhe preocupações de moralista banal » (Magalhães, 1897, p. xiv). Nesse sentido, é possível interpretar as menções feitas por Valentim Magalhães aos irmãos Goncourt como uma maneira de o escritor justificar a representação de atitudes de seus personagens que a moral da época condenaria, sob a chancela de nomes já consagrados no campo literário.

Pesquisas recentes sobre *Flor de sangue*, assim como ocorre com *O pajé*, têm identificado a citação do prefácio de *Germinie Lacerteux* como um elemento que desempenha algum papel na argumentação presente no prefácio do romance de Valentim Magalhães. É o caso de Cano (2011), em seu artigo sobre o romance *Dom Casmurro* (1899), de Machado de Assis, que traz uma trama semelhante à de *O pajé*: « Sempre estribado em Goncourt, Magalhães encontrava reunidos no romance o estudo literário, o inquérito social, a pesquisa psicológica e a própria ‘história moral contemporânea’ » (p. 93). Mesmo sem se aprofundar nessa questão, que não faz parte de seu objeto de estudo, Cano (2011) reconhece a função da citação do prefácio de *Germinie Lacerteux* enquanto representante de um valor estético ligado à prosa. Halaburda (2020), por sua vez, faz uma leitura diferente e observa a citação do prefácio como uma maneira que Valentim Magalhães encontrou para representar sua « visão do papel social do romance ». O autor afirma: « Inspirado pelos Goncourt, Magalhães viu o romance como uma forma narrativa capaz de compartilhar a autoridade da ciência para estudar o campo social brasileiro e criar

um cidadão modelo » (Halaburda, 2020, p. 167). O reconhecimento de um caráter pedagógico no romance e o alargamento da ideia de estudo parece não proceder, pois ignora as convenções no interior das quais *O pajé* foi escrito e os valores estéticos que o sustentavam.

5. Conclusão

Durante os onze anos que separam a escrita e publicação do primeiro e do segundo prefácios de *Germinie Lacerteux*, a posição que os irmãos Goncourt ocupavam no campo literário francês mudou significativamente. O gênero romance se tornou uma espécie de estandarte dos valores estéticos que esses escritores defendiam na prosa, o que chamou a atenção da crítica e os aproximou de outros agentes do campo literário francês com valores semelhantes, dentro de uma lógica de reconhecimento dos pares. Os prefácios de *Germinie Lacerteux*, dando conta da visão de Edmond e Jules de Goncourt sobre esses valores, ocupou um lugar relativamente central nas discussões sobre literatura não somente na França, mas também no Brasil.

A circulação de *Germinie Lacerteux* no Brasil, ainda que bastante comedida, garantiu a inclusão do prefácio de sua primeira edição no campo literário brasileiro enquanto uma espécie de conjunto de preceitos e exemplos de concepções sobre o romance moderno. Assim, Marques de Carvalho e Valentim Magalhães traduzem e citam esse prefácio, cada um à sua maneira, em romances que parecem ter sido escritos balizados pelas ideias expressas no texto anteposto pelos irmãos Goncourt ao romance. A citação do prefácio de *Germinie Lacerteux* nos prefácios de *O pajé* e de *Flor de sangue* é, ao mesmo tempo, um caso representativo e particular do poder de consagração no campo literário. Por um lado, o efeito de se colocar um excerto do prefácio dos irmãos Goncourt nos prefácios destes romances brasileiros é, em grande medida, semelhante àquele em que um escritor consagrado redige e assina o prefácio de um autor mais jovem, que por sua vez o consagra como mestre ainda relevante para um grupo de agentes (Bourdieu, 1996, p. 260). Por outro lado, este não é o caso exato, pois os irmãos Goncourt —ou somente Edmond— não tiveram uma participação ativa na escrita do prefácio dos escritores brasileiros. Contudo, é inegável que a citação do prefácio do romance dos irmãos Goncourt, em razão de seu valor fiduciário reconhecido somente na e pela estrutura relacional própria dos campos literários, indique um reconhecimento de uma posição central dessa obra nas discussões estéticas ligadas ao naturalismo. Não por acaso a vemos enquanto fiadora de um discurso que sai em defesa da « grande forma séria » enquanto « estudo », em *O pajé*, e « romance moderno », em *Flor de sangue*.

Referências bibliográficas

A Quinzena, Fortaleza, ano 2, n. 6, 16 abr. 1888.

A República, Belém, ano 1, n. 113, 18 jan. 1887;

A República, Belém, ano 1, n. 116, 21 jan. 1887;

A República, Belém, ano 1, n. 141, 20 fev. 1887.

Auerbach, E. (2021). Germinie Lacerteux. *Mimesis*. A representação da realidade na literatura ocidental. [7 ed. rev. e ampl. Trad. George Bernard Sperber e Equipe da Perspectiva]. Perspectiva.

Bahia Ilustrada, Salvador, ano 2, n. 13, dez. 1918.

Barbosa, M. (2011). *O pagé: o naturalismo inacabado de Marques de Carvalho (1884-1887)*. [Dissertação, Universidade Federal do Pará]. <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/4592>

Becker, C. (1998). *Lire le réalisme et le naturalisme*. Dunod.

Bourdieu, P. (1996). *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. [Trad. Maria Lucia Machado] Companhia das Letras.

Cabanès, J.-L. & Dufief, P.-J. (2020). *Les frères Goncourt: Hommes de lettres*. Fayard.

Cano, J. (2011). Narração, ilusão e traição: a reinvenção do passado e seus significados sociais em Dom Casmurro. *Floema*, 7 (9), 91-118. <https://periodicos2.uesb.br/index.php/floema/article/view/1819>

Cunha, H. (1883). *Pro-veritate* [s./l.].

Derrida, J. (1972). *La dissemination*. Le Seuil.

Desprèz, L. (1884). *L'évolution naturaliste*. Tresse.

Diário de Belém, Belém, ano 21, n. 240, 24 out. 1888.

Diário de Pernambuco, Recife, ano 61, n. 288, 17 dez. 1885.

Feuillet, O. (1886). *La Morte*. Calmann-Lévy.

Flaubert, G. (1927). *Correspondance*. 5^e série (1862-1868). Louis Conard.

- Silva, A. & Sales, G. (2012). Os prefácios dos romances de João Marques de Carvalho em folhetins belenenses oitocentistas. *REVELL*, 2 (5), 99-114. <https://periodicosonline.uems.br/index.php/REV/article/view/359>
- Silva, A. (2020). A relação entre a produção literária na Amazônia paraense do século XIX e a imprensa periódica belenense oitocentista. *Palimpsesto*, 19 (32), 231-264. <https://doi.org/10.12957/palimpsesto.2020.49664>
- Silva, A. (2021). Marques de Carvalho (1866-1910) e o naturalismo na Amazônia paraense. *Matraga*, 28 (54), 499-512. <https://doi.org/10.12957/matraga.2021.58716>
- Gazeta de Notícias*, Rio de Janeiro, ano 6, n. 61, 2 mar. 1880.
- Gazeta de Notícias*, Rio de Janeiro, ano 10, n. 272, 28 set. 1884;
- Gazeta de Notícias*, Rio de Janeiro, ano 15, n. 63, 4 mar. 1889.
- Genette, G. (1987). *Seuils*. Le Seuil.
- Gonçalves, G. (1883). *Páginas acadêmica*. Tipografia Universal.
- Goncourt, E. & De Goncourt, J. (1865). *Germinie Lacerteux*. Charpentier.
- Goncourt, E. & De Goncourt, J. (1886). *Germinie Lacerteux*. [Avec dix compositions par Jeannot, gravées à l'eau-forte par L. Muller]. A. Quantin.
- Goncourt, E. & De Goncourt, J. (1989). *Journal des Goncourt – Mémoires de la Vie Littéraire*. T. I (1851-1865). Robert Laffont.
- Goncourt, E. & De Goncourt, J. (1888). *Préfaces et manifestes littéraires*. Charpentier.
- Halaburda, C. (2020). Governmental Fictions: The Naturalist Novel and the Making of Population in *Fin-de-Siècle* Brazil. *Taller de Letras*, 66, 167-183. <http://tallerdeletras.letras.uc.cl/index.php/TL/article/view/17257>
- Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, ano 67, n. 290, 18 out. 1889.
- Le Salut Public*, Lyon, ano 18, n. 55, 24 fev. 1865.
- Le Temps*, Paris, ano 27, n. 9167, 7 jun. 1886.

- Magalhães, V. (1897). *Flor de sangue*. Laemmert & C.
- Maingueneau, D. (2004). *Le discours littéraire. Paratopie et scène d'énonciation*. Armand Colin Éditeur.
- Müller, A. (2012). *De romance imoral a obra-prima: trajetórias de Madame Bovary* [Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas].
- O Paiz*, Rio de Janeiro, ano 2, n. 250, 9 set. 1885.
- Pacotilha*, São Luís, ano 3, n. 353, 31 dez. 1883.
- Pacotilha*, São Luís, ano 4, n. 56, 24 fev. 1884.
- Pacotilha*, São Luís, ano 6, n. 225, 18 set. 1886.
- Reverzy, É. (2014). Les Germinie Lacerteux: La réception du roman des Goncourt (1865-1886). In Chamarrat, G. & Dufief, P.-J. (orgs.). *Le Réalisme et ses paradoxes (1850-1900)*. Classiques Garnier, 307-321.
- Revue des Deux Mondes*, Paris, v. 72, n. 4, 15 dez. 188.
- Revue des Deux Mondes*, Paris, v. 73, n. 1, 1 jan. 1886.
- Revue des Deux Mondes*, Paris, v. 73, n. 2, 15 jan. 1886.
- Sapiro, G. (2013). La responsabilité pénale de l'écrivain au prisme des procès littéraires (France, XIX^e-XX^e siècles). *Histoire de la Justice*, 23 (1), 249-269.
- Vicaire, G. (1895). *Manuel de l'amateur de livres du XIX^e siècle (1801-1893)*. T. III. A. Rouquette.

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA SOBRE *ANTES QUE ANOCHEZCA* DE REINALDO ARENAS Y SUS REESCRITURAS (1993-2022)

Hugo Armando Arciniegas¹
Universidad Nacional Autónoma de México
hugoarciniegas@comunidad.unam.mx

Recibido: 14/10/2022 — **Aprobado:** 17/02/2023 — **Publicado:** 31/08/2023

DOI: doi.org/10.17533/udea.lyl.n84a11

Resumen: En este artículo se revisan 77 fuentes bibliográficas en torno a *Antes que anochezca* (1992) y sus reescrituras fílmica y operística. El objetivo es sintetizar, analizar y discutir la bibliografía alrededor de estas obras. De acuerdo con algunas afinidades teórico-conceptuales, se agrupan las fuentes en tres secciones: estudios de género (29), escrituras del yo (29) y reescritura fílmica (18). Se concluye que aún existen campos de vacancia que justifican volver la mirada a la obra y sus reescrituras, como la teoría *queer*, la teoría de la función autoral, la narratología del guion, entre otros.

Palabras clave: revisión bibliográfica; *Antes que anochezca*; estudios de género; escrituras del yo; reescritura cinematográfica.

LITERATURE REVIEW OF *BEFORE NIGHT FALLS* BY REINALDO ARENAS AND ITS REWRITINGS (1993-2022)

Abstract: This article reviews 77 bibliographical sources about *Before Night Falls* (1992) and its film and operatic rewritings. The aim of this study was to synthesize, analyze, and discuss the bibliography around these works. Based on theoretical-conceptual affinities, the sources were grouped into three categories: gender studies (29), self writings (29), and film rewriting (18). It is concluded that there are still research gaps that justify to delve critically into the work and its rewritings, by using theories such as queer, the role of the author, narration in the screenplay, among others.

Keywords: literature review; *Before Night Falls*; gender studies; self writings; film rewriting.

¹ Este artículo de revisión se deriva de la tesis «Representaciones de la figura autoral de Reinaldo Arenas en *Antes que anochezca* (autobiografía) y *Before Night Falls* (guion y adaptación cinematográfica)», que se desarrolla actualmente en la Facultad de Filosofía y Letras y el Instituto de Investigaciones Filológicas (UNAM). Agradecimientos al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) por el apoyo financiero; y a los doctores Diego Sheinbaum Lerner, Ainhoa Montserrat Vázquez Mejías y Héctor Fernando Vizcarra Gómez por la asesoría académica.

1. Introducción

Pese a la extensa producción bibliográfica sobre *Antes que anochezca* (1992), autobiografía¹ del escritor cubano Reinaldo Arenas, lo cierto es que todavía se echa en falta una revisión bibliográfica que reúna, sintetice, analice y discuta dichas fuentes. Según parece, esta amplia extensión ha sido impedimento para que se acometa la tarea de reunir y discutir la crítica. Los artículos de investigación aquí reunidos, como es propio de este género discursivo, se concentran en levantar estados de la cuestión aplicados a sus objetos de estudio; hecho que también ocurre con las tesis de maestría o doctorado relacionadas.

Las bases de datos académicas arrojan decenas de fuentes sobre esta obra, la mayoría de ellas en español y en inglés, como se verá en la revisión². No obstante, una vez revisadas, puede comprobarse que se han ocupado, *grosso modo*, de tres campos temáticos: estudios de género (29 fuentes), que comprenden estudios alrededor del género, el discurso homosexual, el homoerotismo, las narrativas del VIH-sida —asociadas prejuiciosamente con comunidades como la homosexual— y la teoría *queer*; las escrituras del yo (29 fuentes), que abarcan conceptos como autobiografía, autofiguración, autorreferencialidad, autoficción, figura o imagen de autor, y por último, reescritura cinematográfica (18 fuentes), que cobija también la trasposición fílmica, el *biopic* o el cine documental.

En la medida en que es viable clasificar las fuentes en estas tres categorías, resulta posible analizarlas en función de los puntos en común o de divergencia que exponen. En otras palabras, la amplitud de la bibliografía no supone la anarquía crítica en lo que a enfoques teórico-metodológicos se refiere. Así pues, con el ánimo de aportar a este vacío crítico, en el presente artículo de revisión nos proponemos revisar 77 fuentes sobre *Antes que anochezca* y sus reescrituras fílmica y operística, *Before Night Falls* (2000), filme dirigido por Julian Schabel, y *Before Night Falls* (2010), ópera de Jorge Martín.

La inclusión del filme y la ópera en esta revisión obedece a la importancia que han tenido estas obras —sobre todo la primera, de mayor difusión que la segunda— en la construcción de la figura o imagen de autor (Amossy, 2009; Ruiz, 2019) areniana, tema en el que, con todo, se interesa la crítica. Especial relevancia ha cobrado el filme, que ganó en su tiempo lectores para la autobiografía (Loss, 2003). Así, en la medida en que *Antes que anochezca* responde al género de la autobiografía, se inscribe en marcos teórico-metodológicos propios de las llamadas escrituras del yo. Si bien las imágenes de autor no solo

¹ Denominamos el texto como «autobiografía», pues así es como se lo presentó al público en las primeras ediciones —la de Tusquets (1992) llevaba el subtítulo «autobiografía», al igual que la primera traducción al inglés, de Viking Book (1993), que llevaba el de *A Memoir*—. Ahora bien, en el apartado 3.1. de ese artículo, se da cuenta de una síntesis de los conceptos empleados por la crítica para discutir el género del texto: autobiografía, autoficción, testimonio, entre otros.

² Hay un vacío en la crítica francesa alrededor de *Antes que anochezca*, aun cuando la obra cuenta con una traducción al francés ya desde la década del noventa (*Avant la nuit*, editorial Julliard, 1991, trad. de Liliane Hasson). De hecho, la lengua francesa es clave en la trayectoria de Arenas, puesto que es en Francia donde se publica primero *El mundo alucinante* (*Le monde hallucinant*, Éditions du Seuil, 1968), novela con la que Arenas, todavía en Cuba y bajo el yugo de la censura, comienza a hacerse un nombre de autor en el campo internacional.

se proyectan en textos dotados de pacto autobiográfico (Lejeune, 1975), es precisamente en estos que la crítica suele reparar a la hora de pensar las imágenes de autor, en virtud de los cruces identitarios entre yo autor, yo narrador y yo textualizado propios del autobiografismo.

Por lo anterior, a la hora de hacer una revisión bibliográfica sobre *Antes que anochezca*, consideramos fundamental revisar no solo la crítica que se ha ocupado de la autobiografía, en la cual el autor empírico Reinaldo Arenas proyecta un *ethos* discursivo (Amossy, 2009; Meizoz, 2009), sino también el filme y la ópera, en cuanto discursos producidos por terceros —que aquí llamaremos reescritores fílmico y operístico—, y que proyectan imágenes de autor propias que entran en tensión, resignifican y aun contrastan dicho *ethos* discursivo. Coincidimos, en últimas, con Amossy (2009), cuando sostiene que la imagen de autor es el resultado de la tensión que se produce entre las autoimágenes y las imágenes proyectadas por terceros.

Finalmente, nos abstenemos de asegurar —lo que, de lo contrario, sería un gesto pretencioso y, por lo demás, injustificable— que hemos reunido aquí la totalidad de la producción bibliográfica en torno a esta obra. No obstante, estimamos que 77 fuentes, que cubren el periodo 1993-2022, esto es, apenas un año después de la publicación original de la autobiografía y el presente, permite generar una visión de conjunto de aquellos puntos clave sobre los que se ha concentrado la crítica.

De esta manera, en primer lugar presentaremos las obras objeto de estudio, en lo que concierne a su contexto de producción, publicación y circulación. Más adelante, clasificaremos, discutiremos y analizaremos las fuentes en las tres secciones ya indicadas, prestando atención a los puntos en común y de divergencia. Y por último, concluiremos que, en lo tocante al género, campo rector desde el cual se ha estudiado *Antes que anochezca*, se presentan aún notables debates que justifican continuar la discusión; por ejemplo, el alusivo a lo *queer* en la obra, o a si esta perpetúa o, por el contrario, desequilibra nociones heteronormativas del género.

En este orden, los estudios desde las escrituras del yo adolecen de análisis a partir de la teoría de la función autoral que trasciendan la discusión entre autobiografismo y autoficción, con el foco puesto en conceptos como escenografía autoral o *ethos* discursivo. Finalmente, la crítica sobre la reescritura cinematográfica presenta vacíos notables en campos como la narratología del guion, o la intersemiótica y la transposición literario-fílmica, así como los estudios intermediales. Es necesario, además, que estos estudios trasciendan la barrera comparatista entre cine y literatura que no reconoce las particularidades del lenguaje de cada medio.

2. *Antes que anochezca* y sus reescrituras fílmica y operística

Reinaldo Arenas comenzó a escribir *Antes que anochezca* aún en Cuba, en la década de los setenta, en calidad de prófugo de la justicia. Refugiado en el Parque Lenin, escribió a mano los primeros capítulos de la autobiografía. Como debía escribir antes de que anocheciera, pues la oscuridad le

impedía continuar la tarea, decidió en correspondencia el título de la obra: *Antes que anochezca*. Este título, como advierte el propio autor, se resignifica cuanto retoma el texto ya en los Estados Unidos, en calidad de exiliado (Arenas, 2010). Enfermo de sida, en estado casi de agonía, Arenas tenía que concluir su autobiografía antes de que la muerte lo arrebatara.

Si bien la autobiografía sugiere que la escritura se interrumpe entre el capítulo «Los sueños» y la «Carta de despedida», debido a la muerte del personaje, lo cierto es que Arenas tuvo tiempo incluso de revisar las pruebas del manuscrito. De hecho, este manuscrito reposa en los «Arenas papers» de la Universidad de Princeton. Por otra parte, testimonios como el de Roberto Valero confirman que, cuando menos durante un periodo de la escritura en que Arenas se hallaba hospitalizado, dictó a Valero algunos capítulos. Valero reunió hasta treinta de estas cintas, según él mismo afirma. Esto es, una parte del texto fue redactada por el propio Arenas, en tanto que otra es producto de la mecanografía de dichas grabaciones³.

Antes que anochezca se publica originalmente en español en 1992, en la colección Andanzas de la editorial Tusquets. La obra cuenta con 69 capítulos organizados cronológicamente, fuera de una introducción («Introducción. El fin») y una breve carta a manera de epílogo («Carta de despedida»). A grandes rasgos, la obra puede estructurarse en tres periodos de la vida del personaje: infancia y adolescencia en el pueblo de Holguín (1945-1959), juventud y adultez en La Habana (1960-1985) y, finalmente, exilio y muerte en los Estados Unidos (1981-1990).

La obra se continuó reimprimiendo en esta misma colección, Andanzas, hasta 2010, cuando pasó a integrar la colección Maxi, de la misma editorial, esta vez con una portada que exhibe una fotografía de Arenas tomada por Lázaro Gómez Carriles. La obra ha sido traducida, entre otras lenguas, al inglés (*Before Night Falls: a Memoir*, editorial Viking, 1993, trad. de Dolores M. Koch), al francés (*Avant la nuit*, editorial Julliard, 1991, trad. de Liliane Hasson), al alemán (*Bevor es Nacht wird*, Edition dia, St. Gallen, 1993, trad. de Thomas Brovot y Klaus Laabs) o al italiano (*Prima che sia notte*, Ugo Guanda editores, 1993, trad. de Elena Dallorso).

En el año 2000 se estrena la única reescritura cinematográfica conocida hasta la fecha de *Antes que anochezca*, con el título *Before Night Falls* (Grandview Pictures Production) y con la dirección del norteamericano Julian Schnabel, quien venía de realizar otro *biopic* de artista: *Basquiat* (1993). El guion fue escrito por el estadounidense Cunningham O'Keefe —de quien no se conoce otro guion—⁴, en colaboración con Schnabel y Lázaro Gómez Carriles, amigo personal de Arenas.

³ En la revisión realizada, no se halló rastro de estas grabaciones. De hecho, no figuran ni siquiera en los «Arenas papers» de la Universidad de Princeton. Se infiere que ni Valero ni la editorial Tusquets las compartieron al público.

⁴ El guion fue publicado por la productora Fine Line Features en el año 2000. La consecución de este guion es dificultosa, lo que probablemente ha derivado en el vacío de la crítica ante este texto como objeto de estudio —fuera de que el campo académico dedicado al guion no es especialmente amplio—. Algunas ediciones del guion pueden consultarse en bibliotecas universitarias como la de Bowling Green, Michigan, Margaret Herrick o la de Long Beach.

El actor español Javier Bardem, quien interpreta a Arenas en la película, obtuvo importantes premios por su actuación, como el mejor actor en el 57.º Festival Internacional de Cine de Venecia (2000), la 35.ª edición del National Society of Film Critics Awards (2000) y el 16.º Independent Spirit Awards (2001). Por su parte, Schnabel obtuvo el Gran Jury Prize y el Golden Lion en el 57.º Festival Internacional de Cine de Venecia (2000), y el filme fue elegido dentro de los diez mejores del año 2000, en el marco de los American Film Institute Awards.

Finalmente, en 2010 tendría lugar la primera puesta en escena de la ópera *Before Night Falls* en el Forth Worth Opera, en Texas (2010). La composición musical estuvo a cargo del cubanoamericano Jorge Martín, quien coescribió el libreto con Dolores M. Koch, traductora de *Antes que anochezca* al inglés. The Forth Worth Opera lanzó al mercado el mismo año un CD con los audios de la ópera producido por Albany Records. La ópera comprende dos actos. El primero aborda la infancia del escritor, sus proyectos literarios en La Habana, sus experiencias homoeróticas y su encarcelamiento en la prisión del Morro. El segundo acto se ocupa de la salida de Arenas por el Mariel, el exilio en los Estados Unidos, la escritura misma de *Antes que anochezca*, los padecimientos derivados del sida y, por último, el suicidio del personaje.

3. *Antes que anochezca* ante la crítica académica

La crítica sobre *Antes que anochezca* abarca artículos, tesis de licenciatura, maestría y doctorado, ensayos y libros de investigación publicados desde 1993 —un año después de la publicación original de la autobiografía— hasta la fecha. En términos generales, es posible agrupar las fuentes halladas en tres secciones, en virtud de las afinidades temáticas y teóricas de los estudios.

En primer lugar, recogemos veintinueve (29) fuentes que se concentran en temas como género, homosexualidad, homoerotismo, teoría *queer* y narrativas del VIH-sida —asociadas estas últimas, de manera prejuiciosa y estereotipada, como enfatizan las fuentes, con comunidades como la homosexual o la *queer*—. En segundo lugar, rastreamos treinta (29) fuentes enmarcadas en las escrituras del yo, por lo que encontramos en esta sección, entre otros, estudios que remiten al autobiografismo, la autfiguración, la autorreferencialidad, la autoficción y las figuras de autor. En tercer lugar, recopilamos dieciocho (18) fuentes que se ocupan de la película *Before Night Falls* desde teorías de la reescritura y trasposición filmicas, el *biopic* o el documental.

Esta última sección deja ver el vacío de la crítica ante el guion de *Before Night Falls* como objeto de estudio, así como del libreto de la ópera *Before Night Falls* (2010) y la ópera en cuestión. En tanto que la figura autoral areniana ha sido estudiada en la autobiografía, ha sido por completo ignorada en el guion de la película, el libreto y la ópera. En otras palabras, la crítica no se preocupa por cómo las reescrituras construyen una imagen de autor que dialoga con el *ethos* discursivo de la autobiografía.

A su vez, los estudios aquí reunidos alrededor de la película dejan ver una insistencia en preferir

el libro en demérito de la reescritura cinematográfica. Salvo contadas excepciones, las propuestas se limitan a identificar diferencias entre una y otra obra, al tiempo que juzgan los hallazgos en términos de calidad o fidelidad, sin prestar atención a las particularidades estéticas y al lenguaje propio de cada medio artístico. Así, se echan en falta estudios sólidos del filme que se apoyen en teorías pertinentes de análisis cinematográfico.

3.1. Género, homosexualidad, homoerotismo, narrativas del VIH-sida y teoría queer

Vilaseca (1997), con base en postulados de Žižek, Althusser y Pascal, sostiene que la voz *pájaro* —cubanismo para «hombre afeminado»— es el significante que construye la identidad del narrador de la autobiografía. En otras palabras, el narrador (re)nace cuando se lo identifica con aquella voz. A su vez, su identidad homosexual guarda relación directa con las normas represivas del régimen; esto es, disfruta de sostener relaciones sexuales con otros hombres, solo en la medida en que esta práctica es perseguida por el Estado, opinión que comparte Moreno (2012). De ahí que la represión homosexual en los llamados «años duros»⁵, concluye Vilaseca (1997), no coactó, sino que promovió el ejercicio clandestino de la homosexualidad.

Epps (1995) sostiene que *Antes que anochezca* da cuenta de la idea de la homosexualidad como una «desviación». En Cuba, la *loca* es solo aquel que es penetrado —con o sin su consentimiento—; mas no lo es quien asume el rol activo, o sea, el *bugarrón*, quien conserva su condición heterosexual —esto solo en América Latina, sostiene el autor; no así en Norteamérica o la antigua Unión Soviética—. Por otra parte, la homofobia del régimen subyace en que la *loca*, la *reina* —no asociado/a/e, por lo demás, con el trabajo duro ni con la reproducción— es opuesta al ideal viril del «hombre nuevo», el «revolucionario», identificado con figuras como el propio Castro o Ernesto «Che» Guevara.

Al contrario de Epps (1995), Kaebnick (1997) refiere que en *Antes que anochezca* y *El color del verano* se subvierten las categorías de bugarrón y loca. Los textos exponen que el *hombre nuevo*, encarnado en la figura del militar, es un bugarrón que sostiene relaciones sexuales tanto con locas como con bugarrones, con lo que su imagen de «macho» se ridiculiza. De la misma forma, la «loca», erróneamente asociada con la cobardía o la debilidad, se resignifica. En *Antes que anochezca*, el personaje Arenas no es cobarde ni débil, sino que resiste a la represión y sobrevive a la cárcel. En otras palabras, no es débil, sino que reclama que se lo caracterice como fuerte.

A este respecto, concordamos con Epps (1995). Visto desde la función autoral, es necesario que

⁵ Al respecto, Ocasio (2002) afirma que el narrador de *Antes que anochezca* se empeña en contradecir los testimonios acerca de la *relajación* de las medidas represivas en los años ochenta. Por su parte, Tolan (2009) afirma que el homoerotismo es, en la autobiografía, un arma de combate en contra de la persecución homosexual. Otros críticos que ahondan en los pormenores de la represión homosexual en Cuba son Álvarez (2003), Gutiérrez (2005) y Ghosh (2016).

Arenas se proyecte como una «loca» para que sea perseguido por el Estado. Es decir, solo se cumple la escenografía autoral del homosexual perseguido si Arenas se define como tal. De haber sido mayoritariamente bugarrón —decimos «mayoritariamente», pues si bien el personaje asume el rol activo en ciertos escarceos sexuales, es el pasivo su rol predominante—, no se lo habría encarcelado en el Morro. La imagen de autor aquí necesita ser la de un pájaro perseguido, víctima de la represión homosexual. Un pájaro cuyo exilio es admitido por su condición pasiva en los actos sexuales. Arenas refiere que los bugarrones, a diferencia de las locas, no eran instados a salir de Cuba por el Mariel. Finalmente, un pájaro que adquiere en los Estados Unidos un virus asumido, de manera discriminatoria, como un castigo en contra de los homosexuales: el VIH-sida.

Por su parte, Vilaseca (2002), a partir del psicoanálisis de Sigmund Freud y los estudios de género de Judith Butler, concluye que el personaje de *Antes que anochezca* se identifica con su madre (figura femenina), pese a que huya para realizar su propia vida. Ante la ausencia de la figura paterna, el personaje se identifica con la madre, quien se abstiene de relacionarse con otros hombres. Por el contrario, Arenas se consagra a la promiscuidad con hombres; en otras palabras, cumple el deseo insatisfecho de la madre⁶. Similar es el planteamiento de Matusiak (2018), quien sostiene que la homosexualidad del personaje está asociada con la falta de una figura paterna en su etapa de desarrollo. Por su parte, Joyce Hunt (2003) asegura que la homosexualidad del personaje se debe a un complejo de Edipo no solucionado y a un desarrollo inmaduro de la personalidad, por lo que el personaje se mantiene estancado en la etapa fálica del desarrollo.

Por su parte, Davidson (2003) encuentra que en *Antes que anochezca* se da un caso paradójico común en las narrativas del VIH-sida: la necesidad de escribir sobre el tema y la imposibilidad misma de hacerlo, ya sea por razones políticas, epistemológicas o físicas. Para Davidson, Arenas encuentra difícil escribir sobre el sida⁷, pues no puede conciliar una estética activista, común sin embargo en sus libros de ficción, con el tema del VIH-sida⁸. No obstante, culpabiliza a la represión castrista de la enfermedad que lo aqueja; dado que adquiere el virus en los Estados Unidos, adjudica la culpa de este mal a Fidel Castro, puesto que fueron sus medidas represivas las que lo condujeron al exilio.

A propósito del exilio, la sexualidad del personaje en los Estados Unidos ha sido abordada por Martínez-San Miguel (2011) desde el concepto de *sexilio*, esto es, «el exilio de quienes han tenido que

⁶ Otra opinión a este respecto es la de Olivares (2000), quien considera que es la imagen del encuentro del niño con el padre aquello que dramatiza los deseos homosexuales del personaje. Para Olivares, el padre es el objeto de deseo, y este es *recuperado* por el personaje en los miles de hombres con los que sostiene relaciones sexuales.

⁷ De hecho, solo lo hace en *Antes que anochezca*, en el cuento «Mona» y en *El color del verano*. A propósito del cuento «Mona» leído desde las narrativas del VIH-sida y su relación con *Antes que anochezca*, (Costagliola, 2015).

⁸ Ya Richmond Ellis (1995) había sostenido que *Antes que anochezca* da cuenta de uno de los principales tópicos de las narrativas del VIH-sida: el autor escribe a sabiendas de que la enfermedad será la causa de su muerte; esto es, escribe contra el tiempo.

irse de sus países de origen por causa de su orientación sexual» (p. 16). El personaje se exilia gracias a que se presenta ante los censores del Mariel como «homosexual pasivo», pues de haberse definido como activo, esto es, como bugarrón, no habría tenido «motivos» para abandonar la isla. Sin embargo, ya en los Estados Unidos no goza de la sexualidad de la que, aunque reprimida, gozaba en Cuba; como no se lo prohíbe, no le satisface. Además, contrae el VIH-sida, lo que lo conduce al suicidio⁹.

Entretanto, Palaversich (2003) compara *Antes que anochezca* y *The Sexual Outlaw*, de John Rechy. Para Palaversich (2003), las dos obras dan cuenta de la represión homosexual de los años sesenta y setenta, respectivamente, en Cuba y los Estados Unidos, al tiempo que erigen la figura del homosexual promiscuo como un rebelde en contra de dicha represión. Por otra parte, señala que la visión que Arenas tiene de los Estados Unidos —la de un territorio donde se puede vivir libremente la homosexualidad— no es la misma que expone Rechy, quien da cuenta de la represión que no vio —o no quiso ver— el cubano. A su vez, la autora refiere que el Arenas de la autobiografía deja de lado el resabio judeocristiano a la hora de pensar el origen de la homofobia en Cuba; en su deseo por atribuir toda la culpa a Fidel Castro, aduce que la homofobia proviene exclusivamente de la Revolución cubana.

Hasta aquí, los conceptos *queer* y homoerotismo no han cobrado mayor atención —como sí lo ha hecho el de homosexualidad—. No es sino hasta que Alarcón-Negy (2007) se pregunta por qué la crítica había excluido a Arenas de la teoría *queer*, y aduce que es debido a que el autor no desestabiliza en su obra las nociones de género e identidad. En concreto, porque asume nociones como la de «macho» o «loca» desde patrones heterosexistas. No obstante, la autora propone una forma de aproximarse efectivamente a *Antes que anochezca* desde la teoría *queer*: la parodia *queer* o el *camp*, por cuanto la autobiografía deja al descubierto la incoherencia de un régimen que persigue a homoeróticos disidentes, pero acoge homoeróticos partidarios de la Revolución cubana¹⁰. Desde luego, este mismo análisis podría aplicarse a otras novelas del autor como *El color del verano* u *Otra vez el mar*.

Al respecto de lo *queer*, Bankhead (2014) refiere que en *Antes que anochezca*, así como en *Viaje a La Habana*, lo *queer* subyace en la resistencia a la norma heteronormativa de sus personajes, quienes realizan un performance *queer* al convocar una audiencia lectora, con el propósito de que los vean actuar en un espacio concebido como heteronormativo. Por ejemplo, la escuela del niño Arenas o los

⁹ A su turno, León (2015) se detiene en el motivo del viaje y sus nexos con la sexualidad en *Antes que anochezca*, recordando que los viajes del personaje son tres: de Holguín a La Habana, de La Habana a los Estados Unidos y, finalmente, el viaje de la muerte por suicidio. Sobre este último viaje, Payne y Cañete (2019) mantienen que constituye el tercer proceso de marginalización que sufre el personaje, pues, debido a su condición de *stateless*, no recibe allí apoyo económico o moral. Los otros dos procesos de marginalización son el del campesino durante el periodo batistiano y el del escritor homosexual en La Habana.

¹⁰ En ese sentido, Arboleda (2011) contraponen que la teoría *queer* y las luchas LGTBIQ+ no se consolidan en contra de la heterosexualidad, sino de la heteronormatividad. Asimismo, añade que la biografía de Arenas sugiere «devenires no-heteronormativos» que no caben en modelos teóricos *queer* pensados desde Norteamérica o Europa. A la par de Arenas, la autora retoma en este estudio autores como Pedro Lemebel o Néstor Perlongher.

cuarteles donde sostiene encuentros homoeróticos con militares. En esta línea, también podía rastrearse lo *queer* en la desestabilización de la imagen del guajiro como «macho» (Varela, 2015).

Por otro lado, Barbeira (2013b) comenta el pansexualismo del personaje, prestando atención al periodo de la infancia. Según la autora, el pansexualismo surge en oposición a las restricciones culturales del ambiente rural en que crece Arenas. Igualmente, este sostiene una «lucha genital» contra el régimen: a mayor represión, mayor liberación sexual. Finalmente, señala que el narrador pone en un mismo nivel al homosexual y a la mujer, en la medida en que los dos son considerados por el régimen como «inferiores», «débiles», por contraposición al macho «superior» y «fuerte».

Luego, Hirsch (2016) escribe sobre las relaciones entre acto sexual y crítica política en la autobiografía areniana; esto es, el acto sexual no solo como placer, sino como contestación política. El autor divide el texto en tres etapas: la infancia en Holguín, la dictadura en La Habana y el exilio en los Estados Unidos; a partir de estas, indica que solo en la segunda etapa tiene lugar la hipérbole sexual y, sobre todo, el *outing* o «salida del closet» del Gobierno. Por *outing* se entiende aquí el hecho de revelar que alguien poderoso, famoso y posiblemente homófobo hace parte o está relacionado con comunidades LGTBIQ+. El *outing* que hace Arenas del Gobierno cubano —que no encarcela homosexuales alineados, que se sirve de ellos como informantes, o que los somete al escarnio público— es así su forma de venganza.

En su estudio, Carta (2017) propone leer *Antes que anochezca* no como autobiografía (relato de la vida) ni como tanatografía (relato de la muerte anunciada), sino como *erotografía* (relato del eros). Para el autor, el personaje transforma el sexo en una escritura libertadora. De ahí que inscriba la erotografía de Arenas en el marco de las *sidentidades* (identidades en torno al sida); esto es, relatos en los que comunidades afectadas por el VIH-sida toman la palabra en el debate público para luchar contra prejuicios morales.

Por su parte, Imoberdorf (2018) identifica violaciones de derechos humanos, de acuerdo con declaraciones universales, en *Antes que anochezca*. Entre los derechos vulnerados al personaje, Imoberdorf subraya el de igualdad ante la ley y el de libertad de expresión («Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre», «Convención Americana sobre Derechos Humanos», «Declaración de Principios sobre Libertad de Expresión»). Según el crítico, el régimen cubano viola estos derechos al considerar sujeto de castigo a Arenas, por su condición de homosexual y escritor disidente.

Finalmente, Suquet (2020) vuelve la mirada sobre el tema del sida, haciendo énfasis en la escritura terminal que orienta las últimas obras de Arenas, incluida *Antes que anochezca*¹¹. La autora subraya la hiperactividad literaria que se trasluce en la visión agónica de los personajes. Por otra parte, comenta que el silencio con respecto al sida en la autobiografía puede interpretarse como una estrategia evasiva.

¹¹ Las otras obras son *El color del verano*, *Un plebiscito a Fidel Castro* y *Las moradas subterráneas*, un ensayo sobre la pintura de su amigo Jorge Camacho.

Por eso, Arenas no quiere que su cuerpo enfermo se convierta en un trofeo para el régimen. En lugar de ello, el cuerpo que supone una protesta es el cuerpo juvenil y erotizado de la etapa de La Habana (Reymer Neyra, 2018), no así el cuerpo debilitado por la enfermedad en los Estados Unidos.

Por nuestra parte, tomamos distancia de este último planteamiento. A diferencia de Suquet (2020), consideramos que el cuerpo debilitado de Arenas contribuye a los propósitos discursivos del *ethos* discursivo: la enfermedad lo convierte en un mártir de la represión. Consideramos que el narrador sí enfatiza en los estragos de la enfermedad; de hecho, lo hace ya desde el prefacio de la obra, «Introducción. El fin». Si el sida fuese en verdad silenciado en *Antes que anochezca*, no se lo mencionaría desde el primer paratexto; una posición privilegiada a la hora de establecer un *ethos* discursivo:

Pero las calamidades físicas no se detenían; por el contrario, avanzaban rápidamente. Volví a contraer una clase de neumonía [...] Sobreviví a la neumonía, pero [...] contraí otras enfermedades terribles, como cáncer, sarcoma de Kaposi, flebitis y algo horrible llamado toxoplasmosis [...] *El mismo médico que me atendía, el doctor Harman, creo que me miraba con tanta pena que yo a veces trataba de consolarlo* (Arenas, 2010, p. 12).

Como la prisión del Morro en Cuba, la enfermedad es una nueva pena, la última, que debe afrontar el personaje. Su cuerpo se debilita, y el narrador lo describe a cabalidad. El narrador quiere que nosotros, sus lectores, lo veamos con la misma mirada compasiva con que lo mira el doctor Harman; una mirada compasiva que, en todo caso, intuye que este cuerpo debilitado fue en otro tiempo una suerte de «máquina sexual». El acto último de autfiguración consiste, si se quiere, ya no en el silenciamiento de la enfermedad, sino en la resolución del suicidio, que le confiere un tinte heroico a la imagen autoral.

3.2. Escrituras del yo: autobiografía, autfiguración, autorreferencialidad, autoficción y figura de autor

Bejel (1996), retomando conceptos de Paul de Man, postula que *Antes que anochezca* encierra una paradoja: se sirve de la prosopopeya para dar vida a lo ausente, en un intento desesperado por sobrevivir a través de la escritura, y, no obstante, traiciona la efectividad de este propósito al servirse de la hipérbole de naturaleza sexual; punto del que nos permitimos discrepar. Ello solo tendría sentido si el texto respondiera a un propósito de realismo: contar exactamente lo que ocurrió. Pero esto no se cumple en *Antes que anochezca* —y quizás en ninguna autobiografía—. Asistimos, por el contrario, a una versión particular de los hechos, moldeada, por lo demás, en función de los propósitos de un *ethos* discursivo propio.

Por su parte, Riley (1999) designa la autobiografía de Arenas como un *ars moriendi* (por oposición a *ars vivendi*), esto es, un relato que no cuenta una vida, sino el proceso de morir. En ese sentido, Rivas (2001) atribuye a la autobiografía areniana la categoría de picaresca. Para el autor, el personaje

lucha por sobrevivir a las redes que el poder le ha fabricado. Pero mientras el pícaro clásico roba para comer, el pícaro Arenas escribe, sostiene encuentros homoeróticos y publica libros fuera de Cuba. En esta misma línea apunta el trabajo de Ocasio (2006), para quien el personaje actualiza la imagen del pícaro clásico. No se trata ya de un bajo perfil, silencioso, sino de un pícaro que presume abiertamente de su homosexualidad. En contraparte, Molano (2003) considera que *Antes que anochezca* se acoge a la conformación del héroe trágico; el héroe es aquí un mártir de la sociedad cubana represora que no tolera ni su homosexualidad ni su escritura.

Díaz Reátegui (2004) identifica al personaje, por el contrario, con un *antihéroe*, puesto que es un paria que intenta sobrevivir por sus propios medios. A su vez, retomando a Sylvia Molloy, llama la atención sobre la autoinvención o autorrepresentación del texto. Para la autora, no leemos aquí un testimonio, como consideran otros autores (Cachán, 2007), sino una autoinvención de un autor, una imagen de sí mismo¹². Otro aporte importante de esta autora es el análisis comparativo del texto con otras (auto)biografías cubanas predecesoras, ficcionales o no: *Autobiografía de un esclavo* (1937) de Juan Vicente Manzano y *Biografía de un cimarrón* (1966) de Miguel Barnet.

Por su parte, Flores (2004) estudia *Antes que anochezca* desde la retórica. Destaca el papel de los paratextos, que en este caso sellan el pacto autobiográfico (identidad entre autor, narrador y personaje). A su turno, resalta la función de los veinte primeros capítulos, en donde se cuenta la infancia siguiendo patrones de la novela de orígenes y la novela de aprendizaje. Así, en esos veinte capítulos se prefigura la sexualidad, la pulsión de la escritura y la capacidad de resistencia del personaje heroico. Por otra parte, enfatiza sobre el momento mismo de la escritura, esto es, el exilio. El pasado se modela, así, desde la perspectiva del exilio, lo que influye en cómo se lo recuerda¹³.

Barros (2005, 2006, 2012) afirma que *Antes que anochezca* revela la construcción ideológica de una «otredad», en el marco de una estrategia retórica de autoafirmación en contra del régimen. Así, la autobiografía no es solo una reflexión sobre la propia vida, sino un desafío a Fidel Castro, lo que explica la autofiguración del personaje como mártir y al mismo tiempo como héroe. En este proceso de autofiguración, así como ocurre con sus novelas, en donde inserta escenas autobiográficas, Arenas inserta en su autobiografía escenas ficcionales recurrentes en sus novelas (Hasson, 1996b; Gutiérrez, 2005b)¹⁴. En esta misma línea, podemos inscribir un trabajo como el de Panichelli-Batalla (2005), que

¹² Rodeño Iturriaga (2003) sostiene una opinión similar. El autor señala que Arenas crea un *alter ego* de sí mismo. De esta forma, el lector no descubre la verdadera naturaleza del autor, sino una figura producto de la forma en que el autor escribe su propio personaje.

¹³ Para Manzoni (2007), la diáspora y el exilio influyen radicalmente sobre los relatos autobiográficos, como es el caso del de Arenas.

¹⁴ En esta línea, se ha afirmado que *El color del verano* y *Antes que anochezca* pueden leerse como un mismo proyecto autobiográfico (Anley, 2008). Por otra parte, se ha leído al narrador de *Antes que anochezca* como un archivista de su propia obra, en la medida en que el relato es un pretexto para repasar su obra anterior, mas ahora desde el punto de vista del protagonista (Barbeira, 2013c).

compara la autobiografía ya no con una sola novela, sino con toda la pentagonía.

Al respecto, Barroso (2021) retoma el concepto de novela autobiográfica de Philippe Lejeune, esto es, textos de ficción en los cuales el lector sospecha, a partir de parecidos que percibe, que se produce una identidad (no nominal) entre autor y personaje. Para ello, compara *Celestino antes del alba* y *Antes que anochezca*, y concluye que la primera, que comparte escenas con la segunda, es también una novela autobiográfica.

Por su parte, Díaz Martínez (2011) analiza la autobiografía desde el modelo de análisis de estructura narrativa de Genette (modalización, temporalización y espacialización). En lo que toca al primero (modo y voz), la autora concluye, apoyándose en Catherine Viollet, que el narrador es autodiegético, aunque en ocasiones deriva al monólogo interior. Así, la confusión recae en el hecho de que ese narrador, quien dice «yo», se nombra a sí mismo como Reinaldo Arenas, por lo cual el lector lo identifica con el Arenas empírico que firma el libro y el Arenas personaje que construye el relato.

Barbeira (2013b) incorpora al debate el concepto de figura de autor. Para esta autora, la figura de autor areniana se basa en la tríada homosexualidad, disidencia y escritura. De esta forma, la autobiografía es un proyecto del Arenas empírico por crear una figura de autor destinada a un público. Por ello realza, mediante la hipérbole, la homosexualidad, la disidencia y la escritura como valores constitutivos de su subjetividad¹⁵. De la misma manera, Barbeira (2014), siguiendo a Karl Weintraub, sostiene que *Antes que anochezca* se enmarca tanto en el género de las memorias como en el de la autobiografía, en cuanto se ocupa del mundo de los acontecimientos externos, del mundo colectivo (memorias), al tiempo que reflexiona sobre la propia vida (autobiografía).

De modo similar, Premat (2014) aborda el rol del relato de infancia en la autobiografía. El autor concluye que en autobiografías como la de Arenas el relato de infancia anuncia la figura de autor del adulto; es decir, los atributos que los narradores confieren a los personajes en su etapa infantil, como la relación diferente con la palabra, o la posibilidad de concebir la realidad de una manera distinta, se asocian con un discurso literario futuro. En este supuesto, el autor de la obra, más que el resultado de una formación, es una figura innata, absoluta. Así pues, en la niñez emergen los valores estéticos de la figura autoral areniana: imaginación, libertad, sensualismo, exuberancia, magia, rechazo de la censura o escritura a partir y sobre la censura, al igual que múltiples distorsiones o invenciones sobre grupos familiares. Asimismo, la filiación imaginaria, y «a la vez femenina, antijerárquica, y sobre todo antiintelectual, natural, espontánea, con la fuerza de la revelación y del deseo, en donde el barroquismo desenfrenado adquiere, entonces, una justificación gracias a ese mundo inverosímil pero coherente» (p. 8).

¹⁵ En este orden de ideas, León (2015) entiende que el resultado de la autofiguración areniana es una *imagen de escritor*, entendida como un puente entre poética y biografía. Las autofiguraciones, sostiene, son imágenes potentes y reiteradas del yo que recorren los textos.

Por otra parte, Díaz Martínez (2018), retomando nociones de Leonor Arfuch, indica que Arenas condena al sistema castrista al tiempo que muestra la inestabilidad misma del yo. Para el autor, en *Antes que anochezca* se dan cita la autorreferencialidad y la autoficción. El yo histórico Arenas no es el sujeto del relato Arenas. De esta tensión surgen, según el crítico, una serie de «máscaras» arenianas: líquida, teatral, homosexual, «ternera enjaulada» (alusión al periodo en la prisión del Morro) y la del grito. Vale la pena destacar que Díaz Martínez (2018) realiza una lectura de fotografías de Arenas, a partir del concepto de *pose*, algunas de las cuales han sido integradas a ediciones de *Antes que anochezca*, como la de Tusquets (2010). Para ello, Díaz Martínez (2018) retoma el libro de Guerrero (2014) *Tecnologías del cuerpo. Exhibicionismo y visualidad en América Latina*¹⁶.

Por último, Taiano (2018) concluye que *Antes que anochezca* es una antítesis de testimonios cubanos sobre la revolución, como *Pasajes de la guerra revolucionaria* (1963) de Ernesto «Che» Guevara, que cuentan con un antecedente en la literatura soviética, el de las escrituras del yo conocidas como *autobiografías de partido*, como es el caso de *Autobiografía de una mujer sexualmente emancipada* de Aleksandra Kolontái (1989). Para Taiano (2018), al contrario de este tipo de obras, que mitifican la revolución a partir de la experiencia de un individuo heroico, el personaje Arenas, un antihéroe, desmitifica a los barbudos de la Sierra y al ideal de la Revolución cubana.

3.3. *Before Night Falls*: reescritura y trasposición filmicas, biopic y documental

Dos años después de aparecida la película, Edwards (2002) comenta en un breve ensayo la recreación que se hace allí del documental *Havana* (Boková, 1990), donde Arenas —interpretado por Javier Bardem— señala que su censura se debió a su condición de cubano, escritor, homosexual y anticastrista. Igualmente, menciona que la película hace un marcado énfasis en el «delito» de escribir en medio de la prohibición y sacar a escondidas los manuscritos del país. Por otra parte, considera que el yo de la autobiografía es más afirmativo, más enérgico que el de la película, al que considera, en cambio, monótono. En esta línea, destaca el horror de los capítulos alusivos a la cárcel en *Antes que anochezca* («La prisión», «Vila Marista» y «Otra vez el Morro»), y estima que la secuencia consagrada a la cárcel en *Before Night Falls*, aunque de gran riqueza en imágenes, no es siquiera semejante al horror que describe la autobiografía.

Entretanto, Loss (2003) compara el *Arenas filmico* y el *Arenas literario*; cuestiona pensar la película como un «testimonio» de *salvage ethnographic* (etnografía del rescate) que pretende rescatar la imagen

¹⁶ El autor dedica un capítulo de su libro a Arenas, en el cual analiza la reescritura en la obra areniana, no solo en la autobiografía sino en la pentagonía. Asimismo, el crítico retoma la idea de que el escritor mismo se reescribe al tiempo que es reescrito por otros. A su turno, Ibarlucía (2022) estudia figuraciones alrededor de la escritura y la reescritura en *Antes que anochezca*, «desde su iniciación a las prácticas escriturarias en la infancia hasta las (im)posibilidades de escribir en contextos de censura, encarcelamiento y enfermedad. Asimismo, [...] las representaciones de la escritura en la propia composición del texto» (p. 42).

del Arenas literario. Para Loss (2003), el Arenas literario existe antes de la película, por lo que la figura de autor ya despierta interés amplio. No obstante, acepta que la película contribuye a que otros lectores —especialmente fuera de Cuba— vuelvan la mirada ya no solo sobre la autobiografía, sino sobre toda la obra del escritor. De la misma manera, señala que la película enfatiza en el Arenas como escritor censurado, pero deja de lado el Arenas que hace una autoexposición hiperbólica de su sexualidad¹⁷; y comenta la inclusión de escenas documentales al final de la película; en concreto, del documental PM¹⁸.

Por su parte, Babbit (2005) encuentra inconsistencias en el filme con respecto a la represión de la homosexualidad en Cuba. Por ejemplo, las UMAP (Unidades Militares de Ayuda a la Producción) no solo recibieron homosexuales, como aduce el filme, sino también a fanes de los Beatles (los allí llamados «rockeros» o «melenudos») o testigos de Jehová. En esta misma línea, señala que no hay evidencia en Cuba de torturas a homosexuales —como aquellas que se muestran en el filme—; y, finalmente, afirma que la película construye una visión de Cuba que invisibiliza las soluciones que allí se hallaron a problemas sociales, como la falta de alfabetización o la educación gratuita¹⁹.

En nuestro concepto, no es un error menos grave suponer que una reescritura cinematográfica debe ser fiel al libro que la inspira que, por otra parte, pretender que una película se ajuste a un determinado discurso de la realidad. Por lo demás, cuando se asume un «discurso de la realidad», se corre el peligro de pensar en el discurso oficial. Ni uno ni otro discurso son «el discurso real». Lo mismo pasa con el discurso oficial, que como el de la película son apenas eso, discursos que responden a intereses particulares. La tarea del crítico reposa no en compararlos en términos de fidelidad, sino en ponerlos en diálogo.

En este orden, Sepúlveda (2007) sostiene que el filme plantea una denuncia pública del Gobierno cubano, con lo que contribuye al discurso social (Angenot & Robin, 1991) en torno a la represión en Cuba. Sepúlveda (2007) analiza cómo se constituye dicha denuncia, prestando atención al incipit del filme y la secuencia del Morro, a partir de los conceptos opuestos de *pathos* (Eisenstein, 1966) y distanciamiento (Brecht, como se citó en Holthusen, 1966). Asimismo, se detiene en la escatología carnavalesca del personaje Bon Bon —interpretado en el filme por Johnny Depp— y la secuencia de la destrucción del globo aerostático en que Arenas proyectaba escapar de la isla.

Luego, Jasmer (2009), con base en los postulados de James Clifford, Homi K. Bhabha, Edward

¹⁷ A este mismo planteamiento llega Díaz Reátegui (2004), en el capítulo que dedica a la película en su trabajo de grado sobre la autobiografía.

¹⁸ PM (*Pasado meridiano*) (1961) es un documental dirigido por Alberto Cabrera Infante y Orlando Jiménez Leal que pretendía mostrar la preparación del país para hacer frente a la invasión de Bahía de Cochinos; pero fue censurado, en la medida en que mostraba también escenas de bares y de fiestas, lo que no resultaba heroico, en concepto de los censores.

¹⁹ A ese tipo de críticas no escapan tampoco los libros de Arenas. Nydius (2015), por ejemplo, halla inconsistencias en la visión que de Cuba ofrecen *Antes que anochezca* y *Viaje a La Habana*. El autor concluye que las opiniones de Arenas sobre Cuba carecen de solidez, que los argumentos no son válidos, en la medida en que Arenas escribe desde el prejuicio causado por el exilio, la homosexualidad y la enfermedad terminal.

Said y Michel Foucault, realiza un análisis el desplazamiento del personaje Arenas —tanto en la autobiografía como en la película— de La Habana a los Estados Unidos. En ese sentido, Jasmer (2009) comprueba que la migración a un país primermundista no garantiza la solución a los problemas que el sujeto exiliado padecía en su país de origen; de hecho, el nuevo espacio puede presentar problemas similares. En este sentido, el autor se centra en las últimas partes de la autobiografía y la película, que retratan la vida de Arenas en los Estados Unidos.

Por su parte, Vespucci (2010) recurre a teorías de la transposición fílmica (Steimberg, 1998) y la autobiografía (Arfuch, 2002), para comentar qué se traspone en *Before Night Falls* de *Antes que anochezca*, cómo se lo traspone y finalmente quién enuncia —narrador— en uno y otro caso. Sobre el primer punto, concluye que la trasposición es temática, ya que se ocupa de los tormentos de Reinaldo Arenas en el régimen castrista —al igual que la autobiografía—, a través de un metadiscurso de la muerte —en ambos casos sabemos que el personaje morirá—. Por ello cobran valor las escenas documentales que pretenden atribuir verosimilitud biográfica al filme²⁰. Sobre el «cómo», señala que el filme realiza sumarios o elipsis de la hipérbole sexual de la autobiografía, lo que le resta uno de los componentes fundamentales de la resistencia areniana: la de tipo sexual. Finalmente, sobre quién enuncia, señala que la autobiografía respeta el pacto autobiográfico, pero no así el filme, pese a introducir la voz en *off* y la entrevista ficticia. En el filme, se sugiere la presencia de un narrador extradiegético, el proyector de imágenes, lo que atribuye a la película, más que la categoría de autobiografía, la de *biopic*.

Por el contrario, Lima (2013) sostiene que la película, más que un *biopic*, es un simulacro de la vida *queer* en Cuba. De ahí que la razón por la que el personaje es apresado sea su homosexualidad, no por su literatura. A su turno, llama la atención sobre la influencia de la película en las ediciones posteriores del libro; por ejemplo, la portada de una traducción al francés —*Avant la nuit*, en traducción de Liliane Hasson— publicada en 2000 por Babel incluye una fotografía de Bardem y Depp en la película, no así de Arenas. Por otra parte, mantiene que el documental *Seres extravagantes*, de -Manuel Zayas (2004), el cual trata sobre la vida de Arenas, es una corrección a la visión cinematográfica errada que plantó Schnabel del Arenas literario.

Es de destacar que el artículo de Lima (2013) es el único de los revisados que comenta brevemente la ópera *Before Night Falls* (2010). Sobre esta obra, comenta las principales puestas en escena, desde una primera lectura dramática en el teatro Clark Studio, en el centro Lincoln de Manhattan (2005), hasta la puesta en escena total en el Forth Worth Opera de Texas (2010). Asimismo, discute dos reseñas contrarias de especialistas en ópera. En primer lugar, Heidi Waleson, en *The Wall Street Journal*, señala que la obra es *insufferable*. Para la autora, al igual que la película, la ópera no hace énfasis sobre por qué la literatura de Arenas es censurada. En segundo lugar, la reseña de Jay Nordlinger en

²⁰ A propósito de un corpus de cine documental *queer* o gay en Cuba (Foster,2010).

The National Review conceptualiza la ópera como a *worthy work of art*. Para el reseñista, la ópera hace un marcado énfasis sobre la homosexualidad del personaje Arenas —como ya lo había hecho la autobiografía—, lo que resulta atrevido pero acertado ante un público operístico que lo mismo puede ser progresista como conservador.

Volviendo al filme, para Costa (2017) la película deja de lado el periodo de la infancia del autor, fundamental en la autobiografía para comprender la constitución del yo. Agrega que en la película las escenas sexuales funcionan a manera de elipsis, de paso entre un momento y otro de la vida del personaje. A su vez, se detiene en la escena del suicidio asistido, que construye un yo heroico aún más acentuado que el de la autobiografía, donde el acto suicida es apenas sugerido en «La carta» del epílogo.

Con este planteamiento estamos de acuerdo. Sin embargo, discrepamos de otro aspecto señalado por el crítico. Para este, la película deja de lado el periodo de la infancia del autor, fundamental en la autobiografía para comprender la constitución del yo. El crítico olvida que la duración misma de la película, que resulta considerablemente menor al tiempo de lectura de la autobiografía, obliga necesariamente a realizar este tipo de elipsis. Así, la película apuesta más por la idea de un autor resultado de una formación —de allí las escenas en que el personaje se consagra a la lectura y la escritura— que dé un talento innato anunciado desde la infancia, como quiere Premat (2014).

Por otra parte, Costa (2017) destaca los colores y la simbología en la película. Sobre los colores, señala que los tonos pálidos otorgan una imagen neutra a las imágenes recreadas en Cuba, mientras que las imágenes del exilio en los Estados Unidos están llenas de brillo y colores encendidos. Para el crítico, la pálida escala de colores en Cuba puede leerse como una crítica a la falta de vida del régimen cubano, a la monotonía de sus normas, en contraste con los colores vivos de los Estados Unidos, asociados con la libertad y la sorpresa. En cuanto a los símbolos, Costa (2017) se concentra en las imágenes —de estirpe mariana— de la madre del personaje, así como en las escenas del bebé Arenas al comienzo y al final de la película.

Por su parte, Moss (2018) analiza tanto la autobiografía como la película, junto con otra dupla entre novela y reescritura, *El beso de la mujer araña* (1976) de Manuel Puig y *Kiss of the Spider Woman* (1985) de Héctor Babenco. El objetivo de Moss es responder cómo las comunidades gay y trans buscan una identidad nacional y sexual en medio de situaciones de opresión. Para ello, se apoya, entre otros, en documentales como *Conducta impropia* (1984) o *Mariposas en el andamio* (1995). Sobre *Before Night Falls*, destaca cómo el personaje de Bon Bon es puesto en el filme, en la secuencia de la cárcel, con el fin de establecer una comunidad LGTBQ+ con la que el personaje Arenas pueda identificarse, a diferencia de lo que ocurre en la autobiografía, donde el narrador rechaza las locas del Morro y se abstiene de sostener encuentros homoeróticos.

Para Pérez (2020), el yo de la autobiografía arroja críticas contra todo sistema político, desde la

perspectiva de un homosexual inmigrante —esto es, tanto del socialismo en Cuba como del capitalismo en los Estados Unidos—. En otras palabras, el narrador es crítico de los Estados Unidos desde el momento en que se exilia hasta su muerte. En la película, por el contrario, los Estados Unidos se muestran ante el yo fílmico como una nación liberal, con aparente libertad de expresión y de vivir abiertamente la homosexualidad. Aquí el inmigrante Arenas parece estar feliz; acepta las condiciones de «felicidad» impuestas por los Estados Unidos.

DeStephano (2021) analiza *Before Night Falls* a la par de otros filmes de la época, en producciones como *Markova: Comfort Gay* (2000), *Piñero* (2001) *Beautiful Boxer* (2003). Para el crítico, los cuatro son *biopics*, siguiendo el concepto de Bingham, que representan vidas de homosexuales o *queer*: el cubano Reinaldo Arenas, el filipino Walterina Markova, el *nuyorriqueño* Miguel Piñero y el tailandés Parinya Charoenphol, respectivamente. Los filmes, sostiene DeStephano (2021), contribuyen a crear un *timeline* fílmico alrededor de la homosexualidad y lo *queer*, a partir de las experiencias de cuatro personajes reprimidos por razones de sexualidad y género en sociedades americanas y asiáticas.

Este estudio resulta de particular interés, en la medida en que permite pensar las escenografías autorales en el cine. Los cuatro personajes aludidos —Arenas, Markova, Piñero y Charoenphol— comparten un rasgo: son perseguidos por su condición homosexual. Así, ya no solo la obra literaria de Arenas dialoga con la de otros escritores, como Wilde (Inglaterra), García Lorca (España) o Rechy (Estados Unidos), en el ámbito literario de otros continentes, o Lemebel (Chile) o Perlongher (Argentina), en el latinoamericano, sino que la película de Schnabel guarda sus propios correlatos fílmicos. En otras palabras, ya no solo hablamos aquí de relaciones intermediales —entre distintos medios—, sino además intramediales —entre obras provenientes de un mismo medio: el cine—.

Finalmente, Skipper (2022) analiza la película de Schnabel junto con otros tres filmes, *Kiss of the Spider Woman* (1985), *Fresa y chocolate* (1993) y *Eu Não Quero Voltar Sozinho* (2010). Para el autor, estas películas dan cuenta de personajes que ostentan una alta visibilidad *queer* en sociedades represoras de la diversidad sexual. Por tanto, los personajes se enfrentan a consecuencias como la cárcel, el ostracismo o el exilio. En el caso de *Before Night Falls*, la alta visibilidad *queer* de Arenas radica en sus escauceos homoeróticos, y las consecuencias son la prisión²¹ y el exilio.

4. Conclusiones

Una vez revisadas las fuentes bibliográficas que comprenden esta revisión, se concluye que la crítica en torno a *Antes que anochezca* ha dado cuenta de un devenir diacrónico desde sus tres campos rectores de análisis: los estudios género, las escrituras del yo y la reescritura cinematográfica. Así, las propuestas

²¹ Hay un trabajo sobre la inscripción de *Antes que anochezca* como literatura carcelaria y las visiones de la homosexualidad y lo *queer* bajo la vigilancia de la prisión (Casado, 2012).

de los años noventa, en lo tocante al género, se ocupan mayoritariamente del discurso homosexual, pero es solo hasta el siglo XXI que se revisan conceptos como lo *queer* y el homoerotismo. En lo alusivo a las escrituras del yo, se ha pasado de leer la obra como un testimonio de la represión castrista a leerla, más bien, como una autoficción enmarcada en un proyecto autoral. Finalmente, los estudios que se ocupan de la reescritura —fílmica, pues la operística apenas si ha sido aludida en algunas reseñas especializadas— van desde la simple comparación empírica a lecturas desde la trasposición, la simbología del color o la forma en que el filme ha influido sobre la lectura de la autobiografía.

No obstante, volviendo al objetivo señalado en la introducción, se presentan aún notables debates vigentes o campos de vacancia que justifican continuar la discusión; por ejemplo, el alusivo a lo *queer* en la obra, o a si esta perpetúa o, por el contrario, desequilibra nociones heteronormativas del género. O los estudios desde las escrituras del yo, que adolecen de análisis a partir de la teoría de la función autoral que trasciendan la discusión entre autobiografismo y autoficción, prestando atención a conceptos como escenografía autoral o *ethos* discursivo. Finalmente, la reescritura cinematográfica presenta vacíos notables en campos como la narratología del guion, o la intersemiótica y la trasposición literario-fílmica, así como los estudios intermediales. Es necesario, además, que estos estudios trasciendan la barrera comparatista entre cine y literatura que no reconoce las particularidades del lenguaje de cada medio artístico.

Por último, la obra bien podría estudiarse a partir de enfoques de los cuales, de acuerdo con esta revisión, no se registran fuentes. Por ejemplo, los estudios traductológicos, teniendo en cuenta las diversas lenguas a las que ha sido traducida —señaladas en el apartado n.º 2 de este artículo—, prestando atención incluso a las enmiendas y correcciones que el propio autor solía hacer a algunas traducciones, como la inglesa y la francesa. A su vez, estudios del discurso que presten atención al habla cubana, tanto rural como urbana, dado que el personaje viaja entre Holguín, un pueblo, y La Habana, la capital. Y, como hemos insistido, estudios que desde la narratología del guion se ocupen del guion técnico de *Before Night Falls* como objeto de análisis independiente; así como el libreto de la ópera de Jorge Martín, sirviéndose de un marco teórico pertinente para estos casos.

Referencias bibliográficas

- Angenot, M. & Régine, R. (1991). La inscripción del discurso social en el texto literario. En M.-Pierre Maluczynski (Ed.), *Sociocríticas prácticas textuales: cultura de fronteras* (pp. 51-80). Ediciones Rodopi.
- Alarcón-Negy, A. (2008). ¿Qué posee de *queer* la autobiografía areniana *Antes que anochezca*? *Neophilologus*, 92(4), 641-649. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11061-007-9072-x>

- Álvarez, I. (2003). El discurso sexual como valor de identidad nacional de lo cubano. *Revista de Humanidades*, 14, 13-36.
- Amossy, R. (2009). La double nature de l'image d'auteur. *Argumentation et Analyse du Discours*, 3, 1-17.
- Anley, C. (2008). Despairing Realities and Utopian Desires in Reinaldo Arenas's *Antes que anochezca*, *autobiografía* and *El color del verano o nuevo jardín de las delicias* [Master degree thesis, University of Alberta].
- Arenas, R. (2010). *Antes que anochezca*. Tusquets.
- Arboledas, P. (2011). ¿Ser o estar *queer* en Latinoamérica? El devenir emancipador en: Lemebel, Perlongher y Arenas. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, 39, 111-122. <https://revistas.flacsoandes.edu.ec/iconos/article/view/1219>
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.
- Babbit, S. (2005). Stories from South. A question of Logic. *Hypatia*, 20(3), 1-21. <http://www.jstor.org/stable/3811112>
- Bankhead, J. (2014). *Queer(ed) Bodies, Spaces, and Forms in Selected Works by Reinaldo Arenas, Mario Bellatin, and Isaac Chocrón* [Doctoral thesis, The University of North Carolina at Chapel Hill]. <https://www.proquest.com/docview/1612597779?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Barbeira, C. (2013a). *Reflexiones sobre corpus de autor, archivo y obra: El caso Arenas*. VI Jornadas Internacionales de Filología y Lingüística, La Plata, Argentina. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4082/ev.4082.pdf
- Barbeira, C. (2013b). Aquella solitaria mariposa cubana: Reinaldo Arenas, una vida alrededor de la homosexualidad. *Lectures du Genre*, 10, 11-16.
- Barbeira, C. (2013b). Homosexualidad, literatura y disidencia: *Antes que anochezca* de Reinaldo Arenas. *Celehis. Revista del Centro de Letras Hispanoamericanas*, 22(6), 141-158.
- Barbeira, C. (2014). *La nostalgia y la furia: tentaciones de la escritura autobiográfica en Antes que anochezca de Reinaldo Arenas*. III Coloquio Internacional Escrituras del Yo. Centro de Estudios de Teoría y Crítica literaria. Centro de Estudios de Literatura Argentina. Universidad Nacional

del Rosario.

- Barros, R. (2005). Fringing Visibility: Otherness, Marginality and the Question of Subaltern Truth in *Antes que anochezca*, *La virgen de los sicarios* and *Cidade de Deus* [Doctoral thesis, University of Cincinnati]. <https://www.semanticscholar.org/paper/Fringing-visibility-%3A-otherness%2C-marginality-and-of-Barros-Rodrigo/ae30527a6d757cdf5b83fd39c5a2d1dce1fbde76>
- Barros, R. (2006). Lifewriting with a Vengeance: Truth, Subalternity and Autobiographical Determination in Reinaldo Arenas's *Antes que anochezca*. *Caribe: Revista de Cultura y Literatura*, 9(1), 41-56. <https://www.proquest.com/docview/235719031?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Barros, R. (2012). The Self as Act of Message and Reinaldo Arenas's *Antes que anochezca*. *Dissidences. Hispanic Journal of Theory and Criticism*, 2(4), 1-21.
- Barroso, J. (2021). Dos vertientes de escritura autobiográfica en Reinaldo Arenas. *Episteme Koinonea*, 2(4), 42-47.
- Holthusen, Hans. E. (1966). *Brecht*. Seix Barral.
- Cachán, M. (2007). *Antes que anochezca*: una biografía testimonial en la competencia lingüística de un mundo globalizado. En H. A. Ayala Rubio & G. Scartascani Spadaro (Coords.), *Lenguas en un contexto globalizado* (pp. 17-30). Universidad de Guadalajara.
- Carta, M. (2017). El amor en tiempos de sidentidades: Eros y Thanatos en las «autohistorias» de Pedro Lemebel y Reinaldo Arenas. *Revista Brasileira do Caribe*, 18(35), 7-26.
- Casado, A. (2012). Cuerpo y poder en dos obras de la literatura carcelaria cubana: *Antes que anochezca* y *Perromundo*. *Impossibilia*, 4, 120-137. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/impossibilia/article/view/23361>
- Costagliola, C. (2015). *Literatura sobre sida en Latinoamérica: una lectura cuir/queer para una selección de narraciones perversas* [tesis doctoral, Universidad de Florida]. <https://www.proquest.com/docview/1938386914?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Costa, O. (2017). *Antes que anochezca: política, poesía e proibicao na vida do escritor cubano Reinaldo Arenas (1943-1999)* [Trabajo de grado, Universidad Federal de Uberlândia].
- Davidson, D. (2003). Difficult Writings: AIDS and the Activist Aesthetic in Reinaldo Arenas' *Before*

Night Falls. Atenea, 23(2), 53-71.

- DeStephano, M. (2021). Building the Future through the Past: Biopics and the Construction of a queer History. *Samyukta Journal*, 6(1). <https://samyuktajournal.in/journal/index.php/sgc/article/view/14>
- Díaz Martínez, L. (2011). *Antes que anochezca desde el modelo de análisis de estructura narrativa de Genette* [Tesis de maestría, Universidad Eafit]. <https://repository.eafit.edu.co/handle/10784/122>
- Díaz Martínez, S. (2018). *Las máscaras de arena: luchas por la representación, dispersión y subjetivización en Antes que anochezca de Reinaldo Arenas* [Tesis de grado, Pontificia Universidad Javeriana].
- Díaz Reátegui, K. (2004). *Cuestiones de identidad, ficción y verosimilitud en la autobiografía latinoamericana: Antes que anochezca y La ciudad y los perros* [Tesis de maestría, Universidad de Georgia]. <https://xdoc.mx/documents/cuestiones-de-identidad-ficcion-y-verosimilitud-en-la-autobiografia-5f63d248e81de>
- Edwards, Jorge. (2001). *Antes que anochezca. Letras Libres*, 40-42.
- Eisenstein, S. (1977). *Film Form: Essays in Film Theory* (trad. Jay Leyda). Harcourt.
- Epps, B. (1995). Proper Conduct: Reinaldo Arenas, Fidel Castro, and the Politics of Homosexuality. *Journal of the History of Sexuality*, 6(2), 231-283. <https://www.jstor.org/stable/3704123>
- Flores, M. (2004). *La retórica de la autobiografía en Antes que anochezca* [Tesis de grado, Universidad Nacional Autónoma de México]. https://repositorio.unam.mx/contenidos/la-retorica-de-la-autobiografia-en-antes-que-anochezca-352506?c=BoVy96&d=false&q=*&i=1&v=0&t=search_0&as=0
- Foster, D. (2010). Documenting Queer, Queer Documentary. *Revista Canadiense de Estudios Hispánicos*, 35(1), 105-119. <https://www.jstor.org/stable/23055670>
- Guerrero, J. (2014). *Tecnologías del cuerpo. Exhibicionismo y visualidad en América Latina*. Iberoamericana Editorial Vervuert, S.L.
- Ghosh, P. (2016). Memoir as a Testimony to Oppression and Defiance: A Study of Reinaldo Arenas's Before Night Falls. *International Journal of English Language, Literature and Humanities*, 4(2), 404-413. <https://ijellh.com/OJS/index.php/OJS/article/view/1104>
- Gutiérrez, J. (2005a). Más allá de la homotextualidad: *Antes que anochezca*, de Reinaldo Arenas.

Revista de Estudios Hispánicos, 39(1), 101-127.

Gutiérrez, J. (2005b). Discurso autobiográfico y representación de la realidad: el caso de Reinaldo Arenas. En G. Santana H., F. J. Quevedo G. y E. Santana M. (Eds.), *Con quien tanto quería: Estudios en homenaje a María del Prado Escobar Bonilla* (pp. 205-212). Editorial Las Palmas de la Gran Canaria.

Hasson, L. (1996a). Memorias de un exiliado. París, primavera 1985 (entrevista con Reinaldo Arenas). En O. Ette (Ed.), *La escritura de la memoria. Reinaldo Arenas: textos, estudios y documentación* (pp. 35-63). Vervuert; Iberoamericana.

Hasson, L. (1996b). *Antes que anochezca* (autobiografía): una lectura distinta de la obra de Reinaldo Arenas. En O. Ette (Ed.), *La escritura de la memoria. Reinaldo Arenas: textos, estudios y documentación* (pp. 165-176). Vervuert; Iberoamericana.

Hirsch, J. (2016). *La política del placer: La capacidad contestataria de sexo comunidad en la narrativa gay latinoamericana pos-SIDA* [Tesis de doctorado, Universidad de California, Irvine]. <https://escholarship.org/uc/item/0zj3c1gg>

Ibarlucía, Rocío. (2022). Figuraciones de la escritura en *Antes que anochezca* (1992) de Reinaldo Arenas. *CELEHÍS, Revista del Centro de Letras Hispanoamericanas*, 31(3), 42-53.

Imoberdof, S. (2018). Beyond the Margins: Human Rights Violations Against Undocumented Persons, Homosexuals, and Women in Inter-American Narrative. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 81, 97-112. <https://doi.org/10.25145/j.recaesin.2020.81.07>

Jasmer, D. (2009). *Antes que anochezca*. El idealizado norte nos despierta a una realidad infiel. *Utah Foreign Language Review*, 17, <https://epubs.utah.edu/index.php/uflr/article/view/867/0>

Joyce Hunt, J. (2003). *Liberación, escritura y sexualidad en Antes que anochezca de Reinaldo Arenas* [Tesis de maestría, Universidad de Texas, El Paso].

Kaebnick, S. (1997). The «L oca» Freedom Fighter in *Antes que anochezca* and *El color del verano*. *Chasqui*, 26(1), 102-114. <https://www.jstor.org/stable/29741328>

Lejeune, P. (1975). *Le pacte autobiographique*. Éditions du Seuil.

León, D. (2105). Vivir, escribir, enfermar. Sobre exilio y enfermedad en *Antes que anochezca* de Reinaldo Arenas. *Caracol*, 10, 316-331. <https://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/99092>

- Lima, L. (2013). The King's Toilet: Cruising Literary History in Reinaldo Arenas' *Before Night Falls*. En B. Nicholson & S. A. McClennen (Eds.), *The Generation of '72: Latin America's Forced Global Citizens* (pp. 229-256). North Carolina State University Press.
- Loss, J. (2003). Global Arenas. Narrative and Filmic Translation of Identity. *Nepantla: Views of Sooth*, 4(2), 317-344. <https://muse.jhu.edu/article/44319/summary>
- Manzoni, C. (2007). Diáspora, nomadismo y exilio en la literatura latinoamericana contemporánea. Visiting Resource Professor Papers, LLILAS, The University of Texas at Austin. <https://repositories.lib.utexas.edu/handle/2152/4102>
- Martínez-San Miguel, Y. (2011). «Sexilios»: hacia una nueva poética de la erótica caribeña. *América Latina Hoy*, 58, 15-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3769793>
- Meizos, Jérôme (2009). Ce que l'on fait dire au silence : posture, *ethos*, image d'auteur. *Argumentation et Analyse du Discours*, 3, 1-12.
- Molano, H. (2003). Reseña de la vida de un rebelde: apuntes sobre la autobiografía de Reinaldo Arenas. *Revista Mexicana del Caribe*, 8(16), 179-190.
- Moreno, A. (2012). *Análisis del discurso homosexual de Arenas en Antes que anochezca: una mirada foucaultiana* [Tesis de premasterado, Universidad de Utrecht University].
- Matusiak, J. (2018). *La representación de la homosexualidad latinoamericana en El beso de la mujer araña de Manuel Puig y Antes que anochezca de Reinaldo Arenas* [Tesis de grado, Universidad Adam Mickiewicz].
- Meizoz, J. (2009). Ce que l'on fait dire au silence: posture, *ethos*, image d'auteur. *Argumentation et Analyse du Discours*, 3, 1-12.
- Moss, M. (2018). *Homo-Sexile: Gay and Transgender Communities Sexual and National Identities in Latin American Fiction And Film* [Tesis doctoral, The University of Texas at Dallas].
- Nydius, B. (2015). *La Cuba de Reinaldo Arenas: la validez de la descripción política areniana de una cuba postrevolucionaria en Antes que anochezca y Viaje a La Habana* [Trabajo de grado, Universidad de Lund].
- Ocasio, R. (2002). Gays and the Cuban Revolution. The Case of Reinaldo Arenas. *Latin American Perspectives*, 123, 29(2), 78-98. <https://www.jstor.org/stable/3185128>

- Ocasio, R. (2006). Reinaldo Arenas's Picaresque Image in *Before Night Falls*. *MIFLC Review*, 13, 127-136.
- Olivares, J. (2000). Por qué llora Reinaldo Arenas. *MLN*, 115(2), 268-298. <https://muse.jhu.edu/article/22616>
- Palaversich, D. (2003). Grito, luego existo. La homosexualidad y la disidencia política en la narrativa de Reinaldo Arenas y John Rechy. *Hispanofilia*, 138, 111-134. <https://www.jstor.org/stable/43894925>
- Panichelli-Batalla, S. (2005). *La pentagonía de Reinaldo Arenas: un conjunto de novelas testimoniales y autobiográficas*. Universidad de Granada.
- Payne, A. & Cañete, C. (2019). Triple Marginalization in *Antes que anochezca* (1992): Contextualizing Reinaldo Arenas's Memoires Before and After the 1959 Cuban Revolution. *FAU Undergraduate Research Journal*, 8, 46-50. <https://journals.flvc.org/faurj/article/view/114555>
- Pérez, G. (2020). *Queer imagined Communities in Diasporic Caribbean Literature* [Tesis doctoral, The University of Texas at Austin].
- Ponte, A. (2017). Garrandés, siempre al servicio de la censura. *Hypermedia Magazine*. <https://www.hypermediamagazine.com/literatura/escriitores/antonio-jose-ponte-garrandes-siempre-al-servicio-de-la-censura/>
- Premat, J. (2014). Pasados, presentes, futuros de la infancia. *Cuadernos LIRICO. Revista de la red interuniversitaria de estudios sobre las literaturas rioplatenses contemporáneas en Francia*, 11, 1-16
- Reymer, N. (2018). *Protesta y resistencia política del cuerpo en la autobiografía Antes que anochezca de Reinaldo Arenas* [Trabajo de grado, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa].
- Richmond Ellis, R. (1995). The Gay Lifewriting of Reinaldo Arenas: *Antes que anochezca*. *a/b: Auto/Biography Studies*, 10(1), 126-144. <http://dx.doi.org/10.1080/08989575.1995.10815062>
- Riley, N. (1999). Reinaldo Arenas' Autobiography *Antes que Anochezca* as Confrontational *Ars Moriendi*. *Bulletin of Latin American Research*, 18(4), 491-496. <https://www.jstor.org/stable/3339203>
- Rivas, V. (2001). El poder y la burla: *Antes que anochezca* de Reinaldo Arenas. *Tema y Variaciones*, 17, 73-80.

- Rodeño, I. (2003). *Un puente entre las literaturas hispanoamericana y U. S. Latina; mitificación y resistencia en cinco relatos del yo* [Tesis de doctorado, Universidad de Massachussets]. <https://www.proquest.com/docview/305325015?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Ruiz, M. (2019). Imagen, postura, proyecto. Apuestas a un nuevo abordaje de la figura de autor. *Recial*, 10(15), 1-20.
- Sepúlveda, L. (2007). Homofobia y represión en el régimen castrista, representados en el filme *Before Night Falls* (2000) de Julian Schabel. En P. Civil y F. Crémoux (Coords.), *Actas del XVI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*, París.
- Skipper, T. (2022). Consecuencias sociales en el cine latinoamericano: alta visibilidad de lo queer. *WLC Senior Capstones*. 4. https://kb.gcsu.edu/wlc_capstone/4
- Steimberg, O. (1998). *Semiótica de los medios masivos. El pasaje a los medios de los géneros populares*. Atuel Editora.
- Suquet, M. (2020). Destellos del horror: el sida en la obra de Reinaldo Arenas. *Ciberletras. Revista de Crítica Literaria y de Cultura*, 44, 48-65. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7917313#:~:text=Se%20propone%20que%20el%20autor,su%20obra%20antes%20de%20morir>
- Taiano, L. (2018). Desmitificando a los barbudos y al hombre nuevo: propaganda anticastrista en *Antes que anochezca*. *Sociopoética*, 1(20) (s.p.).
- Tolan, M. (2009). Paraíso dependiente: La represión y el erotismo en *Antes que anochezca*. *Gaceta Hispánica de Madrid* (s.p.). <http://gacetahispanica.com/?p=1117>
- Varela, F. (2015). *Sexualidad, política y una narrativa queer de la Revolución cubana: El caso de Antes que anochezca (1992) de Reinaldo Arenas* [Trabajo de grado, Universidad Atlántica de Florida]. <http://fau.digital.flvc.org/islandora/object/fau%3A33807>
- Vespucci, G. (2010). *Antes que anochezca ya ha oscurecido: fracturas del relato autobiográfico de Reinaldo Arenas en la transposición cinematográfica*. *Papeles de trabajo: La revista electrónica del IDAES*, 4(6), <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7457604>
- Vilaseca, D. (1997). On the Constitution and Uses of Homosexuality in Reinaldo Arenas' *Antes que anochezca*. *The Bulletin of Hispanic Studies*, 74(3), 351-372. <https://www.sciencegate.app/document/10.3828/bhs.74.3.351>

Vilaseca, D. (2002). «A Boy's Best Friend and His Mother»: Melancholia, Identification, and the Question of Masculine Psychosis in Reinaldo Arenas's *Antes que anochezca*. *Journal of Iberian and Latin American Studies*, 8(1), 71-85. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14701840220144002?journalCode=cjil20>

LA MELANCOLÍA EN LA POESÍA DE BLANCA VARELA

Luz Janneth Guzmán Aldana
Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia)
janneth@utp.edu.co

Recibido: 13/02/2023 — **Aprobado:** 05/07/2023 — **Publicado:** 31/08/2023

DOI: doi.org/10.17533/udea.lyl.n84a12

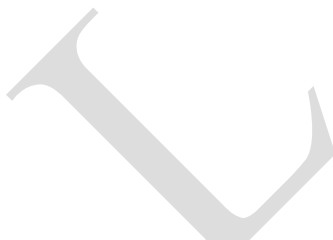
Resumen: Este artículo propone un estudio sobre la poesía de Blanca Varela teniendo como categoría de la argumentación la presencia de la melancolía en la construcción de una voz lírica múltiple. Se citan poemas y fragmentos de su obra para evidenciar la construcción de un ambiente en constante desencanto y desazón. También se reflexiona sobre cómo se manifiesta la voz lírica melancólica en la enunciación de los espacios y cómo el sujeto, en constante duda e indagación, acude a la antítesis y contradicción del concepto para construir sentido.

Palabras clave: melancolía; contradicción; duda; voz lírica múltiple; desazón.

MELANCHOLY IN BLANCA VARELA'S POETRY

Abstract: This article puts forward a study about Blanca Varela's poetry having as category of argumentation the presence of melancholy in the construction of a multiple lyrical voice. Poems and fragments of her work are cited to demonstrate the construction of an environment in constant disappointment and uneasiness. It also reflects on how the melancholic lyrical voice manifests in the enunciation of spaces and how the subject, in constant doubt and inquiry, resorts to the antithesis and contradiction of the concept to build meaning.

Keywords: melancholy; contradiction; doubt; multiple lyrical voice; uneasiness.



1. Introducción

Blanca Leonor Varela González fue una poeta peruana, conocida como Blanca Varela; nace en Lima el 10 de agosto de 1926 y muere a sus 82 años, el 12 de marzo del 2009. En 1986 se edita el libro *Canto villano. Poesía reunida 1949-1983* por el Fondo de Cultura Económica, que incluye la recopilación de sus obras poéticas *Ese puerto existe* (1959), *Luz de día* (1963), *Valses y otras confesiones* (1971) y *Canto villano* (1978). Después, en 1996 saldría una reedición ampliada: *Canto villano. Poesía reunida, 1949-1994*, que incluye los libros *Ejercicios Materiales* (1991) y *El libro de barro* (1993). Es a partir de estas ediciones de *Canto villano* que la poesía de Blanca Varela obtiene reconocimiento por fuera de su país, ganando en 1996 la medalla internacional Gabriela Mistral y en el 2001 el premio Octavio Paz de poesía y ensayo.

Años después, en 1999 se publica *Concierto animal* en Lima y Valencia y en el 2001 el Círculo de Lectores edita *Donde todo termina abre las alas. Poesía reunida*, que incluye —además de todos sus poemarios anteriores— el libro inédito *Falso teclado*, también recopilado en el 2005 por el Instituto Nacional de Cultura del Perú en una edición titulada *El libro de barro y otros poemas*.

Las dos ediciones de *Canto villano. Poesía reunida* y las antologías de su poesía¹ contribuyeron a que la obra de Blanca Varela trascendiera las fronteras del Perú. Su nombre comúnmente aparece relacionado con los surrealistas y existencialistas, debido a los contactos cercanos que la autora tuvo con escritores y artistas involucrados o influenciados por estos movimientos. En su época universitaria se hace amiga de Emilio Adolfo Westphalen y César Moro, considerados como dos de los exponentes del surrealismo en el Perú. Cuando viaja a París en 1949 establece contacto con muchos escritores y artistas cercanos a este movimiento, como André Breton, Octavio Paz y Carlos Martínez Rivas. Es relacionada con sus contemporáneos de la década del cincuenta² en el Perú, como Sebastián Salazar Bondy, Javier Sologuren y Jorge Eduardo Eielson. Los estudios críticos preliminares a sus poemarios coinciden en caracterizarla con una voz única en la que se devela una conciencia del sinsentido del discurso o como lo llama Castañón (2001) «una aguda conciencia de la palabra fatigada»³, (p. 9) o al decir de Paoli (1996) «una visión lúcida y desencantada» (p. 15).

¹ Algunas de las antologías de la autora son: *Como Dios en la nada (Antología 1949-1998)*, Visor, 1999. *El Libro de barro y otros poemas*, Instituto de Cultura del Perú, 2005. *La voz de Blanca Varela. Poesía en la residencia*, Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, 2006. *Blanca Varela. Aunque cueste la noche*, Ediciones Universidad de Salamanca, 2007.

² En la época universitaria también conoce al pintor Fernando de Szyszlo, quien frecuentaba el círculo la *Peña Pancho Fierro*; junto a él, siendo ya su esposo, viaja a París en 1949 y vive de cerca el ambiente surrealista de la época. Establece amistad con Octavio Paz, quien será el promotor de su carrera como escritora, ya que es el primero que la motiva para recoger su obra dispersa y editarla años después a pesar de la reticencia y recelo de la autora.

³ En el estudio preliminar a la edición *Blanca Varela. Donde todo termina abre las alas. Poesía reunida (1949-2000)*. De la que tomaremos todos los poemas y fragmentos de la autora.

El presente artículo busca interpretar la obra de la autora bajo el interrogante: ¿Cómo se manifiesta la melancolía en la poesía de Blanca Varela? Para ello, el texto se enfocará en analizar la presencia de la voz melancólica en las voces múltiples de un sujeto en constante duda e indagación de su propio yo; en los espacios físicos y simbólicos y en la visión desencantada evidenciada en la contradicción de un sujeto lírico por nombrar el mundo.

2. La melancolía como hilo conductor

La melancolía, cuya definición conceptual es oscilante, ha sido tema de estudio en diversas épocas desde los antiguos griegos. El término ha representado desde estados corporales y espirituales hasta comportamientos pecaminosos⁴, psíquicos y existenciales; en realidad es una palabra relativa, que bien vale la pena definir en este trabajo para que, en el momento del acercamiento crítico, el lector pueda aproximarse mejor a esta propuesta de interpretación, teniendo como referente esencial todo el campo semántico que a la palabra *melancolía* se le ha querido dar en este artículo.

El término *melancolía*, utilizado en este trabajo, tendrá el sentido de ese estado de desasosiego del sujeto o voz lírica que se halla en la frontera del ser y no ser, que puede rayar en la locura⁵, pero a la vez expresar la lucidez existencial. Es decir, la melancolía asociada a las múltiples voces que pueden poblar un sujeto. Este concepto tiene sus raíces en el Problema xxx, I atribuido a Aristóteles, donde se relaciona genio creador y temperamento melancólico: «¿Por qué razón todos aquellos que han sido hombres de excepción, bien en lo que respecta a la filosofía, o bien a la ciencia del Estado, la poesía o las artes, resultan ser claramente melancólicos [...]?» (Aristóteles, 2007, p. 79). Para el filósofo, el melancólico no necesariamente es un enfermo; pues deja percibir que hay ciertos hombres predispuestos al carácter melancólico, unos en los que actúa la locura y otros en los que actúa su genialidad para convertirse en otro a través de la representación. Así, la melancolía se concibe como un estado donde el poeta está propenso a crear desde múltiples caracteres.

Para Pigeaud (2007) y Földényi (2008) el concepto de melancolía occidental se ha formado, en gran parte, a partir de la concepción hipocrática que ve la melancolía como una enfermedad causada

⁴ En la Edad Media, la melancolía era asociada con la acedia, un estado de desesperación producto de la soledad y aislamiento que experimentaban los monjes: apatía, angustia, tristeza, abatimiento. Después, la acedia tomó una concepción de vicio, pereza, abandono de los deberes espirituales producto del demonio, según las creencias de la época.

⁵ No como enfermedad en el sentido médico negativo, sino como diferencia de quienes no siguen un orden en un sistema establecido. Como referencia, de acuerdo con Földényi (2008), la locura es un estado natural, no es nada terrorífico sino que obedece a una interpretación siempre cambiante de la de la propia existencia; agrega que la locura no es un hecho objetivo y que el espíritu científico se empeña en estudiar al hombre por fuera de sus horizontes humanos que sirven de fundamento a su existencia. Luego, cita a Freud para argumentar que hay algunos estados de ánimo como el melancólico que no se pueden etiquetar como anormales o negativos: «Freud reconoció al final de su carrera la imposibilidad de delimitar científicamente la normalidad psíquica de la anormalidad» (p. 279).

por la mala distribución de la bilis negra. Según Hipócrates, la melancolía es una enfermedad tanto del cuerpo como del espíritu, causada por el desequilibrio o exceso de esta sustancia en el cuerpo. Alejándonos de esta concepción retomamos para este trabajo la idea antes expuesta en el Problema xxx, I, donde Aristóteles deja traslucir que la melancolía es una predisposición de los grandes hombres, entre ellos los poetas, para ser otro y representarse en pluralidad de caracteres.

Esta idea del carácter ambiguo del genio creador, que se remonta a Aristóteles, es configurada después en el Renacimiento, donde el carácter melancólico que transita entre el ser y no ser es ejemplificado en el personaje del príncipe Hamlet en la tragedia de William Shakespeare. Luego, ese concepto se desencadena ambivalente en la modernidad, donde la multiplicidad en la voz lírica es provocada por las condiciones del contexto que lleva a muchos artistas y filósofos a una postura existencialista y desencantada del mundo. Entonces, puede pasar que estar lejos del hogar provoque sentimientos de nostalgia, o también que el tedio, el hastío o el *spleen* sean provocados por estar en la ciudad. En este sentido, la idea misma de la creatividad melancólica y de la oscilación de la voz poética para configurarse múltiple es la que nos interesa para caracterizar la poesía de Varela.

La inestabilidad del melancólico es llamada por Pigeaud (2007) como «la dialéctica de la melancolía» (p. 20), ya que a través de los siglos el concepto ha tenido significados diversos relacionados con conceptos contradictorios para el ánimo o los sentimientos de un sujeto. La irregularidad en el carácter melancólico nos sirve para caracterizar la voz poética múltiple en la obra de Blanca Varela. La inconstancia del melancólico es, a la vez, su capacidad creadora para fluctuar hacia lo otro, como podemos evidenciar en las primeras estrofas de «No estar», poema de *Luz de día*, donde la voz se enuncia indeterminada en el propio sujeto y transita en lo otro que nombra: «No estar. No estar. No estar. / Un reflejo a la entrada de la cueva, / la carrera en medio del día, / la manada invisible, / la nube de polvo» (Varela, 2001, p. 79).

Aquí el sujeto se enuncia desde la paradoja de ocupar y desvanecerse en un espacio cargado de imágenes abiertas y enigmáticas como «la entrada de la cueva» que alude a la entrada de la propia percepción del yo en la indeterminación de la sustancia abierta, como si el enigma de no percibirse y de repetir continuamente el «No estar», nombrara la transición del sujeto hacia lo otro del mundo. Luego, en la segunda estrofa del mismo poema, la voz se enuncia desde el vaivén del ser y no ser, escudriñando su existencia: «Desde el fondo tirar la red. / ¿Quién cae? ¿Quién vive? / Esta es la noche. Esto soy yo» (p. 79). Así, la identidad del sujeto es polimorfa a medida que la voz desciende en el sinsentido, el pozo profundo de los adentros observado por el humano que se mira desde afuera como una cueva profunda en la noche dispersa. Después, la voz se compara con el río, material que fluye y cambia constantemente para evocar la pluralidad de las representaciones de la enunciación: «Inmóvil tras mi cuerpo soy un río que crece, / que avanza en la noche» (p. 79).

La repetición de la oración en el primer verso marca el ritmo tríptico: el ser es el yo, el ser es el otro, el ser está en las imágenes de la naturaleza. Por ello, la voz no es definible como un ente cerrado que se estructura en un solo ser o estar, sino que obedece a la condición de nuestra cultura, que al decir de Paz (1986) «está llena de ritmos ternarios [...] ser hombres: ser temporales, ser mortales y lanzados siempre hacia “algo”, hacia lo “otro”» (p. 60). Es así como la enunciación se va fragmentando hasta que en la tercera estrofa se connota como «Tiempo, rostro de limo, espejo trizado» (Varela, 2001, p. 79) para enfatizar que el ser no está en una sola imagen, sino que fluye con lo otro, por lo que esa sensación oscilante de contenerse en múltiples metáforas es la condición vacilante y ambigua de la voz melancólica. Por lo anterior, cuando se habla de la voz melancólica que discurre por la poesía de Blanca Varela, se hace referenciando su multiplicidad, ya que la inestabilidad del melancólico es su facultad de ser todos los demás.

Por otro lado, en este acercamiento crítico, la voz melancólica de Varela tiene resonancias existenciales. El hombre a inicios del siglo XX es un individuo anclado a una voz contradictoria que no tiene paraíso, que niega frecuentemente la figura de Dios. Para el caso de Varela, se entronca con la voz predecesora de César Vallejo en el Perú, cuya influencia en la obra de la autora es innegable. Un ejemplo de ello es la desolación existencial que está dada muchas veces por el reclamo hacia un ser supremo, que podemos rastrear tanto en Vallejo como en Varela. En ambos, existe un cuestionamiento a la visión judeocristiana del mundo que se evidencia en el tono crudo y desencantado de sus versos. El Dios que castiga, del cual se tiene duda, la figura desprovista de su divinidad que nos hace temblar como humanos sin redención, la cual aparece aludida tanto en *Los heraldos Negros* de Vallejo como en el tercer poema de *El libro de barro* (Varela, 2001):

La mano de dios es más grande que él mismo.
Su tacto enorme tañe los astros hasta el gemido.
El silencio rasgado en la oscuridad es la presencia de su carne menguante.

Resplandor difunto siempre allí. Siempre llegando.
Revelación: balbuceo celeste.

Día cerrado es él. Dueño de su mano, más grande que él (p. 197).

La imprecación hacia la ausencia de un dios y el sentido existencialista generan la percepción de desencanto y hastío que también es característica de la voz melancólica. El melancólico moderno, solo y abandonado, «desespera en el sentido más amplio de la palabra. El síntoma de esa desesperación es la displicencia, hasta el día de hoy la característica más importante de la melancolía junto con la tristeza» (Földényi, 2008, p. 118). La melancolía, por ende, se refiere a ese estado de tristeza silenciosa que se profundiza en el hablante lírico, que tiene el trabajo interior de devorar el propio yo. La tristeza prolongada a causa de un absurdo de la vida o de la cotidianidad citadina, que se evidencia en muchos

poetas de la vanguardia y la posvanguardia, constituye en Varela un elemento más de ese estado de desazón, contradicción o negación que continuamente se percibe en sus escritos y que aflora en la interpretación como esa constante crisis por nombrar las cosas.

En este escrito, el melancólico es un sujeto triste, pero no pasivo, emparejado con la sensación de absurdo, pero no depresivo. En ese sentido, la tristeza que se puede percibir en la obra de Blanca Varela se asocia al cuestionamiento, pues el melancólico está afligido y a veces carece de esperanza. La negación desde la palabra, desde la percepción de lo real, nos evoca permanentemente a un sujeto en crisis que expresa duda, al que llamamos en este acercamiento crítico «sujeto melancólico».

El sujeto lírico de Blanca Varela observa la realidad con desconfianza, pero no expresa sentimentalismos. La manifestación de su tristeza no recrea lo patético, sino que se percibe en dolores contenidos e internos, producto de la búsqueda del sujeto por aquello que nombra en medio de la sensación de la existencia vacía.

Al hablar de la melancolía, Kristeva (1997) dice: «trato de hablarles de un abismo de tristeza, de dolor incomunicable que nos absorbe a veces, y a menudo duramente, hasta hacernos perder el gusto por cualquier palabra, cualquier acto, inclusive, el gusto por la vida» (p. 10). De este concepto se alude, posteriormente, la relación entre la voz melancólica y el repudio por la palabra, lo que algunas veces se nombrará como la imposibilidad de darle sentido al mundo o de encontrar esa palabra precisa que signifique. Hay melancolía en la voz lírica en la imposibilidad de nombrar el mundo. Cabe aclarar que no profundizaremos en el concepto psicoanalítico de la melancolía que es la matriz de los estudios de Kristeva (1997), pero sí referenciaremos lo que la autora explica de los sujetos en el proceso de la significancia, que aquí se empareja con el sujeto o la voz melancólica que batalla con las palabras precisando una que llene el vacío y pueda nombrar la realidad compleja. En este sentido, la voz melancólica es existencial, pues se encuentra entre el absurdo y el vacío, siempre escarbando la realidad y lo humano.

En la poesía de Varela, la sensación de insatisfacción hace que se perciba una mirada generalizada de carencia, que es la fuente de la melancolía de ese sujeto poético o voz lírica múltiple. Una voz que nos habla desde un espacio que evoca recuerdos, una voz problemática con la presencia de Dios, que se enuncia contradictoria en el proceso de creación y se percibe triste e irónica ante el absurdo cotidiano. Por lo tanto, la melancolía como hilo conductor en la obra de la poeta peruana se aleja aquí de la concepción médica y se toma en el sentido literario: la atmósfera de desazón, de insatisfacción con la palabra que oscila entre la tristeza y el sinsentido con el que se recrea la realidad.

2.1. La voz lírica melancólica. El sujeto poético de Blanca Varela

La voz poética en Blanca Varela aparece fragmentada desde su primer libro, donde a veces adopta un modo de ser femenino, en otras masculino, en ocasiones habla revistiéndose de un tercero, bien sea como un personaje, un animal o incluso no aparece nombrándose explícitamente. Esta voz escindida de la autora y de su naturaleza femenina en un primer momento parece extraña, como si el sujeto que recrea, presentado al lector, tuviera la virtud de tener muchos rostros o quisiera llamarnos a la universalización de su reclamo. Así, la voz lírica en su primer libro *Ese puerto existe* (1949-1959)⁶ nos problematiza el ángulo desde donde se recrea el mundo; con varias voces interpelando al lector, al mundo, al orden de las cosas existentes como se percibe en los siguientes fragmentos iniciales del poema «Primer baile», donde inicialmente se encuentra una voz que se representa en un animal para después humanizarse en una descripción compleja de sí misma:

Soy un simio, nada más que eso y trepo por esa gigantesca flor roja [...] Tal vez soy el único viviente, el que se mueve, respira y se queja. El único en dar vueltas y girar sobre el lodazal y la culebra. El trompo, el girasol humano, velludo y limpio, el cantor solitario, el anacoreta, la peste. Soy, indudablemente, el que se oye respirando, tejiendo para atrapar el acto, el testimonio erizado de ojos y lenguas todavía temblorosos, todavía con recuerdos [...] (Varela, 2001, p. 43).

En las estrofas siguientes, las dos primeras del poema «Fuente», es una voz femenina la que nos habla:

Junto al pozo llegué,
mi ojo pequeño y triste
se hizo hondo, interior

Estuve junto a mí
llena de mí, ascendente y profunda,
mi alma contra mí,
golpeando mi piel,
hundiéndola en el aire
hasta el fin (p. 31).

Esta multiplicidad de voces en su primer libro inaugura lo que será característico de su obra: la constante búsqueda de un yo que observa la realidad inspeccionándola desde sus adentros como en un viaje a sus entrañas, la voz de sujeto poético en batalla consigo mismo. No es gratuito el título: «Fuente», la fuente de las palabras, es esa voz en constante indagación y observación de su propio

⁶ En 1959, Blanca Varela se encuentra con Octavio Paz en México. Después de 10 años de no verla, el poeta mexicano la anima a publicar su primer libro *Ese puerto existe (y otros poemas)*, editado en México por la Universidad Veracruzana.

yo contenido de contradicciones y sentimientos melancólicos, como la tristeza y la imposibilidad de cambio.

En este sentido, la voz lírica melancólica, esa que se remonta a los recuerdos y el pasado para indagarse y hablar de su sentir en el presente, aparece desde el primer poema de *Ese puerto existe*. La primera estrofa de «Puerto Supe» dice: «Está mi infancia en esta costa, / bajo el cielo tan alto, / cielo como ninguno, cielo, sombra veloz, / nubes de espanto, oscuro torbellino de alas, / azules casas en el horizonte» (p. 25).

Un pasado que remite a la niñez del sujeto que habla, el que Varela ha creado: melancólico con el recuerdo. En las estrofas posteriores, la nostalgia se agudiza hasta convertirse en una postura contradictoria que cambia la melancolía apacible de quien observa con detalles un recuerdo, por una imagen desesperada que dibuja un presente que aplasta el pasado —ya el verso cuarto de la estrofa anterior prefigura la destrucción del espacio principal: el puerto—, cambiando la descripción inicial del puerto como un lugar de tranquilidad por un espacio visto lleno de contradicciones, donde se da un «oscuro torbellino de alas».

Aquí en la costa escalo un negro pozo,
voy de la noche hacia la noche honda,
voy hacia el viento que recorre ciego
pupilas luminosas y vacías,
o habito el interior de un fruto muerto,
esa asfixiante seda, ese pesado espacio
poblado de agua y pálidas corolas.
En esta costa soy yo el que despierta
entre el follaje de alas pardas,
el que ocupa esa rama vacía,
el que no quiere ver la noche (p. 26).

En esta estrofa, la quinta de «Puerto Supe», la voz se hunde «en un negro pozo» el del interior del sujeto lírico, que ya no es el de la niñez, sino el de la imposibilidad de volver a través del recuerdo a la sensación original. Así la melancolía se percibe en estos versos, donde la voz cambia de ánimo y se enfrenta a la aterradora realidad de recordar un espacio que nunca será el mismo. Las pupilas que en un principio añoran el pasado no tardan en darse cuenta que están vacías, cuando dice «voy hacia el viento que recorre ciego / pupilas luminosas y vacías». Después, vendrá el verso más triste, el que no permite la esperanza: «o habito el interior de un fruto muerto» describiendo el estado anímico de su propio ser. La recreación que se construye aquí es la de una voz ahogada por su propio recuerdo ante la imposibilidad de sentir lo que se vivió en un pasado, de estar en el espacio donde una vez fue feliz y sentir cómo el vacío la va hundiendo bajo esa «asfixiante seda».

En este poema, además, el yo masculino es notable: «En esta costa soy el que despierta... / el

que ocupa esa rama vacía [...]», versos que perfilan el sinsentido al que se ve volcada la voz poética, que no se puede reconocer ni siquiera en la propia autora. Luego, la desazón y tristeza culminan en los últimos versos del poema, donde encontramos una de las características más perceptibles de esta poesía melancólica, la certeza de que, en la añoranza a un pasado, el presente es cada vez más terrible, como un «negro pozo» donde se está solo: «Aquí en la costa tengo raíces / manos imperfectas, / un lecho ardiente en donde lloro a solas» (p. 26).

En otro poema de *Ese puerto existe*, titulado «Las cosas que digo son ciertas», el sujeto poético masculino describe el sentimiento de soledad, pero no es el recuerdo de un lugar lo que provoca este estado de desasosiego, sino la percepción del propio ser. De este modo, la última parte del poema nos dice:

Sé que estoy enfermo de un pesado mal, lleno de un agua amarga, de una inclemente fiebre que silba y espanta a quien la escucha. Mis amigos me dejaron, mi loro ha muerto ya, y no puedo evitar que las gentes y los animales huyan al mirar el terrible y negro resplandor que deja mi paso en las calles. He de almorzar solo siempre. Es terrible (p. 27).

La voz lírica parece habitar «un fruto muerto» —como en el poema «Puerto Supe»— pues se califica a sí misma como enferma; pero no de un mal físico sino de una tristeza profunda que irradia la apatía del mundo. El fragmento anterior la hace más perceptible porque ya no es confundible con una añoranza del pasado, sino que es la reacción que causa en un presente, lo que hace al sujeto poético retratarse en completa soledad.

Los dos motivos que explican ello es, por una parte, la observación de un espacio en comparación con el recuerdo del sentimiento que provocó en el pasado y, por otra, la exploración agudizada del propio interior en el presente. Estas son dos de las formas en las que la voz lírica se vuelve melancólica en *Ese puerto existe*. El poema es un territorio de diálogo donde todas las voces convergen en el examen de un único sujeto poético, donde la voz se indaga a sí misma impulsada por un recuerdo o en la inquietud del presente y utiliza, como lo explica Muñoz (2007), la referencia a otro, que en realidad es él mismo:

A veces el tú poético oculta a la primera persona y crea así un diálogo indirecto con la propia identidad. A menudo también señala a una figura cercana que de algún modo provoca un sentimiento de carencia y abandono en el sujeto poético (p. 90).

Esto se refleja en la octava estrofa de «Destiempo», poema que cierra su primer libro: «Despierto / Primera isla de la conciencia / un árbol. / El temor inventa el vuelo. / El desierto familiar me acoge. / Alguien me observa con indiferencia» (Varela, 2001, pp. 50-51).

El aumento del espacio entre los versos, en relación con las demás estrofas enumeradas, indudablemente tiene la intención de la lectura pausada en el lector, ese alguien que mira con indiferencia

y puede designar al poeta, como ser universal cuando en el momento de lucidez se observa y no se reconoce; «el desierto familiar» no sería más que la propia voz frente a un espejo, y por otro lado ese tú, explícitamente designado como «alguien» se puede percibir como el lector, que transita por el contexto del poema y «observa con indiferencia» el proceso de desdoblamiento. En cualquiera de los dos casos, el recurso del otro, bien sea relativo o ambiguo en el poema, complejiza la situación de un sujeto poético que busca reconocerse.

Lo que ha perdido el melancólico es su propio yo; hay una búsqueda del ser, que quiere entender el vacío que puebla sus propios adentros, que mira con ojos desgarrados el ser que habita en su propio interior, un sujeto en permanente carencia de algo. El despojamiento del sujeto poético que siente la ausencia recalcitrante de un objeto de deseo: ya sea su patria, Dios, el amor, la justicia para el mundo o la palabra precisa que da momentáneamente la tranquilidad de comprender la realidad. Estas serán las manifestaciones de estados melancólicos de una voz lírica múltiple y de un sujeto poético relativo.

En libros posteriores a *Ese puerto existe*, la melancolía se vuelve exacerbada y las diferentes voces hablarán de la dualidad del sujeto poético cuando se somete a un contexto de angustia que lo lleva a la pérdida de la esperanza. Ese desasosiego que percibe el sujeto melancólico no solo recreará sus adentros, sino que establecerá un diálogo con un tú reconocible en otras voces como la interpelación que le hace a Dios, al compañero o a los hijos. Por ejemplo, en el poema inicial que inaugura su tercer libro *Valses y otras falsas confesiones*, la voz que interpela al sujeto amado se expresa en Lima, quien muestra la ambigüedad de sus sentimientos: «No sé si te amo o te aborrezco» (p. 93) dice el primer verso de «Valses». Después, recreará lo difícil que es a través de una palabra expresar el sentimiento para más adelante complejizarlo todo. A ese otro que es nombrado desde sus diferentes rostros parece ser la misma poeta, referenciada bajo el nombre de «seis letras negras»:

(¿Cuál de tus rostros amo
cuál aborrezco?
¿Dónde nací
en qué calle aprendí a dudar
de que balcón hinchado de miseria
se arrojó la dicha una mañana
dónde aprendí a mentir
a llevar mi nombre de seis letras negras
como un golpe ajeno?) (p. 95).

Otro ejemplo donde el otro parece salir desde la misma voz del sujeto, surge en «Casa de Cuervos», poema de *Ejercicios materiales*, donde se percibe a una madre hablándole a su hijo: «ego te absolvo de mí/ laberinto hijo mío» (p. 170). Aquí, el otro sirve como instrumento de la desazón del hablante, de la melancolía del sujeto volcada hacia la vida que él mismo produce; hay, además, un gran temor del sujeto lírico, el cual tiene que ver con ese mundo que ha regalado al ser que parió. Así, la segunda y

tercera estrofa dicen:

No es tuya la culpa
ni mía
pobre pequeño mío
del que hice este impecable retrato
[...]
tu náusea es mía
la heredaste como heredan los peces la
asfixia
y el color de tus ojos
es también el color de mi ceguera
[...] (p. 170).

«Casa de cuervos» también recrea la pérdida del otro, del hijo. La mujer que enuncia describe en los versos finales su cuerpo como «una casa vacía», donde el hijo nacido no ha de volver al cuerpo de la madre. El despojamiento del sujeto que siente la ausencia cruda del otro permitirá un estado íntimo, donde la voz se ve volcada a ensimismarse en su propio interior.

La voz inicial de «Puerto Supe» ya no es solo fragmentaria, sino que consigue coherencia a través de sus múltiples caras. Por su parte, la voz masculina desaparece de la obra de Varela a partir de *Luz de día*, su segundo poemario, donde nos muestra una poesía llena de un sujeto relativo y una voz que se expresa neutra o femenina desde diversos rostros que a veces son uno solo, como si la poeta solo pudiera expresarse representándose en otro.

2.2. Incertidumbre y duda

La indagación del mundo está destinada a fracasar para la voz melancólica que no aguarda esperanzas. Lo mismo da ser lúcido que ignorante si a pesar de la observación, el mundo sigue su curso. Si en su primer libro Varela nos muestra una multiplicidad de voces que se acercan a la realidad desde diversos ángulos —inclusive desde el sujeto animal—, en libros posteriores la incertidumbre se apodera del sujeto lírico, quien tras la recreación de aquello que es materia del poema no logra convencerse de lo dicho.

La duda con respecto a la realidad o a lo que se dice de ella se arraiga en la poesía de Varela, que nos revela —como el nombre de su tercer libro— una «falsa confesión» de lo que pasa. No es gratuito el título de *Valses y otras falsas confesiones*, pues como explica Muñoz (2007), en este poemario se instala la duda y la vigilia que desarrollan un sujeto en desconfianza con esa realidad que a veces es representada como una mentira.

El vals es equiparado a una falsa confesión en la etiqueta de una canción criolla, en los fragmentos

que bajo la técnica del *collage* la autora serpentea en muchos poemas de su tercer libro, por lo que «el vals solo es un síntoma más de toda la concepción falseadora de Lima» (Muñoz, 2007, p. 143). El vals es, además, el intertexto de poemas como «(No sé si te amo o te aborrezco...)⁷» con el cual abre *Valses y otras falsas confesiones*; un poema hecho de versos y prosa donde se entrelazan descripciones de Lima y Nueva York y donde, a decir de Muñoz (2007), Varela rechaza la composición marcada por la rima y la musicalidad características de los vals criollos del Perú y que seguramente poblaron su infancia —teniendo en cuenta que la madre de Varela era una compositora reconocida de este género—.

La falsa confesión también se refiere al estilo contradictorio de un sujeto lírico que se niega constantemente, que aprehende la realidad desde puntos de vista inusuales, que entiende que aquello que dice es una copia dudosa, que observa como un insomne la situación cambiante del espacio. Al sujeto vigilante e insomne como el melancólico no lo atormenta la noche, sino la desesperación de superar la impotencia del lenguaje, ya que cuando se decide a nombrar, al mismo tiempo se rechaza la infinidad de palabras posibles para esa específica realidad. Para él escoger una palabra es al mismo tiempo matar el resto de alternativas, es decidir pensar y ver esa realidad bajo una etiqueta donde el vestido siempre será dudoso, por lo cual es preciso no dormir, es preciso pensar que aunque el sujeto sea consciente de que cualquier intento, es un fracaso; toda palabra es para él sólo una de las posibilidades, y utilizarla la hace aprehensible al sujeto, pero ¿igualmente comunicable para los otros?

La duda y la vigilia⁸ no son causa y consecuencia, son un dúo a la vez, que atormentará a la voz lírica en toda la obra. La pupila es la representación del desvelo, de la otra realidad posible, múltiple, dudosa y del naufragio del sentido, como lo expresan los siguientes versos de «Destiempo» de *Ese puerto existe*: «Travesía de muralla a muralla, / el abismo es el párpado, / allí naufraga el mundo / arrasado por una lágrima» (Varela, 2001, p. 50). Dispersos en su obra encontramos referencia a la pupila del poeta y a la creación problemática con la palabra. Veamos algunos ejemplos: «sobre el laberinto de la pupila»⁹ (p. 49), «En la rama vencida estalla una breva furiosa, la pupila en llamas / buscándote, exigiendo su razón de luz»¹⁰ (p. 78), «¿Falta de amor / o haber mirado demasiado / con una estúpida, / fija pupila / de cuarzo / el mundo?»¹¹ (p. 87), «el absurdo de reconocerse inclinado sobre esa fuente que nos devora y devuelve, máquina de sueños, la misma imagen sin párpados, sin reposo»¹² (p. 59), «terco azul /

⁷ El primer poema de *Valses y otras falsas confesiones* no tiene título, solo está precedido por la palabra «Valses» que es el nombre de la primera sección del libro.

⁸ Dos temas que con certeza Muñoz (2007) instaure en su estudio de *Valses y otras falsas confesiones*.

⁹ Verso de «Destiempo» de *Ese puerto existe*.

¹⁰ Verso de «Vals» de *Luz de día*.

¹¹ Última estrofa de «Alla Prima» de *Luz de día*.

¹² Fragmento del poema en prosa «Canto en Ithaca» de *Luz de día*.

ignorancia de estar en la ajena pupila / como dios en la nada»¹³ (p. 106). La pupila no solo es parte del cuerpo, es la lucidez del poeta que siempre parece estar con los ojos abiertos.

La voz en la incertidumbre escarba en la realidad y duda de lo observado, y por ello desconfía, pues es la voz de los ojos insomnes. El sujeto melancólico es el centinela que observa con conciencia aguda y con una tranquilidad inusual —máscara de la total desesperación—. Entiende el horror, pero no hace aspavientos porque encuentra en todo lo que le rodea la línea incontenible del vacío y la destrucción, por lo que la palabra aquí siempre será inexacta, y la incertidumbre y la duda estarán latentes, como se percibe en los siguientes versos del poema «Malevitch en su ventana» de *Ejercicios materiales*:

[...] de lo inexacto me alimento
y toda el agua de los cielos es incapaz de lavar
esta ínfima y rebelde herida de tiempo que soy
[...]
Persigo toda sagrada inexactitud

suave violencia del sueño
palabra escrita palabra borrada
palabra desterrada
voz arrojada del paraíso
catástrofe en el cielo de la página
hinchada de silencios [...] (p. 167).

Más adelante, en el mismo poema, el sujeto hablará de «y la voz que se quiebra inaudita» (p. 167) y percibe una realidad relativa. La materia de todo el poema —que es el mundo—, es tomada por el sujeto lírico como lo que fluye en constante transformación. Entonces, escribir es un acto donde el hombre se juega el pellejo, pues el poeta ve lo que otros no ven estando en el mismo mundo; es por eso que quizás la voz habla de «penitente claridad / arde el oscuro aceite de la conciencia / sobre esta mesa que es todo el mundo» (p. 168).

¿Hay alguien más desesperado que aquel que no puede escribir lo que piensa? ¿Hay alguien más consciente en este mundo que el poeta? Y cuando lo logra, cuando cree alcanzar la palabra precisa, la duda vuelve y tal vez el convencimiento de que queda la contradicción de «nada que no sea la antigua y sagrada inexactitud» (p. 169).

La duda con respecto a la realidad nos muestra la faceta de la voz lírica desesperada entre lo que es y no es, entre la incertidumbre del concepto y esa imposibilidad de darle bajo una palabra un nombre a lo que se percibe, la melancolía del sujeto por no poder significar un espacio o un contexto en el que vive.

¹³ Tercera estrofa de «Ejercicios» de *Valses y otras falsas confesiones*.

2.3. La melancolía en los lugares

En la poesía de Blanca Varela hay una gran insistencia por recrear los espacios y los lugares percibidos por una voz en constante desarraigo. Ya se ha referenciado cómo el sujeto lírico en *Ese puerto existe*, desde el recuerdo, vuelve a un pasado de la infancia que se va tornando terrible cuando hace presente la costa y el puerto.

París es quizás la ciudad donde Varela siente la llamada de la costa de Puerto Supe.¹⁴ Es Octavio Paz, en las tertulias que frecuentaba Blanca Varela y su esposo, el que lee los apuntes de la poeta peruana y valora en ellos la calidad poética de sus escritos. Es en París donde empieza a gestarse el primer libro de la autora: *Ese puerto existe*, libro que está lleno de nostalgia y melancolía recreando el lugar del recuerdo. Al respecto, Octavio Paz cuenta que los artistas en París se sentían como en un túnel:

No eran tiempos felices aquéllos. Habíamos salido de los años de guerra pero ninguna puerta se abrió ante nosotros: sólo un túnel largo (el mismo de ahora, aunque más pobre y desnudo, el mismo túnel sin salida) [...] Unos cuantos cerraron los ojos y recordaron: allá, del otro lado, en el «otro tiempo», nacía el sol cada mañana, había árboles y agua, noches y montañas, insectos, pájaros y fieras. Pero los muros eran impenetrables. Rechazados, buscábamos otra salida, no hacia afuera, sino hacia adentro (1959, p. 8).

Como dice Paz, hay quienes en París recuerdan sus raíces y sucumben, hay quienes como Varela perciben un destierro desde cualquier lugar del mundo, el movimiento de la ciudad, atravesar los lugares, recordar la infancia y la patria lejana. La melancolía de los espacios está ligada a la percepción del lugar y son muchos los momentos en los cuales el sujeto expresa su desesperación, ya que los lugares parecen perseguirlo, atormentarlo, y por eso la ciudad de Lima es en unas veces el lugar amado y en otras el aborrecido.

En *Ese puerto existe*, en *Luz de día* y en *Valses y otras falsas confesiones* el sujeto percibe con certeza el vacío. Encontramos poemas en los que la descripción de un lugar originada por el recuerdo y el dolor de la ausencia que se siente desde el extranjero se torna en la búsqueda interior y en la propia indagación, ya que es el poeta el que habla desde el desarraigo, lejos de la patria y lejos de su propio cuerpo, al que no parece encontrar porque le hace falta el espacio de sus raíces. José Miguel Oviedo habla del poema emblemático «Puerto Supe», el cual, según él:

[...] comienza con una bella evocación personal: días de juventud, ensoñación y descanso en una playa al norte de Lima, que propician una identificación profunda con el paisaje costero, un sentimiento de pertenencia y arraigo. *Amo la costa, ese espejo muerto / en donde el aire gira como loco, / esa ola de fuego que arrasa corredores, / círculo de sombra y cristales perfectos*. Pero el movimiento descriptivo acaba allí, pues la última larga estrofa nos hace caer en un ámbito de sombra y soledad: su vida interior, desgarrada por

¹⁴ Según O'Hara (2007), «es un puerto del norte del Perú, un puerto con nombre extrañísimo para quien no esté acostumbrado a oírlo: Puerto Supe» (p. 25).

pasiones que la arrastran «de la noche hacia la noche honda» (1979, p. 105).

Hay un proceso de introspección o búsqueda interior del sujeto en permanente carencia. Esta misma actitud de la voz ante el recuerdo de un espacio, la encontramos en el primer poema de *Valses y otras falsas confesiones*: una persona caminando un domingo por Nueva York se encuentra con la muerte sin ningún asombro: «Alguien se había arrojado por una ventana» (Varela, 2001, p. 93). En este caso, luego de que el sujeto no se inmutase de lo ocurrido, un pordiosero le pide dinero y él le dice que no tiene. Después, se encuentra con un ciego, metáfora del mismo individuo caminando sin rumbo en una ciudad extraña que no es la de su infancia. Piensa en Lima, en la provincia de Barranco, y recuerda los acantilados, los crepúsculos, los árboles, las sombras, el puerto, las gaviotas, el perfume del mar; pero todo cambia y la voz en su recuerdo va sintiendo que la ciudad la ahoga y como en un «decorado de teatro» (p. 98) el falso contexto se inclina hacia ella. Termina su recorrido y evoca a Lima como una «madre sin lágrimas» (p. 98), una «mendiga que me acosas con el corazón entre los dientes» (p. 98), no en vano el poema en forma de *collage*, con estrofas para referirse a Lima y con escritura en prosa y cursiva para nombrar el contexto de Nueva York, donde repite varias veces en una interpelación satírica y dolorosa «No sé si te amo o te aborrezco» (p. 98).

En este poema, la voz empieza interpelando a un sujeto amado que se transforma en un espacio natural, en contraposición a las calles del presente narrativo del enunciante que camina. Mientras que Lima es recordada con amor, Nueva York lo es como ciudad del vacío. En la última parte, la melancolía hace a la poeta descender de las descripciones externas de un contexto a las percepciones de ese mismo lugar edificado desde la carencia, en tanto que las Torres Gemelas se inclinan hacia la voz poética:

Crucé la calle y sentí que el cielo era más oscuro a mi derecha. A ese lado las torres más altas de Wall Street parecían dibujadas con carbón, en un solo punto gris lavado con delicadas manchas amarillas y rosas. Cuestión de óptica, parecían un decorado de teatro. Sabía que estaban muy lejos y, sin embargo, me parecía también que se inclinaban peligrosamente sobre mi cabeza¹⁵ (Varela, 2001, pp 97-98).

Aquí los recuerdos del pasado la acechan, pues desde cualquier calle respira sobre la memoria, como dice el poema «Calle Catorce» de *Luz de día*, donde el transeúnte es la voz que recorre los espacios, cual un leproso rechazado por el espacio físico, es transportado por los recuerdos en medio de la muchedumbre a otro lugar de donde quizás no se ha de volver.

¡Qué compañía era tu mano, qué sombra —mi sombra— era tu cuerpo, unido a tu mano, siguiendo mi cuerpo, entre otras sombras y otros cuerpos! Siempre más lejos, sorteando la negra charca, la ululante canción de la urbe [...] Aquí estoy, aquí estoy en la calzada, comprando flores destinadas a morir [...]

¹⁵ Aunque este poema es del periodo de 1964-1971, después de lo sucedido en el 2001 con las Torres Gemelas, podríamos sugerir que acaso la poesía anticipa, a veces, un terrible hecho histórico.

Siéntate conmigo en esta plaza fantasma, en esta ciudad fantasma y contemos todas las luces, no solo las que iluminan este fracaso sino las posibles (Varela, 2001, pp. 57-58).

Es característico que la voz se refiera a un lugar como si fuera un sujeto humano amado, pues la personificación de los contextos es un recurso con el que la poeta solía recrear sensaciones, sobre todo en sus tres primeros libros arriba mencionados, entre ellas, la soledad que se puede sentir cuando se está lejos de la tierra natal. La interpelación a un tú de la que se habló en el segundo título de este artículo, es también la dualidad del sujeto, la caracterización doble del genio creador que concibe la realidad como un espejo trizado, representándose en otros, ser y no ser, ser sombra, ser la misma mano que toca el propio cuerpo para después sucumbir con ironía ante el deseo. Si se habla de una ciudad fantasma es porque es recorrida por la sombra del propio cuerpo, ausente y presente al mismo tiempo, con la desazón de no llegar a ninguna parte, ya que las ciudades nos persiguen, Lima está presente en cualquier lugar, los recuerdos oprimen y el cuerpo está donde se dejan los recuerdos: en nuestra casa o en nuestra infancia. Una muestra de ello es el siguiente fragmento de «Canto en Ithaca», de *Luz de día*:

¿Qué hacer con los recuerdos? Confundir seres, lugares, caricias. Cruzar todo el océano para llegar a este parque que queda a una cuadra de casa. [...]

La tierra gira, la luz vuelve a alcanzarnos. El día es esa puerta abierta sobre la calle. Via dei Bardi, más allá el río enjoyado y caliente. Ropa recién lavada, tendida en el cielo de Florencia.

El cielo es siempre el mismo: desierto a oscuras, deslumbrante. Cielo amarillo de Lima, balcón de cenizas, muladar de astros (Varela, 2001, p. 59).

Los espacios caminan entre la ambigüedad de ser ambientes físicos y ambientes o estados internos, tratados como un sujeto amado. El espacio de la infancia siempre será nuestra casa, fuera de él el sujeto de la poesía de Blanca Varela está como el extranjero buscando un motivo para seguir, como Ulises navegando durante años hasta volver donde su amada Penélope. «Calle Catorce», «Canto en Ithaca», «Vals» de *Luz de día* y «(No sé si te amo o te aborrezco...» de *Valses y otras falsas confesiones* son ejemplos de ello, revelando que la recreación de un lugar al aire libre motiva el estado de melancolía del sujeto o voz lírica.

Ya en *Canto villano*, Varela nos presenta con aún más definición el espacio cotidiano como espacio de melancolía, el tedio de los días y las posibles razones para vivir encerrados en una rutina, que originará un tono más sarcástico, una voz cruda e implacable que seguirá con mayor fuerza en posteriores libros.

3. Contradicción y sarcasmo en los contextos cotidianos

Si en los poemas que evocan a Lima se puede percibir a un sujeto melancólico desde el vacío que provoca el recuerdo, en la recreación del tedio cotidiano los espacios cerrados serán aún más agobiantes

para la voz lírica; la melancolía estará asociada a los pequeños espacios¹⁶ de la costumbre y a la supuesta vida feliz que debieran generar. Poemas como «Lady's Journal» y «Monsieur Monod no sabe cantar» de *Canto villano* son ejemplos de cómo el espacio familiar y sus insistentes repeticiones hacen que la voz lírica hable a través del sarcasmo, del fracaso de la vida feliz. Los espacios se congregan simbólicamente en el sujeto melancólico desde su pequeño caos, como en la segunda y tercera estrofas de «Lady's Journal», que dicen:

oh sí querida mía
son las siete de la mañana
levántate muchacha
recoge tu pelo en la fotografía
descubre tu frente tu sonrisa
sonríe al lado del niño que se
te parece

oh sí lo haces como puedes
y eres idéntica a la felicidad
que jamás envejece (p. 145).

La perfecta vida feliz es tratada desde las interjecciones para apelar a un interlocutor que es la voz que se desdobla para nombrarse a sí misma con ironía: «oh sí querida mía», «oh sí lo haces como puedes» son a la vez exclamaciones de tristeza; usan las típicas frases matrimoniales que se utilizan en los espacios cotidianos como una simple fórmula hecha, «recorre tu pelo en la fotografía». El sarcasmo es evidente, pues en el fingir y aparentar la felicidad para los otros así nos domine el aburrimiento, se percibe el tedio de lo cotidiano. Igualmente, en este fragmento, se ejemplifica la crudeza sarcástica presente en el libro *Canto villano*, donde el lenguaje aparece con un tono de burla a todo el papel tradicional que juega una mujer en la sociedad, donde se desenmascara la mentira detrás de los espacios, de la palabra y de la inutilidad del éxito, haciendo que todas las seguridades se diluyan entre las manos.

La náusea cotidiana se relaciona con la visión existencialista de la poesía de Varela y se percibe en la recreación de situaciones o espacios familiares cerrados, como la cocina donde se hace el café y la compañía de todas las mañanas. En otro poema de *Canto villano*, titulado «Monsieur Monod no sabe cantar» es llamada esta desazón diaria como «el vacío congénito» (p. 153); es decir, la ausencia honda e innata en las situaciones repetitivas y naturales de las relaciones con los otros, sobre todo en

¹⁶ Cabe aclarar que desde los libros anteriores se hace referencia irónica a los espacios cerrados, como en el poema «Las cosas que digo son ciertas», segundo poema de *Ese puerto existe*: «Todo es perfecto. Estar encerrado en un pequeño cuarto de hotel, estar herido, tirado e impotente, mientras afuera cae la lluvia dulce inesperada» (2001, p. 27). Pero es a partir de *Canto villano* cuando la cotidianidad se hace más palpable y abundan las referencias a los espacios y situaciones familiares.

las relaciones de pareja. Así se expresa en el poema, donde las cosas siguen iguales provocando la cotidianidad que exaspera. Luego, la cuarta estrofa dice:

querido mío
adoro todo lo que no es mío
tú por ejemplo
con tu piel de asno sobre el alma
y esas alas de cera que te regalé
y que jamás te atreviste a usar
no sabes cómo me arrepiento de mis virtudes
ya no sé qué hacer con mi colección de ganzúas
y mentiras
con mi indecencia de niño que debe terminar este cuento
ahora que ya es tarde
porque el recuerdo como las canciones
la peor la que quieras la única
no resiste otra página en blanco
y no tiene sentido que yo esté aquí
destruyendo
lo que no existe (p. 153).

La realidad cotidiana tendrá en la palabra, además de la falsedad y la duda con la que antes fue nombrada, el sarcasmo y la ironía del sujeto enfrentado al circo del mundo. Por tanto, en este poema, la vida en pareja es criticada por medio de una voz sin efectismos ni tristeza, pues es bien consciente del papel que desempeñan los actos metódicos que, supuestamente, dan estabilidad y felicidad. El sujeto lírico describe esta situación y la recrea con crudeza, pues al parecer toda persona cae en un mismo juego de simulación donde es imposible escapar de la rutina. Entonces, no queda más que burlarse del fracaso o como paradójicamente dicen los últimos versos de la anterior estrofa citada: «no tiene sentido destruir lo que no existe».

El oxímoron, figura literaria que contrapone en una misma estructura sintáctica dos expresiones para generar un nuevo sentido, es utilizado en el tejido formal de la poesía de Varela, generando versos antitéticos o frases paradójicas. En ese sentido, Cote (2004) dice: «La extrañeza es provocada entonces por esta unión, que es sin duda violenta, en cuanto provoca una tensión entre vocablos antes lejanos, percibimos una cierta disonancia en esa frase, sabemos que en ella algo se ha forzado» (p. 25). Por ejemplo, la palabra del campo semántico de lo sublime y lo alto emparejada a sustantivos terrenales o como adjetivo de frases terrenales: «un magro trozo de celeste cerdo», «un cielo rebosante / en un plato vacío» dirá en «Canto villano» (Varela, 2001, p. 140) de su libro homónimo. O estos otros versos que evidencia las contraposiciones: «celestes rojos de mi sangre y de mi corazón» dirá en «El último

poema de junio» (p. 165) y «gravedad de la nube enquistada en la grasa / gravedad de la gracia que es grasa perecible» expresa en «Ejercicios materiales» (p. 179), los dos últimos poemas referenciados del libro *Ejercicios materiales*¹⁷.

Con *Canto villano* se vuelve más cruda la palabra desde su contradicción. El emparejamiento de términos que no poseen una aparente relación ya es hereditario del aire surrealista. Los contextos familiares, los actos cotidianos, la comida, la pareja y los hijos tendrán ese tratamiento oscilante que será aún más descarnado en *Ejercicios materiales*. La recreación del sujeto desde los espacios cerrados lo hace retratarse a través de una ventana, inmóvil como una fotografía, como en «Lady's Journal», ya citado anteriormente. El melancólico desespera, dice Földényi (2008), ya que «no siente angustia de sí mismo ni del mundo, sino de estar entregado a la existencia en el mero hecho de vivir» (p. 337); es displicente, pues muestra desagrado en el sarcasmo o la ironía con que trata la rutina, pero a la vez se siente condenado a ella; «siente un placer masoquista, porque elija lo que elija, siempre acabará sucumbiendo» (p. 336) y como en «Lady's Journal», la voz interpela a la mujer para que siga jugando su papel de ama de casa feliz, tristeza irónica en los siguientes versos: «quédate quieta / allí en ese paraíso /al lado del niño que se te parece» (Varela, 2001, pp. 145-146).

3.1. El cuerpo como lugar de la desesperación.

Nombrar el mundo desde la contradicción

En *Canto villano* hay una percepción del sacrificio del sujeto por acercarse al centro del poema, la aceptación de que en sí mismo se encierra todo el caos del universo, la insistencia en lo carnal habla de esa búsqueda constante que termina en el propio cuerpo expuesto como «plato vacío», cuerpo en descomposición en busca de la palabra, un cuerpo devorándose a sí mismo por no encontrar la palabra. Las tres primeras estrofas del poema «Canto Villano» dicen:

y de pronto la vida
en mi plato de pobre
un magro trozo de celeste cerdo
aquí en mi plato

observarme
observarte
o matar una mosca sin malicia
aniquilar la luz o hacerla

hacerla como quien abre los ojos y elige

¹⁷ Como pasa con «Canto villano», el poema «Ejercicios materiales» se llama igual que el libro que lo contiene.

un cielo rebosante
en el plato vacío (2001, p. 140).

La mesa servida con el «celestes cerdo» en un plato rebosante de carne y cebollas, la cotidianidad como signo del cuerpo lacerado por la escritura, se palpa en *Canto villano* —tanto en el libro como en el poema con el mismo nombre—, una poesía que habla en el límite del cuerpo, que se vuelve dolorosa como un órgano enfermo. Por lo tanto, el espacio melancólico deja de ser la patria que se recuerda a través del sujeto fragmentado para convertirse en el cuerpo de la voz lírica desde la aceptación de la cotidianidad; o más bien, desde la certeza de no poder escapar de la existencia de los días. Así, el cuerpo se convierte en un espacio de conflicto, en un gesto sarcástico y cruel, devorándose a sí mismo. La décima o última estrofa del poema mencionado dice: «no otro aquí / en este plato vacío / sino yo / devorando mis ojos / y los tuyos» (p. 141).

Esta poesía descarnada o directamente cruel, ajena a sentimentalismos, encuentra en la contradicción: ironía, sarcasmo o antítesis, los recursos estilísticos para definir su tono. El sujeto melancólico está en una continua batalla poética que lo lleva a burlarse de la realidad porque sabe el doble juego de la duda y de la indagación infructuosa por encontrar la verdad en un concepto; entonces, no tiene otro enemigo que él mismo: «el querido animal», como es llamado por la voz lírica en el poema «Persona» de *Canto villano*, donde se alude a un sujeto que no tiene lugar, que merodea, pasa y busca permanentemente con el conocimiento lúcido de que la palabra siempre será relativa. Este sentimiento de ambigüedad también es expresado en la segunda estrofa del poema «Media voz» de *Canto villano*: «no he llegado / no llegaré jamás / en el centro de todo está el poema / intacto sol / ineludible noche» (p.155).

En ese sentido, Lofiego (2009) dice que se puede interpretar la poesía de Blanca Varela como «una expulsión permanente del yo hacia zonas oscuras, hasta alcanzar después del mareo, un cierto grado de iluminación. Su poesía se aferra a la seguridad de lo cambiante» (s.p.). En ese aferramiento por lo cambiante surge la contradicción en la negación de la palabra, donde el grado de iluminación es el palpable fracaso de nombrar para después sugerir otro significado. Esa característica de la poesía vareliana de contraponer dos ideas aparece desde algunos de los títulos de sus poemas: «Clarooscuro» de *Ejercicios materiales* y «En lo más negro de verano» de la sección «Muerte en el jardín»¹⁸ de *Luz de día*. Antítesis que sigue presentándose en *Canto villano* de una manera más mordaz o áspera, como lo referencia Roberto Paoli, en el prólogo al cuarto libro de la poeta, donde habla de la dualidad de los títulos del tercer y cuarto libro:

¿Por qué falsas y por qué villano? Porque las confesiones siempre son falsas, ya que inevitablemente nos escondemos cuando nos confesamos, y el canto, brusco, áspero, rebelde, es más bien infiel, desleal con lo

¹⁸ *Luz de día* (1960-1963) está compuesto por tres secciones: en la primera, sin título, hay 6 poemas; en la segunda, «Muerte en el jardín» hay 7 poemas, y la última parte, «Frente al Pacífico» está compuesta por 8 poemas.

que debe cantar: así que *villano* viene a ser sinónimo y variante de falso (no solo su negación, como podría parecer al principio). La autora está lucidamente consciente de esta condición ineludible de la palabra, que pretende ser confesión y canto, pero que sólo es enmascaramiento artificioso, falso y villano (1996, p. 16).

La constante contradicción juega un papel importante en la poesía de la peruana. La relatividad de los conceptos refleja el problema por encontrar una vía hacia el significado y un camino hacia la comprensión del hablante lírico del absurdo del mundo o la pequeña felicidad que supuestamente lo rodea. Al respecto, Muñoz (2007) dice que:

Quien frecuente esta poesía puede tener a veces la desconcertante impresión de que un símbolo puede esconder su significado tanto como su contrario. Así ocurre con la luz: símbolo mayor del conocimiento en unos casos y en otros cómplice obstinada de una apariencia mentirosa, traicionera (p. 106).

La antítesis: luz/noche, aparece desde su primer texto, la luz o fuente de las palabras, o la luz que ciega en un mediodía, la duda de la noche como pozo que hunde al sujeto en su interior.¹⁹ Podría sugerirse así el eco implícito de la herencia vanguardista de Vicente Huidobro, por el carácter sugestivo del lenguaje en el siguiente fragmento del poema «Antes del día» de *Luz de día*:

Golpe contra todo, contra sí mismo. Hacer la luz aunque cueste la noche, aunque sea la muerte el cielo que se abre y el océano nada más que un abismo creado a ciegas.

La propia voz respondiéndose con el fracaso de cada ola (Varela, 2001, p. 60).

Encontramos en el anterior fragmento varias contraposiciones: luz/noche, cielo/océano; la primera, referida al día; y la segunda, a los espacios, lo que está arriba, lo que está abajo. El último verso nos da claridad, pues el fracaso de la ola es el fracaso de la palabra que oscila entre uno y otro extremo. La poesía de Blanca Varela, dice Adolfo Castañón (2001) está recorrida por infinidad de contrastes tanto semánticas como en actitudes psicológicas que articulan el poema. El contraste se marca en frases antitéticas que evidencian un sujeto en búsqueda permanente, donde la realidad es tratada como mentira en contraposición a la verdad; como explicamos antes, cuando nos referimos al libro *Valses y otras falsas confesiones*, la mentira le trae al sujeto una verdad en su sentir recordando su patria, «asciendo y caigo al fondo de mi alma» (Varela, 2001, p. 77). La melancolía también se manifiesta en la contradicción del sujeto para nombrar el mundo. En «Calle catorce» de *Luz de día* la voz se muestra irónica, ya que en medio de los lugares que recorre interpela al otro para que parezca feliz. En este poema aparecen más antítesis: luz/oscuridad, la lámpara, el túnel; silencio/ruido, negro/blanco; toda la escena recrea el sinsentido que tienen los pequeños goces de la vida, la cara feliz que el humano debe poner como máscara.

¹⁹ Véase el poema «Fuente», citado al principio del artículo.

Salúdame, señor, hombre gordo; señorita, mueve tu cuerpo, que parezcas viva, agita tu cabello de cartón en el aire de la muerte; que suenen tus pulseras, tu risa; abre las piernas, si puedes, y que la luz penetre tu vientre y seas una lámpara silbando en el túnel desierto.

No hay nada aquí, nada más allá. Por ello toma a tu pareja de la cintura y trata de no ser bailando, amando, lo que crees que eres tú; esa continuidad, silencio y oquedad y ruido entre ambos y ruido de arena que cae cuando dormida, apenas recién nacida, era el aire separándose, negro y blanco, negro y blanco, un papel sobre el rostro humedeciéndose con la respiración (p. 57).

Los espacios se nombran desde el contraste, a partir de la luz que ciega, descrita como la imposibilidad de ver en un lugar con obstinada luz, excesiva luz como el calor del verano y el afuera tras la ventana: indefinido y borroso. Este contexto es, sin embargo, insistente en el libro *Luz de día*. Veamos el ejemplo en los siguientes versos del poema «No estar»: «desgarrón luminoso súbitamente borrado, / calor apartado de los labios, luz ambigua, / noche de fuego y hielo, silencio, / muro de ecos, ser de espaldas» (p. 80). Luego en poemas como «Invierno y fuga» esa mirada se torna introspectiva utilizando el paisaje y esa «[...] dulce herida / de estar vivos» (p. 85) no se mira en el afuera, sino en la ventana de afuera para adentro; el poeta será, pues, el mismo sujeto mirándose, exponiendo su propia carne: la palabra y el cuerpo en descomposición o fluctuando en significados; padeciendo así, la tortura en la escritura.

El sujeto melancólico lo sabe y no espera nada más, por lo cual su lengua se vuelve sarcástica, pues es la única forma de nombrar el vacío que se apodera de la voz. En «Auvers-Sur-Oise»²⁰ —poema que cierra su tercer libro: *Valses y otras falsas confesiones*— se extiende esa desesperación y mirada reflexiva del sujeto que se articulará en la configuración de la náusea y desazón presente en *Canto villano* cuando se recrea la vida rutinaria.

Por lo tanto, en «Auvers-Sur-Oise», se encadena la postura del sujeto de los tres primeros libros de Varela, atenazado por el recuerdo, la duda, la luz, con el sujeto que a partir de *Canto villano* ve su descomposición desde la rutina, desde los objetos cotidianos y desde el ejercicio de la escritura. La voz desesperada por las imágenes fragmentadas, por la recreación del gusano de la muerte, encadenada a la continua negación y expresando contrastes, se interpela sarcásticamente para que, en el dolor, el sujeto se haga fuerte y aprenda a odiarse. La carne en este poema no es solo la alusión al cuerpo, sino a la mirada íntima del poeta, la palabra que yace fatigada en los huesos, en la respiración, en lo más profundo del sentir de la voz y que trepa como un gusanito por las entrañas hasta encontrar la música. No se puede analizar este poema sin que pase algo en nuestra percepción del mundo. Leamos el siguiente fragmento:

²⁰ Alusión a la misma comuna de la región de la Isla de Francia donde se suicidó y está enterrado Vicent Van Gogh.

IV

Porque ya no eres un ángel sino un hombre solo sobre dos pies cansados sobre esta tierra que gira y es terriblemente joven todas las mañanas.

Porque sólo tú sabes que hay música, jadeos, incendios, máquinas que escupen verdades y mentiras a los cuatro vientos, vientos que te empujan al otro lado, a tu hueco en el vacío, a la informe felicidad del ojo ciego, del oído sordo, de la muda lengua, del muñón angélico.

Porque tú gusano, ave, simio, viajero, lo único que no sabes es morir ni creer en la muerte, ni aceptar que eres tú mismo tu vientre turbio y caliente, tu lengua colorada, tus lágrimas y esa música loca que se escapa de tu oreja desgarrada (p. 124).

En este poema de fracaso, contradicción y muerte en relación con el sujeto y la palabra que se explora, aparece ejemplificada la poesía de Blanca Varela. De hecho, ya se han referenciado muchos poemas que lo hacen, como «Puerto Supe»; sin embargo, en «A-Sur-Oise» el tono es intermedio, pues se atisba la crueldad y la laceración del cuerpo que encontramos en los libros posteriores, pero con la interpelación característica a ese tú de los primeros poemas.

La contradicción en Varela funciona de una forma armónica, pues presenta los extremos, los términos opuestos y, con ello, todas las posibilidades entre uno y otro sentido; la verdad de la realidad, tratada así, se vuelve relativa, ya que la única verdad en la percepción del sujeto lírico está en la contradicción permanente que existe en el mundo y en el propio ser.

Por último, *Canto villano* es un libro que, según O'Hara (2007), «está lleno de oposiciones, quizás más que los anteriores: ser y no-ser, vida y muerte, hacerse el vivo o el muerto, día y noche, error y verdad, encima y debajo, sombra y luz, alma y cuerpo, duelo y fiesta, cielo e infierno» (p. 45). El autor agrega que el texto tiene como eje temático la oposición entre lo cotidiano con lo imponderable, pues *Canto villano* propone la indagación desde lo real en un espacio ambiguo, donde la ironía reevalúa el espacio cotidiano de las certidumbres. Una realidad que fluye como un pequeño caos en la cocina, «que destila café instantáneo / y angustia» (Varela, 2001, p. 156) En «Camino a Babel» se retrata una realidad que levanta bostezos porque carece de esperanza para el sujeto, que a través de la melancolía ve pasar la vida con la total claridad de la destrucción, sobre todo de sí mismo, por medio de cada palabra.

4. Conclusiones

En la poesía de Blanca Varela la concepción misma del lenguaje es un problema recreado por la voz lírica que se ve enfrentada a la frustración de la palabra, a la imposibilidad de los términos precisos. El fracaso del concepto, el poeta al límite tratando de nombrar lo innombrable, trepando, descendiendo al fondo de sí mismo al centro del poema para escuchar el silencio en medio del desvelo.

La voz lírica en constante batalla se percibirá llena de melancolía, descendiendo a su interior y

utilizando diversos sujetos, representándose en diferentes seres, estableciendo diálogos que en ocasiones son el desdoblamiento, la constante indagación por el yo. En la poesía vareliana el sujeto tiene la virtud de cambiar a través de la indagación implacable de sí mismo y del otro; el yo y el tú muchas veces no se define sexualmente, otras, es ambiguo, puede ser una mujer, un hombre o un animal; en todos los casos es una voz que se caracteriza como melancólica por la multiplicidad de representarse en otro y desnudar sus angustias.

La desesperación a través del recuerdo estará marcada por la manera problemática, irónica y triste en la que la voz se sumerge en los espacios melancólicos: el puerto, las calles de Lima o de cualquier parte del mundo donde el sujeto se siente atormentado. Los espacios cotidianos no escapan a este halo de desencanto, se recrean como tediosos, vacíos, levantarán bostezos, cosquilleos filosóficos como en *Canto villano*; situaciones duales donde se recrea la inutilidad de la existencia y la fugacidad de las cosas humanas.

La utilización de formas antitéticas y figuras de contradicción marca la duda y la indagación constante por la palabra de un sujeto lírico en constante proceso por nombrar el mundo. La frustración percibida al nombrar lo real, la poética en la negación de los conceptos hará parte de la característica de la voz de Blanca Varela en todos sus libros, que tendrá exacerbada y crudamente un halo melancólico.

Referencias bibliográficas

- Aristóteles (2007). *El hombre de genio y la melancolía* [Prólogo de Jackie Pigeaud]. Quaderns Crema.
- Castañón, A. (2001). *Blanca Varela: La poesía como una conquista del silencio*. (Prólogo). *Donde todo termina abre las alas. Poesía reunida (1949-2000)* (pp. 5-22). Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores.
- Cote, A. (2004). *Blanca Varela y la escritura de la soledad*. Ediciones Uniandes. [Monografía de grado, Universidad de los Andes]. <https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/21138/u246078.pdf?sequence=1>
- Földényi, L. (2008). *Melancolía*. Galaxia Gutemberg-Círculo de Lectores.
- Kristeva, J. (1997). *Sol negro. Depresión y melancolía*. [Traducción de Mariela Sánchez Urdaneta]. Monte Ávila Editores.
- Lofiego, V. (16 de marzo de 2009). Blanca Varela: la poesía como espacio de revelación. *Sol negro*. <http://sol-negro.blogspot.com/2009/03/blanca-varela-la-poesia-como-espacio-de.html>
- Muñoz, O. (2007). *Sigiloso desvelo. La poesía de Blanca Varela*. Fondo Editorial Pontificia Universidad

Católica del Perú.

O'Hara, E. (2007). *Tiene más de avispero la casa. Poéticas de Blanca Varela*. Ediciones Universidad de Salamanca.

Oviedo, J. (1979). Blanca Varela o la persistencia de una memoria. *Eco. Revista de la Cultura de Occidente*, 217, 100-111.

Paoli, R (1996). Una visión lúcida y desencantada [Prólogo]. *Canto villano. Poesía reunida (1949-1994) de Blanca Varela*. Fondo de Cultura Económica.

Paz, O. (1959). «Destiempos» de Blanca Varela [Prólogo]. *Canto villano. Poesía reunida (1949-1994)*. Fondo de Cultura Económica.

Paz, O. (1986). *El arco y la lira*. Fondo de Cultura Económica.

Varela, B. (1996). *Canto villano. Poesía reunida (1949-1994)*. Fondo de Cultura Económica.

Varela, B. (2001) *Donde todo termina abre las alas. Poesía reunida (1949-2000)*. Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores.

ELOGIO DE LA PAUSA: *MA* Y *HAIKU* JAPONÉS

María Julia Jorge
Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)
julia.jorge@mi.unc.edu.ar

Recibido: 15/02/2023 — **Aprobado:** 29/06/2023 — **Publicado:** 31/08/2023

DOI: doi.org/10.17533/udea.lyl.n84a13

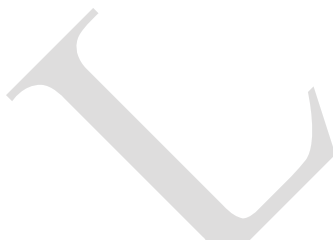
Resumen: El trabajo aborda la estética japonesa a partir de las formulaciones teóricas de Roland Barthes en torno al haiku y la pausa. Para ello, desarrolla ciertas nociones del pensador francés con el fin de operativizar y explicar con ellas lo que actualmente se entiende por estética (*bigaku*) en Japón. Luego, el trabajo profundiza en uno de los valores de la estética japonesa: el *ma*, entendido como «intervalo» o «entremedio». Este desarrollo teórico se acompaña con algunos haikus de Natsume Sôseki. En tal sentido, este trabajo contribuye al campo de los estudios literarios occidentales sobre poesía japonesa.

Palabras clave: pausa; haiku; estética japonesa; *ma*; Natsume Sôseki.

IN PRAISE OF PAUSE: *MA* AND JAPANESE *HAIKU*

Abstract: The paper approaches Japanese aesthetics from the theoretical formulations of Roland Barthes, around haiku and pause. To this end, it develops certain notions of the French thinker to operationalize and explain what is currently understood by aesthetics (*bigaku*) in Japan. Then, the work delves into one of the values of Japanese aesthetics: the *ma*, understood as «interval» or «in-between». This theoretical development is accompanied by some haikus by Natsume Sôseki. In that sense, this work contributes to the field of Western literary studies on Japanese poetry.

Keywords: pause; haiku; Japanese aesthetics; *ma*; Natsume Sôseki.



1. Introducción

名月や無筆なれども酒は呑む
meigetsu ya muhitsu naredomo sake wa nomu
Radiante luna.
doy reposo al pincel,
pero no al sake
(Sôseki, 2013, pp. 68-69).

Por su brevedad, el haiku reniega del relato. Roland Barthes le atribuye el rasgo de *antidescriptivo*, en la especie de diario de reflexión semiológica conocido con el título de *El imperio de los signos*. En este aspecto, no hay otra forma poética que se le asemeje. No está ni del lado de la novela —ya que no trama nada, sino que apenas nombra una o dos acciones—, ni del lado del aforismo —pues no condensa un pensamiento ni encripta un mensaje y, por lo tanto, no tiene volumen semántico—. Aun así, el haiku convoca un pedacito de paisaje o un suceso que ocurre en un instante. En este sentido, Barthes se anima a describirlo como «la unidad mínima de la novela» en el seminario de *La preparación de la novela* (Barthes, 2015). A diferencia de la novela realista, cuya descripción dibuja lenta y detalladamente paisajes, el haiku solo necesita unas pocas palabras para recobrar el tiempo inmediato. Es decir, no en la densidad de la descripción de lo visto o vivido, sino de lo que ocurre en la inmediatez de la escritura. En cuanto es un esbozo de un paisaje o de un suceso, se parece a la nota —en el sentido del apunte— del novelista naturalista o realista que se pasea buscando material para su relato. En un instante, el haiku nos sitúa en una noche de verano, en la que contemplamos la luna con un pincel en una mano y un vasito de sake en la otra.

Por otro lado, según Barthes (2015) el haiku comparte una potencia similar con la sentencia doctrinal. Aunque no es científico, ni filosófico, nos sumerge en una profunda meditación sobre lo que ha ocurrido en el momento de su escritura o nos induce a imaginar el entorno o la historia de la que surgió. Un lector que lea por primera vez un haiku seguro se sentirá dislocado o confundido. Ese retazo de escritura en medio de la página suele dejarnos sin palabras, nos enmudece. Como a Sôseki en el haiku del epígrafe. Ante la «radiante luna», el poeta se ha quedado sin palabras. *Muhitsu*: en japonés, no sólo es literalmente «sin pincel», sino también «iletrado» o «analfabeto». Así sugiere que el deslumbramiento de la luna lo ha dejado «sin palabras». Al leer el haiku, imaginamos que la luna ha obnubilado al poeta, al punto de enmudecerlo. Y, sin poder escribir, solo queda brindar por esa luna que lo ilumina.

El haiku fascina. Esto se debe a que tiene el poder de detener el engranaje del tiempo. Si nos concedemos dar un paso más allá en la interpretación del haiku del epígrafe, es posible señalar una pausa —del tiempo y en el discurso—. Veamos: Natsume Sôseki es, ante todo, un novelista. Uno de los más brillantes narradores de Japón de principios de siglo xx. El haiku del epígrafe parece relatar:

la cháchara del pensamiento que lo acompaña para escribir sus historias se ha visto interrumpida por el brillo de la luna y lo obliga a soltar el pincel. La escritura de la novela se ha detenido para morder el borde de la escritura misma. Interrumpido el discurrir del relato, la escritura se repliega sobre su propio vacío, esto es, se escribe sobre el hecho de que no se puede escribir. Según Barthes (2015), con dicha interrupción se ha producido una exención del sentido. El haiku tiene la potencialidad de interrumpir la cadena de significantes que conforman el discurrir del relato —o el fluir de conciencia típico de la novela realista a la que Sôseki se dedicaba—. Esa es la misión del haiku: pausar el tiempo y el sentido. Pero podemos hacer una afirmación más: el haiku es en sí mismo esa pausa. Se trata de una pausa escrita con palabras que señalan su propio vacío. El haiku de Sôseki nombra el hecho de haberse quedado mudo. Por ello, no hay otra cosa que hacer más que brindar —tragarse el *sake* y las palabras— para celebrar que el mundo, nuevamente, nos deslumbró con su belleza.

Este trabajo presenta una serie de ideas en torno a la pausa implicada en la interrupción al continuo discurrir del discurso. Primero, señalaremos la asociación de esta pausa con su contenido espiritual y su anclaje material en el haiku en los límites del pensamiento barthesiano. Reseñar y relacionar dichas ideas barthesianas abre una vía para ingresar en otra área de conocimiento menos explorada: la estética japonesa (*bigaku*). A través de allí, en un intento de teorizar y construir la categoría de pausa, explicaremos y repensaremos la categoría estética japonesa de *ma* —間; pausa, intervalo, vacío, espacio negativo—. Evidenciaremos estas ideas con una selección de haikus de Natsume Sôseki, quien ha cultivado un haiku heredero de los principios formales y estéticos de la tradición poética del siglo xvii. El de Sôseki es un haiku moderno que conserva rasgos del estilo clásico japonés —tales como la inclusión de la palabra de estación, la palabra de corte del verso y la métrica de 5-7-5—.

Con este recorrido, el trabajo tiene por objetivo desplegar una serie de ideas sobre el haiku y la estética japonesa desde una búsqueda que esquivo operaciones como la clasificación, categorización o sistematización —trabajo propio de una *japonología*—. El movimiento teórico que nos proponemos implica recorrer el pensamiento barthesiano y, a través de dichas ideas, explorar el campo específico de la estética japonesa, evitando configurar una operación orientalista. Este tipo de operación hace pasar «lo japonés» por la óptica occidental y su retórica para sistematizarlo y subsumirlo a nuestro entendimiento. Nosotros intentaremos rescatar del pensamiento barthesiano aquello que señala como potencia en el haiku —la exención del sentido, la pausa, el matiz— para explorar otro campo. A partir de ahí, podemos comparar, realizar nuevas asociaciones y trazar nuevas figuras en vistas a presentar un rasgo estético, el *ma*, y su relación con una forma poética arraigada en otra lengua y cultura. En este sentido, el trabajo avanza por sugerencias y asociaciones de rasgos y matices que configuran un término estético: *ma* o la pausa del haiku.

2. El reino del signo vacío

La cantidad de trabajos sobre el *Imperio de los signos* de Roland Barthes son incontables. Esto se debe a que la visita del semiólogo al archipiélago nipón —que motivó la escritura de dicho libro— fue bisagra en su pensamiento, ya que significó un cambio de actitud teórica y de su estilo de escritura, la que comenzó a entramar una relación casi simbiótica con la escritura literaria —cuya cumbre, tal vez, es el libro *Incidentes*—. Una idea central de este texto fue la que desató las sucesivas transformaciones en su pensamiento, en tanto que ataca las bases de todo sistema literario: el vacío del signo. Esta idea sostiene el «sistema modélico» —y fabulado por Barthes— nombrado como «el Japón» en donde todo «signo vacío» tiene un aspecto fantasmagórico: «El signo japonés está vacío: su significado huye, no hay dios, ni verdad, ni moral en el fondo de estos significantes que reinan *sin contrapartida*» (Barthes, 1993, p. 3). Y este carácter del signo se fundamenta, principalmente, en la lengua japonesa. Lengua que no tiene número, ni género, ni sujetos. Esto es algo que las lenguas occidentales no pueden concebir en sus sistemas alfabéticos: «¿cómo podemos imaginar un verbo que esté a la vez sin sujeto ni atributo y, sin embargo, sea transitivo, como, por ejemplo, un acto de conocimiento sin sujeto cognoscente ni objeto conocido?» (Barthes, 1993, p. 13).

¿Qué literatura es posible teniendo a mano sólo este signo? Para Barthes (1993), el haiku es la única forma literaria posible en la que podemos observar el accionar del vaciamiento del signo. Un accionar que consiste en vaciar(se) el sentido, agotarlo hasta volver al vacío un signo. Una dinámica propia, de lo que Barthes (1993) más tarde denominó «lo neutro». En cuanto escritura del presente, el haiku adelgaza la relación entre la escritura y la referencia. Reduce la distancia entre ambas hasta su inanidad, dejando ver la cosa tras el manto transparente de la palabra. Como el gesto indicativo del infante¹ sin habla que al señalar un objeto indica la cosa tal como es, así el haiku está: «diciendo tan solo: ¡esto!, con un movimiento tan inmediato [...] que lo que se designa es la inanidad misma de cualquier clasificación del objeto» (Barthes, 1993, pp. 113-114). Es decir, es la pura deixis, donde no hay arbitrariedad entre lo que se señala y la palabra que lo designa. En este sentido, la poética del haiku está fundada en un goce inmediato entre la escritura y la cosa: «Sin describir ni definir, [...], el haikú se adelgaza hasta la pura y sola designación. Es esto, *es así*, dice el haikú, es tal. O mejor todavía: ¡Tal!, dice, con una pincelada tan instantánea y tan corta» (Barthes, 1993, p. 114). En este contexto, el siguiente haiku parece afirmar la idea de Barthes: «ものいはず童子遠くの梅を指す *mono iwazu dooji tooku no ume wo sasu*» (Sôseki, 2013, pp. 106-107)².

Según Barthes (1993), en este señalamiento sin palabra reside la contraposición del haiku a las

¹ Considerando su raíz etimológica con los prefijos *in-* «negación» y *fari-* «habla» más el sufijo *-nte*, «agente, infante», significa «el que no tiene habla».

² «Sin decir nada, el niño / ve un ciruelo a lo lejos / y lo señala».

formas literarias occidentales. Ajeno al paradigma occidental que está conformado principalmente por las formas narrativas —en tanto descriptivas y de larga trama— y formas poéticas de gran espesor —cargadas de símbolos, metáforas, de exigencias métricas y retóricas—, el haiku ofrece ciertas posibilidades negadas a los poetas de occidente:

También el haiku parece dar a Occidente unos derechos que su literatura le niega y unas comodidades que ella escatima. Vosotros tenéis derecho, dice el haiku a ser fútiles, cortos, ordinarios, encerrad lo que veis, lo que sentís en un tenue horizonte de palabras y os parecerá interesante. Tenéis derecho a fundar (por vosotros mismos) vuestra propia relevancia; vuestra propia frase, cualquiera que fuere, enunciará una lección, liberará un símbolo, seréis profundos; en con el menor costo vuestra escritura estará *llena* (pp. 93-94).

Se trata de escribir frases cortas³ que guarden un sentido profundo,⁴ sin entamar el engranaje metafórico de la forma poética. Pero si el haiku tiene esta capacidad es porque el lector no puede acceder al sentido con una simple interpretación. Más bien, el haiku busca «suspender el lenguaje [y, por ende, el sentido], no provocarlo» (Barthes, 1993, p. 97). El haiku hace con un par de palabras aquello que las palabras no pueden hacer: vaciarse de sentido para desbaratar el paradigma de la lengua. Para desbaratarlo, tiene que suspender el tiempo continuo del discurrir del discurso. En otras palabras, debe pausar la cháchara: la producción infinita del sentido, del tiempo y del espacio.

Según Barthes (1993), el haiku se enrolla sobre sí mismo, e interpretarlo nos lleva a caer en la continua tautología. Esto se debe a que debe operar con el vacío del signo. Por eso, el haiku produce un gesto similar *mu* —vacío— budista, donde la escritura vale tan solo como escritura. En el *Imperio de los signos*, Barthes (1993) manifiesta su posición en relación con esta cuestión:

El haikú jamás describe; su arte es contra-descriptivo, en la medida en que cualquier estado de las cosas se convierte inmediata, obstinada, victoriosamente en una esencia de frágil aparición: momento literalmente

³ Debemos reconocer otras formas poéticas occidentales, tales como el refrán, el aforismo, el proverbio, que se aproximan al haiku por su brevedad. Dichas formas convocan un significado profundo que expresa cierta generalidad o recurrencia universal. A diferencia de ellas, cuando Barthes se refiere al haiku, alude a un significado profundo que es, en cierto sentido, personal, pero también colectivo, en tanto que el haiku incluye figuras como la palabra de estación (*kigo*), que aluden a un universo semántico relacionado con la estación del año compartido por la imaginación poética japonesa. Esto es a lo que Barthes (1993) se refiere cuando escribe que el haiku «liberará un símbolo o enunciará una lección con el menor costo» (pp. 94).

⁴ Con respecto al uso de símbolos que tienen un profundo significado, debemos mencionar que el *kigo*, o palabra estacional, puede considerarse un símbolo, ya que estas palabras convocan un imaginario estacional en el haiku. En ese sentido, Shirane (2012) explica que el uso de este tipo de palabra evoca ciertas percepciones de la naturaleza asociadas a la sensibilidad japonesa, a diferencia de la escritura poética clásica (*waka*), que utilizaba los ideogramas chinos con su carga simbólica de la estación asociada a la concepción china del entorno. Si bien algunas palabras estacionales frecuentes, como lluvia de primavera, viento de otoño, flores de cerezo y nieve que cae, se asocian a un mundo emocional específico —como la melancolía, la nostalgia, la esperanza en la naturaleza y en la vida—, otros *kigo*, como aquellos que se refieren a comidas, por ejemplo, el *kuri*, castañas tostadas típicas del otoño, no van más allá de convocar una estación del año específica. En estos casos, el significado profundo de la palabra estacional se entrama en la totalidad del haiku que la incluye.

«insostenible», en el que las cosas, si bien no son ya más que lenguaje, se van a metamorfosear en palabra, y van a pasar de un lenguaje a otro y a constituirse como el recuerdo de ese futuro, por ello mismo anterior (p. 103).

¿Pero qué sucede en ese «momento insostenible»? Que el haiku nombra lo que acontece aquí y ahora, es un poema basado en el puro presente. Para retener ese presente —como recuerdo de ese futuro anterior, como lo menciona en la cita— el poeta debe ejercitarse su continua detención. Pero, según Barthes (1993), no se trata solo de captar el instante, sino de ejercitarse en el modo de detener el discurrir. Es decir, de detener el relato y el pensamiento y, por ende, detener la producción del sentido. Y en esto los japoneses tienen una larga estela, gracias a la práctica del zen. Para Barthes (1993), el haiku es la expresión máxima de esta práctica, la que consiste en la meditación sentada —*zazen*— para alcanzar el *satori*: «Todo el Zen, del cual el haikai no es más que la rama literaria, aparece, así como una inmensa práctica destinada a detener el lenguaje [la del *satori*], a romper esa especie de radiofonía interior que emana continuamente en nosotros» (Barthes, 1993, p. 100).

Pasando en limpio estas formulaciones de Barthes (1993), debemos tener en cuenta que el haiku está hecho de signos vacíos y, por ello, es una escritura destinada a detener el lenguaje. En este punto, para teorizar la pausa, debemos distanciarnos momentáneamente del contenido zen —especialmente de las figuras del *satori* y *mu*— a través del cual Barthes (1993) explica la capacidad del haiku de detener el lenguaje. Entonces, podríamos preguntarnos ¿cómo el haiku da cuenta de esta exención del sentido?

Años después del *Imperio de los signos* (1993) en el seminario *La preparación de la novela* (2015), Barthes sugiere que para comprender esta pausa del sentido en el haiku hay que observar la materialidad de la escritura de este poema. Ni siquiera sería necesario leer el haiku en japonés, pues la traducción presenta un terceto cuya aireación marca el ritmo de lectura. En ese sentido, Barthes piensa: «Entonces para apreciar un haiku [...] es necesario verlo escrito, con la interrupción de las líneas: pequeño bloque aireado, pequeño bloque de escritura, como un cuadrado ideogramático» (Barthes, 2015, p. 63). Fijémonos en el siguiente haiku para evidenciar esta afirmación: «宵の鹿夜明けの鹿や夢みじか *Yoi no shika yoake no shika ya yume mijika*» (Sôseki, 2016, pp. 48-49)⁵.

Tres imágenes se dividen en tres versos, la presentación consecutiva de cada una también es un factor de la interpretación: primero, la sombra de los ciervos contrastando con el ocaso; luego, con el alba; y, por último, un sueño o una noche que ha sido corta. Cabe añadir que esta última imagen convocada por la expresión *yume mijika* también puede interpretarse como «ciervo soñador» o «el camino de los sueños». Ahora bien, para el lector japonés no es necesario cortar el verso. Si leemos la traducción literal de este haiku, podríamos acercarnos a esta experiencia. Imaginemos una página

⁵ «Hay ciervos al ocaso / Y ciervos luego al alba: / De sueño corto».

vacía en cuyo centro leamos *ciervosdelocasociervosdelalbasueñocorto*.

A primera vista, un lector occidental tendería a buscar cierto aspecto palindrómico o anagramático, descifrar un juego de aliteraciones o identificar un pleonasma. Luego, reconocería palabras y preposiciones y, con ello, intentaría marcar el terceto separando los sintagmas por la repetición del sustantivo y, seguidamente, asociarlos al tercer sintagma: *sueños cortos*. Así, con la separación visual emerge la forma haiku para el lector occidental: un poema de tres versos que capta un instante o un pequeño paisaje. El espacio entre versos marca no sólo una pausa entre ellos, sino también el pasaje de dos momentos del día, dos espacios y grupos de ciervos diferenciados. En una interpretación veloz, podemos agregar un sentido en el orden de lo pausado: el sueño que funciona como intervalo entre la noche al día es la pausa del sujeto diurno. La lectura de este haiku nos lleva de inmediato a imaginar su relato: la breve historia de quien ha pasado la madrugada entera en vela o de quien ha tenido el sueño tan corto como para ver el pernoctar y el despertar de los ciervos. Estos planos de sentido del haiku no pueden esclarecerse si leemos la frase sin el corte del verso. Así, según Barthes (2005), el terceto es la imitación visual de ese hecho de lectura en japonés. Hay en la traducción: «Tabiques: tampones de aire, de espacio en blanco» (p. 64). Desde nuestra perspectiva, estos tabiques no sólo con-forman el haiku, sino también potencian su sentido.

Entonces, esta aireación del poema en la página se vincula directamente con el modo en que el haiku, como forma, incorpora el tiempo y el espacio. En ese sentido Barthes (2005) insiste en «no subestimar los hechos de disposición en la página. [...] Se sabe: el japonés no conoce las categorías kantianas del Espacio y el Tiempo, sino aquella —que los atraviesa— del Espaciado, del intervalo: *Ma*» (p. 65). Esta categoría que presenta Barthes (2005) señala en japonés justamente lo que atraviesa el tiempo y el espacio: el intervalo y el espaciamiento entre dos cosas. Ambos sentidos se conjugan en la categoría estética *ma*, creando una especie entre o medio espacio-temporal directamente relacionado, tanto a nivel formal como de contenido. Este «entre» del tiempo —demora, intervalo— y del espacio —distancia, espaciamiento—, en relación con el vacío del signo configura el juego poético que se reúne en el *ma* de la estética japonesa.

Aquí se detiene el recorrido por los textos de Barthes. Esta detención tiene una validez teórica para este trabajo. Seguir implicaría desviarnos —del signo vacío, del haiku y lo entendido por pausa— de lo que queremos pensar. En otros cursos y textos de Barthes, especialmente en *Lo neutro* o en *Barthes para Barthes*, la pausa, exención o detención del sentido se vincula con operaciones teóricas o de lectura no demasiado asociadas a la forma y a la escritura, sino con otras categorías, a saber: la anamnesis, los textos mates —cuyo representante sería el haiku, pero también el biografema, el incidente, entre otros—, la apófasis —vinculado a la detención de la pulsión hablante—, entre otras. Entonces, hasta aquí, recorrer esta parte del pensamiento barthesiano fue necesario para construir un campo minado que permita transitar hacia otro campo parcialmente desconocido para los estudios occidentales. Un

campo donde se reúne la cultura, la espiritualidad y el arte: la estética japonesa (*bigaku*). De su amplio espectro de ideas y figuras, nos acercaremos solo a la del *ma*.

2.1. *Bigaku*

El sistema de signos vacíos de Barthes explica ciertos fenómenos que ya estaban presentes en la cultura japonesa. La asociación entre el vacío del signo con un orden estético fue algo que se originó en Japón alrededor del siglo x, pero no fue expresado en términos de estética o gusto hasta el siglo xx. La introducción de Occidente en Japón durante la Restauración Meiji (1866-1870) propició la acelerada modernización del archipiélago. Parte de este proceso fueron: las misiones oficiales de aprendizaje, que condujeron a muchos intelectuales japoneses a formarse en el extranjero —principalmente en Alemania y Reino Unido, en lo que se refiere a filósofos y escritores—. También, se incrementó la invitación de profesores a ocupar cargos en las universidades japonesas y la traducción de obras literarias y filosóficas, especialmente europeas. En este contexto, fue necesario buscar un término equivalente a estética, particularmente para traducir la *Estética* de Hegel. Así, en 1883, *bigaku* fue el término acuñado por los japoneses para referirse a dicha disciplina. Sin embargo, tuvieron que escribirse muchas páginas, hasta que los mismos japoneses y otros intelectuales ordenaron los términos estéticos del Japón en un supuesto «sistema» que describía el arte tradicional japonés de forma inteligible para el público occidental. Bajo el paraguas semántico de *bigaku*, se reunieron los términos que refieren a distintos momentos, fenómenos, rasgos, cualidades, considerados «bellos» para la visión japonesa. Los mismos conceptualizan aspectos de la cultura, el arte y la naturaleza asociados entre sí, ya que para la cosmovisión japonesa no existe una escisión entre estas tres esferas. Por esta razón, no se había originado hasta aquel entonces una disciplina que estudiara las producciones estéticas, ya que la cultura japonesa no había considerado al arte como una esfera separada de la vida, tanto privada como pública.

En ese sentido, Richie (2007), retomando al crítico y teórico literario Ueda Makoto y los ensayos de Tanizaki Junichirô, explica que la ausencia de una rúbrica conceptual o un término para denominar a la estética se debía a la profunda incidencia que esta tenía en todos los aspectos de la cultura japonesa. Además, todos los términos utilizados para definir lo bello según los japoneses no conformaban un sistema ni una teoría del arte, sino que, más bien, conformaban una teoría del gusto, lo que es clave para entender la diferencia entre la estética Occidental —para Richie (2007), especialmente, la europea— y la japonesa: «Lo que es bello no depende de la imaginación (como pensaba Addison) ni de las cualidades propias del objeto (como decía Hume) ni de sus paradojas (como sostenía Kant) sino de un consenso social» (pp. 26-27)⁶.

La estética japonesa estaba asociada a un orden espiritual, fenómeno que se data en la vida diaria

⁶ Todas las citas que pertenecen a *A Tractate on Japanese Aesthetics* (2007) de Donald Richie son de traducción propia.

desde la época Heian (794-1185). Según Rubio (2019), esto fue posible por los consecutivos «círculos de estetas» que promovían y garantizaban las normas del «buen gusto». Luego, el autor explica que, por ejemplo, las cartas suponían una composición poética, con una exquisita caligrafía, un papel de textura fina y perfumada, plegada y adornada con sumo cuidado, cuyo encargado de entregarla vestía un atuendo acorde a la posición social del destinatario (Rubio, 2019, p. 203). En este sentido, el orden estético no sólo incidía en las artes, sino también en las prácticas cotidianas. De allí que la ceremonia del té (*chadô*) o el arreglo floral (*kadô*) constituían de las más complejas artes asociadas al mundo espiritual y social. Este tipo de prácticas implicaban un camino donde el descubrimiento espiritual y el código de comportamiento se cruzaban para alcanzar el máximo refinamiento en cada una.

Esta incidencia del código estético en la vida diaria es una de las causas por las que Japón no desarrolló una disciplina estética, sino lo que Rubio (2016) llama «círculos sociales de estetas» (p. 204), cuyos integrantes eran referentes en el buen gusto. En Heian, este círculo estaba constituido, principalmente, por las damas de corte. Luego, entre los siglos XV y XVI, quienes conformaron ese círculo fueron los hombres del té (*chajin*), quienes cultivaban el camino del té, la poesía *renga*⁷ y el ideario *wabi-sabi*. En el siglo XVIII, el círculo fue conformado por los hombres de letras (*bunjin*), cuyo ideario estético fue reactivo al de la vida cortes. Los *bunjin* aspiraban a una vida en la ciudad orientada a consumir productos culturales populares, estudiando pintura y caligrafía china, escribiendo *haikai* y promoviendo una sensibilidad (*aware*) centrada en la impermanencia, lo inmediato y lo estéticamente agradable.

La incidencia de lo bello en la vida diaria no era caprichosa. La estetización de todas las prácticas no se reducía al puro artificio. Al contrario, la estrecha relación de la cultura japonesa con la naturaleza ya otorgaba valores estéticos —también, morales y religiosos—, que ordenaban las prácticas en general, especialmente las artes. Copiar el modelo que la naturaleza ofrecía no implicaba una operación de mimesis, es decir, de copia exterior —de las formas de la naturaleza—, sino de copiar su profunda simpleza. No se trata de una naturaleza extravagante, ni exuberante, de infinitos recursos y continua generación de la vida. Más bien, la naturaleza japonesa demuestra una simplicidad en la que nada es ornamental. Richie (2007) explica que esta falta de artificio era algo a ostentar. Su rusticidad era la mayor expresión de elegancia o refinamiento. Sin embargo, imitar la mesura y la simpleza de la naturaleza llevó a representar una naturaleza abreviada —una flor de cerezo puede ser motivo de un largo poema encadenado— o editada —por ejemplo, los *karesansui* o jardines secos típicos de los templos zen, cuya disposición de piedras representa un paisaje de montañas y mares—. En este sentido, el arte japonés no se las ve con una naturaleza generalizada, sino que le interesan sus sutilezas y cada uno de sus seres de manera individual. Este haiku expresa esta idea: «あるほどの梅に名なきはなかり

⁷ Forma de poesía o canción encadenada. Se trata de una forma de poesía colaborativa escrita por varios autores.

鳥 *Aru hodo no ume ni nanaki wa nakari keru*» (Sôseki, 2016, pp. 30-31).⁸

Este deseo de aprender el nombre de cada cosa de la naturaleza es típicamente japonés. Frente a este haiku, Rodríguez Izquierdo (2016) —quien comenta la antología que estamos citando— manifiesta lo siguiente: «Es muy típico el rasgo interesarse por el nombre de los seres de la naturaleza. No se contentan los japoneses con nombres genéricos [...] sino que suelen usar nombres específicos, que describen mejor cada ser» (p. 32).

Además, la asociación de lo bello con lo espiritual residía en que algunos aspectos de la naturaleza coincidían con ideas budistas, sobre todo del zen. También con otras ideas de la cosmovisión nativa de Japón —que cobró forma con el sintoísmo—, lo que alimentaba el universo simbólico de cada uno de los fenómenos considerados bellos. Por ejemplo, *sabi* —cuyo significado literal es «rústico»— es un término estético que se refiere a los efectos del paso del tiempo. Este término deriva de *sabireru* (decaer, declinar) y de *sabishi* (solo, solitario, soledad). Así, alude a lo rústico o irregular que ha sido atravesado por el tiempo. Un ejemplo claro de ello es la belleza asociada a las piedras enmohecidas del jardín zen. También, *sabi* alude a la belleza de la soledad o desolación, coincidiendo con la idea budista de caducidad de la vida (*mujôkan*). Según Rubio (2019), uno de sus principales cultores fue Bashô, quien «concibe la soledad (*sabisha*), desnuda de emoción y sentimentalismo, como una atmósfera impersonal, en oposición a la aflicción o al dolor que es una emoción personal» (p. 214).

Planteado el campo de relaciones sobre los que se formula la estética japonesa, debemos nombrar aquellos términos de mayor relevancia —cuyas variaciones y derivaciones configuran otras categorías estéticas—. Siguiendo lo planteado por Rubio (2007) uno de los más importantes es el *aware*. Este es un término que, conformado por las interjecciones *a* y *ware*, designa los sentimientos que atacan a la profundidad del corazón humano. En este sentido, se asocia con el valor ético de la sinceridad (*makoto*), piedra angular de la sensibilidad implicada en la expresión poética desde el siglo XI. Según Rubio (2007), aquellos que no apreciaban la sinceridad del corazón humano o de las cosas se los consideraba egoístas e insensibles. (p. 206). Esto se debía a que *aware* evidenciaba la profunda conciencia colectiva de la sociedad japonesa antes de atravesar el proceso de modernización —el cual incluyó la promoción de valores individualistas y la conciencia del yo—.

Por otro lado, el término *wabi-sabi* se refiere a cierta melancolía originada por el paso del tiempo. Se trata de «esa sensación profunda e indefinible de serena desolación» (Rubio, 2007, p. 208). *Yûgen* es otro de los valores estéticos principalmente asociado al teatro Nô, que designa la belleza oculta y misteriosa de las cosas, las profundas emociones asociadas con el sufrimiento humano y sus imprevisibles manifestaciones. Generalmente fenómenos meteorológicos como la sombra o la niebla, así como los materiales como la laca negra y la tinta, son recursos para producir *yûgen*. Otro de los términos estéticos es *miyabi*, que sugiere una profunda admiración por la belleza, el refinamiento y la

⁸ «De las especies varias / del ciruelo, no hay una / que carezca de nombre».

elegancia, cuyo origen se encuentra en la sensibilidad y la moda que adornaban los buenos modales de la cultura cortesana. También se encuentra *mujōkan*, término cargado de un fuerte contenido religioso que se refiere al sentimiento de caducidad y fugacidad de la vida. Uno de los principales recursos asociados a este valor son los fenómenos producidos durante el otoño, como la caída de las hojas o la escarcha de rocío que se deshace al mediodía, entre otros.

Ahora bien, los términos estéticos presentados hasta aquí nombran un fenómeno o sentimiento general que relacionan el arte, la naturaleza y la vida. También notamos que muchas variaciones de estos elementos emergen en cada era japonesa y en cada ámbito estético. Así, particularmente, el haiku escrito por Matsuo Bashō en el siglo xvii es descripto con otros términos estéticos, a saber: *hosomi* (delgado), *karumi* (ligero) o *shiori* (flexible), y de ahí la simpleza de sus haikus. Cabe agregar que, como señala Richie (2007), Bashō reestableció el concepto de *sabi*, proponiendo la quietud como su base, lo que apuntaba a un estado en el cual el yo se reducía al punto de volverse uno con la naturaleza, que habilitaba un modo de percibir ciertas cualidades de los objetos y fenómenos expresados en el poema.

Ahora bien, debemos hacer una consideración al respecto antes de adentrarnos al *ma*. Varios intelectuales y estetas intentaron sistematizar una estética japonesa después de la Era Meiji, es decir, post-Restauración. Esos intentos revelan que los términos, figuras, valores, aquí señalados no son categorías estéticas cerradas. Más bien, funcionan como diversos modos de percibir ciertas relaciones con lo espiritual, la naturaleza y otras claves culturales para nombrar «lo bello» para los japoneses. Aun así, se necesita el ejercicio de la intuición para identificarlas. Incluso, a veces un mismo haiku puede tener tintes de *yūgen* y de *mujōkan*. Según Richie (2007), tomando las palabras de Itoh Teiji: «El dilema al que nos enfrentamos es que nuestra comprensión es intuitiva y perceptual en lugar de racional y lógico» (p. 10). Por ende, reconocer valores y términos estéticos en la poesía japonesa implica asumir que para identificar lo bello para el arte japonés se debe aceptar la ausencia de patrones cerrados que puedan ser circunscritos a una corriente o ámbito histórico-cultural. Más bien, debemos pactar con el ejercicio de la intuición validado por la lectura continua y prescindir de las formas estéticas lógico-centristas.

3. *Ma*

En principio, para comprender el concepto de *ma* debemos atenernos a algunas condiciones. Según Okano (2014), acercarse al *ma* implica abandonar la lógica binaria, dado que el *ma* se articula en la lógica del tercero excluido o un espacio intermedio: «Lo que sucede es que estudiar el *Ma* exige, precisamente, conocer el espacio del tercero excluido, de lo contradictorio y simultáneo, habitado por lo que es “simultáneamente uno y el otro” o “ni uno ni el otro”» (p. 151). Esta ambivalencia da lugar a una estética que valora el vacío —lo blanco del papel, o la aireación que señala Barthes—, la detención

—del movimiento, por ejemplo, en la danza—, es decir, lo que tiene un carácter de pausa. En ese sentido, Okano (2014) indica la dificultad de explicar la correspondencia entre pausa, detención y vacío en interacción con sus opuestos, siendo esto un aspecto propio de la noción:

Conceptualizarla es una tarea delicada, de manera que sea comprensible para Occidente, una noción que se manifiesta, por ejemplo, en las pausas del discurso en una conversación, considerando que, en el ámbito occidental, la lógica se rige por la dualidad (p. 151).

El *ma* dota de valor estético a lo intermedio o a lo que está entremedio. Es decir, intervalos y espaciamientos entre pares contrapuestos: lo presente y lo ausente, lo divino y lo profano, lo pasado y lo presente, vida y muerte. Articulación que está íntimamente relacionada con otras categorías estéticas, por ejemplo, el *sabi*, implicado en el arte de las flores (*kadô*), valora el tiempo en que se demora la flor en secarse. Tras ser desprendida de su raíz, la vida de la flor comienza a expirar. El *ma* es, pues, ese espacio de tiempo en que se demora una flor en marchitarse, lo que se expresa en la belleza del tránsito de la vida hacia la muerte. En ese sentido, Sôseki también da testimonio de esto en este haiku: «花落ちて 碎けし景と流れけり *hana ochite kudakeshi kage to nagare keru*» (Sôseki, 2016, p. 149)⁹.

Al respecto, Okano (2014) define al *ma* como *ma*: «la expresión de algo cercano a un peculiar sentido común de los japoneses: todos saben lo que es, pero no pueden explicarlo exactamente» (p. 151).

Teniendo en cuenta lo anterior como condición de conocimiento y como base para la asociación y sugerencia de las ideas, podemos esbozar los rasgos del *ma* y su relación con el haiku. A esto debe sumarse, lo planteado por Roland Barthes en torno al signo vacío, así como sus sugerencias en torno a la idea de *ma* como detención o interrupción del lenguaje. En los siguientes apartados, explicaremos como este término dialoga con lo anterior expuesto y reúne aspectos materiales y espirituales, así como cierta sensibilidad que le es propia.

3.1. Un relámpago media la oscuridad

Veamos una primera definición del *ma*. Según Pilgrim (1995)¹⁰, significa, básicamente, un «intervalo entre dos (o más) eventos y cosas espaciales o temporales. No solo compone palabras que sugieren medición, sino que también acarrea sentidos como brecha, abertura, espacio entre, tiempo entre, y así sucesivamente» (p. 56). Esta explicación se esclarece cuando observamos la composición del ideograma del *ma* 間 por el radical de *puerta* 門, que contiene en medio el de *sol* o *día* 日. Así, el ideograma alude a un tiempo o sol enmarcado, orientando su sentido hacia el de *entre*, *intervalo*, *intermedio*. Otras

⁹ «Caen las flores / Desmoronándose: sombras / Que van fluyendo».

¹⁰ Todas las citas que pertenecen a *Japan in Traditional and Postmodern Perspectives* (1995) de Richard Pilgrim son de traducción propia.

palabras japonesas como *tiempo* (時間, que designa un periodo de tiempo) y espacio (空間, 空間, 空間) incluyen este sentido de intermedio en ellas.

Basta con ver cualquier película del célebre director japonés Yasujiro Ozu para ver la expresión de la concepción del tiempo-espacio implicada en el *ma*. Las *pillow-shots* o «escenas almohada» características de la estética propia del director japonés la exponen, denominadas así en analogía a las *pillow-words* de la poesía japonesa, denominadas en japonés *makura kotoba* («palabras almohada»)¹¹. Estas escenas buscaban «suspender el flujo» y poner atención en los aspectos inanimados del entorno humano (Burch, 1979, pp. 160-161). La cámara se detiene en una escena dejando correr el tiempo, permitiendo al espectador examinarla minuciosamente. Estas escenas suelen tener una composición que responde a la estética del *sabi*: los objetos se disponen en el espacio de manera asimétrica sin perder un gramo de prolijidad, dejándose ver en su imperfección o rusticidad. Detenerse —y detener el relato— en esas escenas expone la soledad de lo que no participa en la acción narrativa. Richie (1997) llama a estas escenas en *Ozu* «naturaleza muerta», en tanto que esta detención funciona para cargar de sentido simbólico los sentimientos y tensiones de los personajes. Las *pillow* funcionan no solo deteniendo el flujo del relato, así como explicaba Roland Barthes en función del haiku, sino también para intermediar cargando de sentido la trama en general. Son escenas donde el espectador descansa la cabeza —sobre la almohada— y deja que su sensibilidad se vea afectada por las cosas que aparecen en ese intervalo espacio-temporal del relato.

Ahora bien, esta concepción del tiempo y el espacio del *ma*, deviene a partir de un centro vacío. La demora y la distancia son patrones espacio-temporales que se marcan a partir del repliegue del signo sobre su propio vacío. Por ejemplo, el haiku: «稲妻の碎けて青し海の上 *inazuma no kudakete aoshi umi no ue*» (Sôseki, 2013, pp. 119-120)¹². En japonés, el haiku nos presenta tres imágenes: *inazuma no*, el relámpago; *kudakete*, romperse —en piezas— o colapsar; *aoshi*, arcaísmo que nombra el verde-azul de la naturaleza; y, *umi no ue*, sobre el mar. En el orden de su escritura el haiku sugiere que solo después del relámpago, en ese instante que se demora en acontecer, puede apreciarse el azul de la superficie del mar. En esa intermitencia del relámpago, el poeta puede diferenciar entre las cosas que hay en el paisaje que presencia: el color del mar, la superficie del mar. Pero ¿qué es lo que suspende este haiku? En medio de un paisaje sumido en sombras donde todos los elementos se indiferencian, el relámpago es un matiz, es decir, muestra una diferencia. Como si el espacio de la superficie del mar tuviera una temporalidad igual de amplia y el relámpago nos mostrara un matiz en su superficie. Pero

¹¹ Estas palabras consistían en un verso corto de cinco sílabas que modificaba —generalmente— la palabra del verso siguiente. Tenían una función similar a la del epíteto, elevando el sentido de un nombre o condensar su sentido simbólico, a la vez que era un breve descanso en el poema.

¹² «Tras estallar / un relámpago, luce / su azul el mar».

en cuanto solo el relámpago es lo que marca esa diferencia, se vuelve una especie de vacío que aparece como un intervalo que marca los límites del clima: cuanto aviso de tormenta, el relámpago media entre la calma que precede la tormenta y su desatarse. Es en este juego en el que entramos al buscar esas transiciones propias del *ma*.

3.2. Un medio bajo el cielo

En este sentido, Pilgrim (1995) explica que el *ma* adquiere un sentido dinámico de estar entre cosas o personas: «En relación con esto también tiene una connotación experiencial, ya que estar entre personas es interactuar de alguna manera dinámica» (p. 56). Desde estas definiciones, enfatiza en esta doble relación de aspectos objetivos y subjetivos en *ma*: «*ma* no es sólo “algo” dentro de la realidad objetiva y descriptiva, sino que también significa una experiencia particularmente moderada» (p. 56). En consonancia con esta dimensión experiencial y subjetiva del *ma*, Watsuji (2003) utiliza el término *ma* para definir el concepto de *aidagara*, central en su pensamiento. Este designa la posición entre del humano en su entorno. Este concepto explica la relación indisoluble entre sujeto, tiempo y espacio; relación que define la relación del sujeto con el clima y el paisaje. Sumado a ello, esta relación que tiene el poder de explicar los modos de ser de la existencia humana (*fudôsei*) correspondientes con estados de ánimo (*kimochi*) propios de cada configuración cultural (especialmente la japonesa):

Descubrimos a menudo el peso del paisaje en nuestra vida. El estado de ánimo luminoso de un día claro de atmósfera diáfana, el *kimochi* oscuro de un día de humedad densa y calor sofocante, el sentirse rebosante de vida al contemplar el nuevo reverdecer o el frescor de lluvias primaverales, el temor ante la tempestad (pp. 39-40).

Si, como explicamos anteriormente, la estética japonesa define cada uno de sus términos a partir de sensaciones o sentimientos que conmueven al sujeto, podemos afirmar que este estado de ánimo que señala Watsuji (2003) se corresponde con el *ma*, en tanto que expone una relación ineludible con el tiempo y el espacio. Muestra de ello es el siguiente haiku: «秋はふみわれに天下の志 *Aki wa fumi ware ni tenka no kokorozashi*» (Sôseki, 2016, pp. 154-155)¹³. La transitoriedad de este haiku es clara: *aki wa fumi*,¹⁴ significa, literalmente, «el paso del otoño». El infinitivo *fumu* significa «ir de paso a la propia compleción». Este ritmo del otoño incide en la experiencia subjetiva que se tiene de *tenka*, que designa «todo lo que hay bajo el cielo». Incluso la palabra *espíritu*, que es la traducción de *kokorozashi*, expresa

¹³ «Otoño en tránsito. / En mí alienta el espíritu / del universo».

¹⁴ Al estar escrita en hiragana, la expresión *aki wa fumi* pone en juego varios sentidos. Uno de ellos es «textos u oración para el otoño»; otro, «cartas para el otoño». Aunque la expresión es ambigua al contener la partícula *wa* —utilizada para marcar el tema o el sujeto—, es esperable que prosiga un verbo. En este caso, *fumi* es un derivado del verbo *fumu* (踏む) que significa «pasar, pisar, transitar».

esta ambivalencia entre lo objetivo y lo experiencial. Este término polisémico combina significados: «voluntad», «intención», «proyecto personal», «ambición», «deseo», «esperanza». Este espíritu se alimenta del ritmo del otoño, dando a entender así cierto ánimo singular que depende del tránsito del otoño.

Pero este gusto por lo transitorio no sólo se expresa en patrones temporales. En haikus como el siguiente, el espacio deviene en el juego sonoro: «梅遠近そぞろあるきす昨日今日 *Ume ochi kochi sozoro aruki su kinoo kyoo*» (Sôseki, 2016, pp. 24-25)¹⁵. El haiku juega con la combinación sonora de *ochi kochi*, que significa «aquí—allá», «lejos-cerca» y, con otra lectura posible de los mismos ideogramas, «distancia», «perspectiva». Este par se correlaciona con el final del haiku: *kinoo kyoo*, cuya aliteración de la sílaba *ki* complementa el juego de sentido del periodo de tiempo designado: «ayer-hoy». Este juego de intervalos de tiempo y espacio se da a nivel sonoro de ese ayer-hoy, que a su vez marca ese intervalo de tiempo entre el presente y el pasado. Lo que este juego enfatiza es el andar inquieto (*aruki*), desconcentrado o distraído —*sozoro*, traducido como «sin darme cuenta»—. El haiku en sí mismo pausa ese deambular, para escribir y expresar esa transitividad espacial y temporal.

3.3. Deambular por el medio

Okano (2014) señala que en el origen del *ma* reside el espacio divino entre cuatro columnas, cuyo centro vacío permite la manifestación de una divinidad. Así, por ejemplo, en la arquitectura sintoísta, el *torii*¹⁶ marca la entrada y la salida de los espacios divinos, ya sea un templo o una roca, al pie de un determinado árbol. Según Ono (2014) este camino —intervalo de espacio antes de llegar al templo— tiene el fin de «mantener una atmósfera natural y armoniosa e inducir un sentimiento puro y agradable en la mente de los fieles» (p. 52). Nuevamente, vemos aquí, al camino de entrada como un espacio que media entre lo secular y lo divino con el fin de introducir un sentimiento —sensibilidad propia de un *ma*— ahora asociado con un aspecto espiritual.

En relación con el sustrato sintoísta de la noción del *ma*, Pilgrim (1995) señala que, en los espacios dados para su manifestación, los *kami* —divinidades sintoístas— nunca permanecen, sino que están de visita. La palabra japonesa *otozureru* (visita), se compone de *oto* (sonido) y *tsure* (llevar), en tanto que deriva de la idea de que los antiguos japoneses podrían escuchar el sonido de la presencia de los *kami*. Este sonido o «signo de presencia» (*kehai*) de los *kami* muestra dos características: una, la naturaleza del *kami* como energía sin forma que se mueve libremente; y, otra, la centralidad que tiene la percepción de los «signos de presencia» como rastros de ese ir y venir de los dioses. Para Pilgrim (1995), esta ambivalencia de los *kami* produce una estética del *ma* que impregna los hogares japoneses,

¹⁵ «Sin darme cuenta, ando / Entre ciruelos: lejos, / Cerca, ayer, hoy...».

¹⁶ Arco generalmente de color rojo situado a la entrada de los templos sintoístas.

la casa de té, la literatura y las artes. Así se conforma una estética de la quietud y el movimiento, lo que concuerda con las afirmaciones de Matsuoka Yorozu citado en el texto de Pilgrim (1995): «Esto es lo que llamamos *ma*: el campo magnético del que emana sutilmente el *chi* [energía] de *kami*... El espacio, o *ma*, es la base de la estética japonesa. Partículas diminutas de *kami*, por así decirlo, llenan ese *ma*» (p. 68).

Ahora bien, no solo el sintoísmo potencia el concepto de *ma*. También, Okano (2014) entiende el *ma* a partir de una visión taoísta del vacío. Retomando *Vacío y plenitud* (2012) de François Cheng, Okano (2014) explica que vacío funciona a modo del *ma*, en tanto espacio negativo. Por ejemplo, en el caso de la pintura china —interés de Cheng—, el espacio negativo funciona cuando da presencia a partir de lo ausente. Es decir, hace visible el trazo desde el blanco —espacio vacío— del papel. Esta formulación tiene su fundamento en el precepto taoísta que Okano (2014) pretende señalar: la armonía entre el *yíng* y el *yang* surge en el aliento del vacío intermedio que funda el camino —el *dao*—, principio fundamental del taoísmo.

A pesar de que el taoísmo no se originó en Japón, influenció la pintura y la caligrafía china, tradición heredada a la cultura nipona desde tiempos antiguos. En este sentido, se entiende la posible resonancia entre el taoísmo y el *ma*. A partir de ello, Pilgrim (1995) señala que las religiones en Japón no son promotoras por sí mismas de una conceptualización del *ma*, pero su influencia en la cultura y las artes sugiere algunas ideas del concepto: «Aunque *ma* no parece jugar un papel explícito en las religiones de Japón, su relevancia en las artes plásticas implica un fuerte paralelismo estructural/experimental, y una fuerte influencia del budismo, el taoísmo, y especialmente del sintoísmo» (p. 61). Teniendo en cuenta esto, para este autor es importante identificar la influencia del budismo en la noción. Especialmente, Pilgrim (1995) alude a las ideas de no-mente (*mushin*) presente en el budismo zen, que define un modo de percepción del mundo: quien percibe se encuentra vaciado de todo precepto conceptual y es receptivo al entorno. Esta reducción hasta el vacío del yo coincide una de las pautas de escritura del haiku: la ausencia del yo.¹⁷ Pero, además, el budismo sostiene otros tres preceptos que Pilgrim (1995) identifica como resonancias del *ma*: uno, la concepción de que todo fenómeno o cosa es impermanente (*mujō*) ya que, y aquí el segundo, todo se funda en un vacío (*ku*) por lo cual está en constante mutación. Y el tercero, la mediación que conlleva a seguir el «camino del medio» (*chu*) ya que, para ciertas variantes budistas, la iluminación (*satori*) no consiste en alcanzar una realidad trascendente, sino estar en vía a ella. Así, se debe leer el siguiente haiku: «生き返るわれ嬉しさよ菊の秋 *Iareru ware ureshisa yo kiku no aki*» (Sōseki, 2013, pp. 66-67)¹⁸.

¹⁷ Una de las reglas más populares para escribir haikus es que el poeta no se nombre a sí mismo, ni tampoco deje rastro de sí en la escritura. Sin embargo, esta regla ha caducado lentamente desde principios de siglo con la modernización del haiku influenciado por las poéticas europeas.

¹⁸ «Rencarnado, me hallo... / tan feliz...! Ya es otoño / del crisantemo».

Reencarnado, debe interpretarse como la aceptación de un estado actual. Es decir, no se trata de un pasaje milagroso de la muerte a la vida, más bien señala en japonés una vuelta a la vida desde la vida y en el medio ha ocurrido tal transformación que el poeta se acepta y alegra. El crisantemo deja de ser una flor representativa de los muertos y el otoño apañado por la luz del sol cobra más fuerza que antes, como el poeta que ha vuelto de la vida a la vida. Este camino donde las polaridades se reúnen se vuelve más gráfico en otro haiku: «路岐して何れか是なるわれもかう *michi wakare shite izure ka ze naru ware mo kau*»¹⁹ (Sôseki, 2016, pp. 138-139)²⁰. Dos sendas y una pregunta que las reúne: ¿por dónde ir? El estado interrogativo es lo que permanece tras la lectura de este haiku, en tanto abre un vacío previo a la decisión. En este estado interrogativo, donde no se toma ninguna decisión, se permanece en la pregunta sin respuesta, ya que tanto los caminos como el destino, al parecer, son inciertos.

4. Consideraciones finales

El trabajo ha desarrollado las ideas de Roland Barthes a fin de vehicular una aproximación a la estética japonesa, enfatizando en la noción del *ma* y su funcionamiento, tanto a nivel de contenido como a nivel formal. Del recorrido hecho hay que destacar que la identificación del *ma* —así como de otras nociones y valores estéticos japoneses— se hace de forma intuitiva, lo que diferencia a la estética japonesa de las estéticas racionales occidentales. Así, la concepción de un intervalo, espacio intermedio o pausa, en tanto detención espacio-temporal se capta a partir no solo de la lectura frecuente de diferentes haikus, sino también de la observación de otras artes japonesas. Aunque el *ma* se materializa habitualmente en la arquitectura japonesa, las formas poéticas no quedan afuera. El haiku en su escritura, en su concepción como poesía del instante, en su definición como poema zen incluyen el *ma*, lo cual ha tratado de evidenciarse en los últimos apartados de este texto con los haikus de Natsume Sôseki.

Referencias bibliográficas

Barthes, R. (1993). *El imperio de los signos*. Mondadori.

Barthes, R. (2004). *Lo neutro: notas de cursos y seminarios en el Collège de France, 1978-1979*. Siglo XXI Editores.

Barthes, R. (2005). *La preparación de la novela: notas de cursos y seminarios en el Collège de France, 1978-1979 y 1979-1980*. Siglo XXI Editores.

¹⁹ Cabe señalar el juego sonoro de este haiku. La expresión *ware mo kau* resuena con *waremoko*, planta perenne de la familia de las rosáceas cuya flor se caracteriza por pender de los pedúnculos divergentes del tallo principal.

²⁰ «Al bifurcarse / La senda, me pregunto / Por dónde ir».

- Burch, N. (1979). *To the Distant Observer: Form and Meaning in Japanese Cinema*. University of California Press.
- Cheng, F. (2012). *Vacío y plenitud*. Siruela.
- Nitschke, G. (1966). MA: The Japanese Sense of Place. *Architectural Design*, 36, 116-156. <https://n9.cl/pt040>
- Okano, M. (2014). *Ma – a estética do «entre»*. *Revista USP*, 100, 150-164. <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/download/76178/79922>
- Ono, S. (2014). *Sintoísmo: la vía de los kami*. Satori.
- Pilgrim, R. (1995). Intervals in Space and Time. In C. Wei-Hsun Fu & S. Heine (Eds.), *Japan in Traditional and Postmodern Perspectives* (pp. 66-80). State University of New York Press.
- Richie, D. (1997). *Ozu*. University of California Press.
- Richie, D. (2007). *A Tractate on Japanese Aesthetics*. Stone Bridge Press.
- Rubio, C. (2019). *Claves y textos de la literatura japonesa*. Cátedra.
- Shirane, H. (2012). *Japan and the Culture of the Four Seasons: Nature, Literature, and the Arts*. Columbia University Press.
- Shirane, H. (2018). «Poesía y naturaleza», en P. Hoyos Hattori & Ariel Stilerman (Eds.), *El Archipiélago* (pp. 21-45). Lomo.
- Sôseki, N. (2013). *Sueño de la libélula*. Satori.
- Sôseki, N. (2016). *Tintes en el cielo*. Satori.
- Watsuji, T. (2003). *Antropología del paisaje*. Sígueme.

RESEÑAS
REVIEWS

**Méndez, M. (2021). *101 preguntas para ser profe de ELE*.
Edinumen. 247 pp.**

Raquel Rodríguez Fernández
Universidad de Galway (Irlanda)
raquel.rodriguez-fernandez@universityofgalway.ie

Recibida: 20/12/2022 — **Aprobada:** 03/04/2023 — **Publicada:** 31/08/2023

DOI: doi.org/10.17533/udea.lyl.n84a14

Adquirir los conocimientos necesarios a la hora de iniciar y desarrollar una carrera en el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) puede resultar una labor un tanto abrumadora para el profesorado. Además de contar con una formación inicial básica, se espera que el docente sea capaz de mantenerse actualizado sobre las últimas novedades teóricas y metodológicas del campo, así como de continuar reforzando sus competencias para poder ofrecer a los alumnos la mejor experiencia de aprendizaje posible. Todo ello, hace que, ante esta tarea, se haya echado en falta durante mucho tiempo una obra que permitiera al profesor de ELE familiarizarse o mejorar los conocimientos clave para desempeñar su profesión. Sin embargo, la publicación de *101 preguntas para ser profe de ELE* ha logrado llenar este vacío al ofrecer respuestas claras y concisas a las cuestiones que docentes de todos los niveles de especialización y experiencia profesional suelen plantearse durante el desarrollo de su actividad.

Diseñado teniendo en cuenta el diverso perfil formativo del profesorado de ELE, este libro no se limita solo a examinar cuestiones teóricas y didácticas esenciales para la enseñanza de la lengua, sino que también aborda los temas sociales, culturales y económicos inherentes a esta profesión. El lector se encuentra, así, con un manual que, además de ayudarle a resolver sus dudas o a enriquecer su formación, ofrece una amplia perspectiva sobre las principales particularidades y aspectos profesionales de la docencia de ELE. Todo ello contribuye a hacer de esta obra una referencia de consulta de carácter eminentemente práctico que se distingue de otras no solo por facilitar la resolución de las preguntas surgidas de la propia práctica en el aula, sino por examinar y proporcionar información sobre uno de los aspectos que más suelen preocupar a quienes se embarcan en el mundo de ELE: el mercado laboral

y los principales asuntos relacionados con él (formación, recursos, salidas profesionales, etc.). En otras palabras, este trabajo se consolida como una guía de gran utilidad tanto para aquellos que se inician en esta carrera como para aquellos que buscan enriquecer su conocimiento sobre los múltiples temas relacionados con la enseñanza de español.

La estructura en la que se organizan los diferentes contenidos que conforman este libro es, asimismo, otro de sus elementos más destacados. Las 101 preguntas que se mencionan en su título se dividen en cuatro bloques temáticos a lo largo de los cuales se proporcionan respuestas detalladas y accesibles, a la par que concisas. No obstante, a pesar del establecimiento de estos cuatro apartados, lo especialmente novedoso es que su lectura puede abordarse de tres maneras diferentes: de forma lineal, por bloques de interés o por preguntas específicas. Dicho de otro modo, el planteamiento estructural de esta obra permite tanto la resolución de dudas puntuales como una revisión más exhaustiva de los diferentes temas que se abordan en ella. En cuanto a la organización interna de los cuatro apartados en los que se divide el manual, puede observarse que, tras una breve introducción, se facilita una explicación redactada en un lenguaje sencillo y sin tecnicismos innecesarios. Los conceptos clave a los que se alude en cada pregunta se destacan mediante el uso cursiva y, además, se incluyen remisiones internas —señaladas por medio del símbolo de una lupa— que vinculan ideas, términos o nociones con otras preguntas del libro en las que se examinan dichos aspectos en mayor profundidad. De esta manera, se evidencia de forma visual la conexión que existe entre los distintos aspectos implicados en la enseñanza de ELEY se facilita tanto el acceso como el desarrollo de una red de conocimientos interrelacionados a través la asociación de ideas y conceptos. En otras palabras, se dibuja una escena en la cual la formación se construye a lo largo de las diferentes interrogantes.

En lo que respecta a los contenidos presentes en cada una de las respuestas, cabe destacar que los datos expuestos en ellas se complementan con información adicional, preguntas o actividades de reflexión que se distinguen del resto del texto por medio de recuadros de colores y que contribuyen a involucrar al lector con los conceptos tratados. Asimismo, se incluye un breve apartado en el que se recogen las principales ideas tratadas a lo largo de la sección y una referencia al recurso disponible para esa cuestión en la *Eleteca*, una extensión digital en la que se facilitan, además de lecturas complementarias, enlaces a recursos, páginas de instituciones oficiales y becas de formación y desarrollo laboral. El lector se encuentra, así, con un material que le ofrece la posibilidad no solo de resolver sus dudas, sino que le sirve de guía para continuar explorando el tema de su interés más allá de sus páginas, lo que contribuye a poner de relieve, una vez más, la exhaustividad del trabajo realizado por la autora.

El contenido que conforma cada uno de los cuatro bloques en los que se organiza este libro aborda diversas cuestiones relacionadas específicamente con la enseñanza del español a la par que lleva a cabo una revisión de algunos aspectos claves para la didáctica de lenguas en general. Así, el primero de estos bloques, titulado «Panorámica general», analiza las bases sobre las que se asienta esta disciplina desde

su vertiente más teórica —ofreciendo una descripción de qué es la lingüística, qué diferencias hay entre una lengua extranjera, una segunda lengua o una lengua de herencia, etc. —hasta su dimensión práctica, examinando temas como el papel de las lenguas extranjeras en los sistemas educativos, el tiempo necesario para aprender español o la función del Instituto Cervantes, entre otros. Esta sección facilita, por tanto, una primera toma de contacto con algunos de los principales aspectos clave implicados en la didáctica de ELE mientras pone de relieve el continuum que forman teoría y práctica en la docencia de lenguas (Ur, 2019, p. 453).

El segundo bloque temático, «Aspectos profesionales», adopta un enfoque práctico, facilitando al lector información sobre todas las cuestiones claves a tener en cuenta en el desempeño de la labor como profesor de ELE. En esta ocasión, al igual que en la anterior sección, la autora ofrece de nuevo un recorrido que va de contenidos más genéricos a otros más específicos. De esta manera, tras dar respuesta a cuál es la formación necesaria que necesita todo docente de ELE, se abordan una serie de temas entre los que se incluyen el modo de ubicarse laboralmente dentro de este sector, las principales asociaciones que representan a los profesionales de ELE, los congresos académicos, cursos o jornadas de formación existentes y páginas web y recursos en línea de utilidad. Esta sección viene así a solventar unos de los principales vacíos en los materiales dirigidos a la formación del profesorado de español, a saber, la ausencia de una información que ayude al docente a (re)orientar su carrera profesional. Todo ello muestra, una vez más, el carácter innovador y la relevancia formativa de este trabajo, que facilita respuestas tanto a aquellos que se inician en la enseñanza de ELE como a aquellos que, por las dificultades económicas y profesionales que muchas veces se asocian a esta profesión (Méndez, Hidalgo & Pano, 2020: 181), optan por explorar otras vías laborales dentro del campo.

Una vez abordadas estas cuestiones, el tercer bloque temático se centra en los aspectos didácticos propios no solo de la enseñanza del español, sino de la enseñanza de lenguas en general. Así, si bien en esta sección se incluyen preguntas relevantes específicamente para el ámbito de ELE —como la descripción del Plan Curricular del Instituto Cervantes—, la mayoría de los temas que se abordan analizan diversas cuestiones relacionadas con la didáctica y el aprendizaje de lenguas extranjeras, como son los distintos niveles de competencias, el análisis de necesidades de los estudiantes, el diseño y el tipo de actividades que pueden llevarse al aula o las distintas destrezas que integran la competencia comunicativas. Por si esto fuera poco, en línea con el espíritu eminentemente práctico y aplicado de este manual, en este apartado también pueden encontrarse varias preguntas que examinan asuntos que son siempre espinosos para el docente, como la corrección de errores —aspecto ampliamente debatido en la enseñanza de idiomas (Amara, 2015; Pawlak, 2014) —la selección de manuales, el uso de la lengua materna (Galindo, 2013; 2012), la evaluación (Figueras & Puig, 2013; López, Mira, Moraleda & Pérez, 2015), el uso de nuevas tecnologías (Yagüe, 2017 2008), o la gestión de aula entre otros muchos. En esta amplia sección se incluyen, además, cuestiones metodológicas de carácter más teórico

—como la diferencia entre un método, un enfoque y un procedimiento o los métodos y enfoques más extendidos— y se revisan también otros aspectos que suelen recibir una menor atención, a saber, en qué consiste la enseñanza y aprendizaje del español con fines específicos y las características de las clases en línea.

El último bloque examina, bajo el rótulo de «Aspectos lingüísticos», tanto conceptos del ámbito de la lingüística aplicada como del campo de la adquisición de lenguas. Así, en este apartado pueden encontrarse preguntas en las que se abordan la diferencia entre *input* (Krashen, 1982), *intake* (Sharwood, 1993) y *uptake* (Lyster & Ranta, 1997) o las nociones de *output* (Swain, 1993), interlengua (Selinker, 1972) o fosilización, entre otras. Se incluyen aquí, asimismo, otras cuestiones centradas en los distintos factores que intervienen tanto en el aprendizaje como en la enseñanza de lenguas (Brown, 2007) y en las múltiples competencias que constituyen la competencia comunicativa. Cabe destacar, además, que, en línea con el minucioso proceder que caracteriza este trabajo, el lector puede hallar aquí respuestas a temas que siguen suscitando dudas a nivel de aula como son la enseñanza de gramática (Herrera & Sans, 2018), de vocabulario (Herrera, 2017) o de pronunciación (Lahoz, Luque, Mellado, Rico & Gil, 2012), el uso del diccionario (Alonso & Palacios, 2014) o la comunicación no verbal (Cestero, 2017). No obstante, en futuras ediciones sería interesante que se estableciera una división más clara entre los conceptos propios del ámbito de adquisición de lenguas y las nociones de carácter más lingüístico. Esta distribución, además, permitiría ampliar estos apartados, permitiendo así la revisión de otros temas como, por ejemplo, el papel de la transferencia (Galindo, 2005; Jianmiao, 2020) o la relevancia del lenguaje formulaico (Escanilla, 2021).

Toda la información presentada a lo largo de este libro se completa con un glosario en el que se recogen las definiciones de los diversos conceptos a los que se hace alusión en las respuestas a las 101 preguntas que lo conforman. Estas sucintas, pero rigurosas definiciones constituyen así un extra que viene a desarrollar en mayor medida los contenidos que se revisan a lo largo de las distintas cuestiones, facilitando la consulta rápida de aquellas nociones que sean de interés. Esta última sección contribuye, de esta manera, a reforzar el carácter de este libro como una obra a la que puede recurrirse para resolver las dudas puntuales que pueden surgir tanto durante la formación como durante el ejercicio de la docencia de ELE.

Sobre la base de lo anteriormente expuesto, puede decirse que *101 preguntas para ser profe de ELE: Introducción a la lingüística aplicada para la enseñanza de español* se ha convertido en uno de los principales textos de referencia en la actualidad. Concebido y dirigido no solo a un público especialista, sino a una audiencia heterogénea conformada por perfiles muy diversos, todo en este manual de formativo —desde su contenido hasta su estructura— se caracteriza por su accesibilidad y por su naturaleza dinámica. Su planteamiento ayuda a esbozar una nueva aproximación a la formación en la que el conocimiento puede adquirirse no solo a través de la lectura lineal de diversos libros, sino

también a través de la consulta puntual o de un bloque temático que resulte de interés o de una pregunta específica sobre la que el lector necesite más información.

Referencias bibliográficas

- Alonso, E. & Palacios, J. M. (2014). El uso del diccionario en el aula de ELE. En Departamento de Comunicación Digital. Instituto Cervantes (Eds.), *Actas de las VI y VII Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Manchester* (2013- 2014), 74-78.
- Amara, N. (2015). Errors Correction in Foreign Language Teaching. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 5 (3), 58-68.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. Pearson.
- Cestero, A. M. (2017). La comunicación no verbal. En A. M. Cestero & I. Penadés (Eds.), *Manual del profesor de ELE* (pp. 1051-1122). Universidad de Alcalá.
- Escanilla Martínez, I. (2021). *El lenguaje formulaico y su importancia en la adquisición/aprendizaje de segundas lenguas*. Universidad de Alcalá.
- Figueras, N. & Puig, F. (2013). *Pautas para la evaluación del español como lengua extranjera*. Edinumen.
- Galindo, M. (2005). La transferencia pragmática en el aprendizaje de ELE. En C. de la Hoz (Ed.) *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE. Universidad de Oviedo, 289-297.
- Galindo, M. (2012). *La lengua materna en el aula de ELE*. Colección monografías de ASELE, 15. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera - ASELE
- Galindo, M. (2013). El eterno dilema: la lengua materna en la clase de español. *Mosaico*, 31, 19-25.
- Herrera, F. (2017). *Enseñar vocabulario en el aula de español: El poder de las palabras*. Difusión.
- Herrera, F. & Sans, N. (Eds.) (2018). *Enseñar gramática en el aula de español: Nuevas perspectivas y propuestas*. Difusión.
- Jianmiao, W. (2020). Propuesta de la aplicación de la transferencia lingüística positiva en la enseñanza de español como lengua extranjera. *SinoELE*, 20, 563-570.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press Inc.
- Lahoz, J., Luque, L., Mellado, A., Rico J. & Gil, J. (2012). *Aproximación a la enseñanza de la*

pronunciación en el aula de español. Edinumen.

- López, C., Mira, A., Moraleda, M. & Pérez, N. (2015). El docente ante la evaluación de la expresión e interacción orales en ELE. *MarcoELE*, 20, 1-25.
- Lyster, R. & Ranta, L. (1997). Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 37-66.
- Méndez, M.C, Hidalgo, M. & Pano, A. (2020). Análisis de la satisfacción laboral del profesorado de español como lengua extranjera (ELE). *Foro de profesores de E/LE*, 16, 175-207.
- Pawlak, M. (2014). *Error Correction in the Foreign Language Classroom*. Springer.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209-241.
- Smith, M. (1993). Input Enhancement in Instructed SLA: Theoretical Bases. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 165 – 179.
- Swain, M. (1993). The Output Hypothesis: Just Speaking and Writing Aren't Enough. *The Canadian Modern Language Review*, 50(1), 158-164.
- Ur, P. (2019). Theory and Practice in Language Teacher Education. *Language Teaching*, 52(4), 450-459.
- Yagüe, A. (2008). Clics, TICsy didáctica. *Mosaico*, 22, 12-16.
- Yagüe, A. (2017). ¿Didáctica se escribe con TIC? Reflexiones sobre las TICsen el aula de ELE. *MarcoELE*, 25, 1-20.

Vassallo, I. (2022) *Clases de teoría literaria. Huellas de una experiencia*. Paidós, 308 pp.

Jhonatan Fabián Gómez Rodríguez
Universidad Nacional de Rosario (Argentina)
jgomez133@unab.edu.co

Recibida: 24/01/2023 — **Aprobada:** 03/04/2023 — **Publicada:** 31/08/2023

DOI: doi.org/10.17533/udea.lyl.n84a15

Transitaba por la calle Corrientes, en Buenos Aires, Argentina, cuadra caracterizada por sus librerías de segunda y primera mano con buenos precios. Ya había finalizado mis clases doctorales y me dirigía al hospedaje donde estaba instalado, cuando vi en la vitrina de una de las tantas librerías *Clases de teoría literaria*, de Isabel Vassallo. Estaba marcado como novedad —y lo es—, pues esta primera edición, con mil ejemplares, data de octubre de 2022. El libro es publicado por la editorial Paidós, la cual hace parte a su vez del grupo Planeta Editores.

Ya en el escritorio del diminuto departamento tomo el libro y comienzo a ojearlo de manera general. Es entonces en donde me doy cuenta de que el volumen está dividido en dos partes: la primera se denomina «Aproximaciones conceptuales y herramientas» y está compuesta por siete capítulos; la segunda, «Algunas corrientes de la teoría literaria. Lectores y lectura en el contexto de estas perspectivas» contiene seis capítulos, para un total de trece apartados, sin mencionar las palabras preliminares, de cierre y bibliografía general. Ambas partes recogen no solo conceptos fundamentales, tanto especializados como básicos dentro del quehacer docente al momento de enseñar literatura, sino que exponen las corrientes literarias más reconocidas y utilizadas por los maestros y críticos literarios, al tiempo que pregunta, problematiza y señala algunas de las cuestiones en relación con las categorías de lectura, lector, literatura, ficción, lenguaje poético, entre otras. También leo que la obra en sí tiene el propósito, señala la misma autora, de «dar cierta perdurabilidad al acto docente que puse en juego cuando enseñé teoría de la literatura, que es también enseñar literatura» (p. 20). Pienso entonces que aunque el libro tiene como destinatarios ideales estudiantes de literatura que luego esperan ser profesores en esta área, también se considera posible que la obra esté dirigida a docentes que, luego de haber culminado su formación, requieren de un panorama global para tomar alguna

decisión metodológica, teórica y conceptual con respecto a alguno de sus cursos. Además, les sirve para poder fundamentar o replantear su labor.

Cierro el libro. El reloj marca las 8:17 p.m. — 6:17 p.m., en Colombia —, pero aún el sol hace parte del día. Está finalizando la primavera y en dos días es verano. Mientras me alisto para dormir me trazo como meta leer un capítulo diario. Lo pongo sobre la mesa de noche, en señal de mi nuevo texto de cabecera, así los otros libros vean esto con recelo.

Con este breve preámbulo narrativo, presento a continuación la siguiente reseña, la cual estará dividida en dos partes: en la primera, realizaré una mención breve al contenido de cada uno de los capítulos que componen las partes del libro. Intentaré aquí ser lo más preciso posible, sin perder de vista lo esencial y la rigurosidad de la autora. En la segunda parte, haré un comentario general sobre el libro conforme a su composición y su contenido.

Primera parte del texto: aproximaciones conceptuales y herramientas. Los tres primeros capítulos del libro, «Lectura, crítica, teorías, Teoría», «La pregunta por la literatura» y «Literatura y ficción», vienen siendo tres apartados de concepciones básicas y que se deben dominar dentro de la teoría literaria. En el primer capítulo, la autora presenta algunas definiciones acerca del término lectura, pues tal como lo afirma, no hay literatura sin lectura, ni libros sin lectores; dentro de este mismo apartado entra en juego el concepto de interpretación basado en Paul Ricoeur. En este punto, Vassallo logra articular lectura e interpretación en un solo camino cuyo fin es la crítica. Para poner en práctica lo anterior, la autora deja el análisis de «El cautivo» de Jorge Luis Borges. El capítulo termina con la distinción entre teoría y teorías, sin descalificar ninguno de los dos términos, pero sí señalando cuándo es posible y pertinente hablar de uno u otro. Seguidamente, el segundo capítulo, es un reencuentro con la vieja pregunta: ¿qué es la literatura?, o ¿qué es literatura?, sin artículo determinado y tomándola más como objeto de estudio en sí. La autora menciona lo difícil que es dar una definición unívoca, por lo que muestra algunas definiciones universales tomadas desde la historia, la filosofía y hasta la semiótica, lo que hace que el término sea polisémico, según cada disciplina. Posterior al panorama general en la que enmarcan fuertes aportes para su definición, también menciona perplejidades y desconciertos que, a lo largo de los años, han tenido que sortear los académicos con respecto a la pregunta inicial. En este capítulo, así como en todos los demás, Vassallo toma como piedra angular al crítico literario Terry Eagleton para definir, exponer y comentar sobre el concepto de literatura —y otros—. En ese sentido, también formula preguntas: «¿Qué se incluye dentro del rubro literatura? ¿Y qué se excluye? ¿Cuál es el criterio para decir qué es y qué no es literatura?» (p. 43). Con esta y otras interrogantes avanza el capítulo, invitando siempre al lector a pensar sobre el objeto y no solamente a esperar una respuesta por parte de la profesora. Ya para el tercer capítulo, la profesora se concentra en definir la ficción, para lo cual hace un recorrido del concepto según cuatro diferentes corrientes teóricas: la ficcionalidad desde los postulados de Émile Benveniste con la teoría de enunciación; la ficcionalidad desde la hermenéutica

de Paul Ricoeur; la ficción desde los estudios cognitivos de Jerome Bruner y sus mundos posibles; y, por último, la ficción desde la mirada de Wolfgang Iser con su texto la «La ficcionalización: Dimensión antropológica de las ficciones literarias».

Ahora bien, en cuanto a los capítulos cuarto y quinto, «Narratología: estructura y procedimientos del relato» y «Literatura y poeticidad», Vassallo realiza una exposición en la que parte del estructuralismo francés para adentrarnos en los diferentes niveles de análisis narratológico, enfatizado en el capítulo cuarto, y de análisis poético, en el quinto. En el primero parte del clásico texto de Roland Barthes, *Introducción al análisis estructural de los relatos* (1966), en que explica cada una de las etapas en que el relato puede describirse: el de las funciones —núcleos narrativos, pausas, indicios—, el de las acciones —modelo actancial— y el de la narración —voz, modo, tiempo, visiones—. En el capítulo siguiente, la autora concentra sus energías en el tratamiento de la literatura desde lo poético. Aquí, por supuesto, parte de las funciones del lenguaje de Roman Jakobson y la distinción entre función poética y el lenguaje poético, así como los modos de operar este último. En suma, escribe un breve apartado con algunas sugerencias para llevar a cabo estrategias para la enseñanza de la lectura de poesía en cualquier nivel educativo.

En el capítulo sexto, «La literatura, discurso no pragmático», se intenta responder a la pregunta por la función de la literatura. Para esto, la autora manifiesta que el sujeto es quien está entre textos pragmáticos y no pragmáticos. Un libro de primeros auxilios supone un quehacer mientras llegan los profesionales de la salud; del mismo modo, los manuales de autoayuda tienen un carácter pragmático, así sea disfrazándose de literatura, y proponiendo un «deber ser»; en cambio, en una obra literaria como *La Odisea* el lector no está obligado a hacer nada con aquello que lee. En este sentido, se plantean entonces ambigüedades, pues «en muchos casos es el modo de leer [...] lo que determina si el texto tiene por objetivo, en sí mismo, enseñar ciertos valores, o si son quienes lo leen los/as que se encargan de encontrar un en él un fin didáctico» (p. 127). No obstante, Vassallo apela y desarrolla las ideas relacionadas a la incidencia de la literatura en la vida de los lectores a partir de los postulados de Michael Petit, así como a la función social de la literatura a través del teórico Hans Robert Jauss. Finalmente, la primera parte del libro culmina con el séptimo capítulo, titulado «Los géneros literarios», sección que inicialmente se desarrolla desde los postulados de Mijaíl Bajtín, pero que luego recorre de la mano de otros teóricos y filósofos. Así pues, el recorrido inicia con Platón y Aristóteles; continúa con Jakobson y explica cómo los géneros terminan por ser una extensión de las funciones del lenguaje; pasa después a las conceptualizaciones de G. W. F. Hegel de acuerdo con el historicismo; y termina con el debate sobre la existencia y clasificación de los géneros a hoy. Aquí, no solo la autora señala la importancia de enseñar los géneros discursivos, sino también de desarrollar algunos de estos conforme las esferas en donde los estudiantes tienen un mayor desenvolvimiento.

Segunda parte del texto: Algunas corrientes de la teoría literaria. Lectores y lectura en el contexto

de estas perspectivas: Esta nueva sección despegua con la presentación de diferentes escuelas teóricas. Los capítulos octavo y noveno, «La literatura como hecho de lenguaje. El formalismo ruso (i)» y «El formalismo (ii): críticas y herederos», parten de la explicación detallada del formalismo ruso desde un primer momento histórico, y más adelante desde sus dos precursores más importantes: Emil Volek y Tzvetan Todorov. A partir de ellos, se muestra la delimitación y aportes al objeto —la literatura—, pues «lo que caracteriza a una escuela crítica es la manera de construir su objeto de estudio» (p. 183). Así, se mencionan los tres principales aportes de esta escuela a la crítica literaria: i) la literatura como lenguaje poético, opuesto al lenguaje práctico; ii) la literatura como lenguaje, que desautomatiza la percepción y produce extrañamiento; y iii) la literatura como hecho literario, concepción ligada a la figura de Yuri Tiniánov. Luego, estos tres elementos son explicados uno a uno por parte de la autora de forma minuciosa.

Y mientras en el capítulo octavo se muestra en qué consistió el formalismo ruso y se explicaron sus principales aportes dentro del análisis literario, en el capítulo noveno se señalan sus principales falencias, pues el formalismo nunca tuvo en cuenta al lector como piedra angular para «entender la literatura, sus procedimientos, y sus relaciones con los sistemas de significación no literarios» (p. 195). La anterior crítica se consolida desde la teoría de la recepción. Sin embargo, la autora sostiene que su tendencia crítica parte de algunos representantes del marxismo contemporáneo. En este sentido, la profesora presenta las principales críticas a partir de marxistas como León Trotsky —autor del texto *Literatura y revolución*—, Boris Arvatov —gran representante del movimiento productivista, tendencia teórica y estética que se opone a la separación entre arte y vida— y Pavel Medvedev —miembro del grupo de Mijaíl Bajtín—. Posterior a la explicación crítica de los autores antes mencionados, Vassallo termina este capítulo hablando de los herederos del formalismo a partir del nacimiento de la Escuela de Praga. De este apartado, se destacan dos autores respectivamente: por un lado i) Jan Mukařovský, de la Escuela de Praga, con «El arte como hecho semiológico», «Función, norma y valor estético como hechos sociales» y «La denominación poética y la función estética de la lengua»; y por el otro ii) Yuri Lotman a través de *Estructura del texto artístico*, del cual la profesora toma y explica tres aportes fundamentales: «1) la idea del arte como sistema de modelación secundario; 2) la relación que se da en la obra de arte entre estructura e información; y 3) los problemas que surgen de separar el contenido de las particularidades artísticas en la obra de arte, gesto que frecuentemente se desliza en el ámbito escolar» (p. 207).

Posterior a lo anterior, el libro continúa con los capítulos décimo y undécimo, «El texto y lo social (i). El círculo de Bajtín: una poética sociológica y una estética fundamentada en el diálogo» y «El texto y lo social (ii). Dos teorías de la novela y el arte como impugnación de lo dado». El primero de ellos inicia con las dos posturas principales de Bajtín: por un lado, la semiología, desde la cual se lee todo bajo la forma del signo; y por otro, las relaciones entre palabra, discurso e ideología, dando lugar a

una sociología de la literatura. A partir de ello, la profesora presenta en este apartado los aportes más relevantes tanto de Mijaíl Bajtín como de uno de sus discípulos: Valentín Volóshinov. En este punto, el lector encontrará las ideas de la poética; la sociología del arte; y el psicologismo; además, se presenta el discurso en la vida a partir de lo sobreentendido o lo no dicho; el discurso en la poesía como forma de ideología; y la función del lector en el primer plano. Todo este primer bloque corresponde a Volóshinov. En cuanto a Bajtín, la autora expone los tres primeros capítulos de *Los problemas de la poética de Dostoievski*. Teniendo en cuenta esto, analiza y explica asuntos como la polifonía textual en la obra de Dostoievski, el héroe y su relación con el autor y la idea como un acontecimiento vivo. En el siguiente capítulo, cual la profesora se dedica a enfocar, de forma parcial, la producción de ciertos teóricos de la literatura. Basándose en ello, habla sobre la *Teoría de la novela*, de Georg Lukács, texto que enfatiza en exponer las oposiciones entre arte épico y dramático y entre épica y novela, así como en dar cuenta de la historización de las categorías estéticas. Posterior a esto, la autora vuelve a los postulados de Bajtín y su concepto de novela desde la manifestación plena de su carácter dialógico del enunciado, su carácter inconcluso, los términos de carnavalización y el cronotopo. Este capítulo finaliza con un acercamiento al concepto del arte y el artista desde su función y su valor, con base en Theodor Adorno y su texto «El artista como lugar teniente».

El capítulo duodécimo está dedicado a «Roland Barthes y su teoría del texto: del trabajo del sueño al trabajo del texto». Aquí, la autora hace un breve recorrido de las ideas más importantes del teórico francés, moviéndose entre la relación del psicoanálisis y la literatura, el análisis textual, el texto como producción, entre otros aspectos. Finalmente, el libro culmina con el capítulo titulado «Las teorías de la lectura», en el que hace una exposición de los principales precursores de la teoría de la recepción estética literaria: Wolfgang Iser con el carácter apelativo del texto y la idea del lector implícito; Hans Robert Jauss y la historia de la literatura como acto provocativo; y Umberto Eco y su concepto de lector modelo.

Han transcurrido trece días desde que inicié la lectura de este libro. Siento un montón de sabores encontrados producto del deleite en cada una de sus páginas. Pienso que el lector, con cada capítulo, seguramente clarificará, como quien ahora escribe estos párrafos, algunas corrientes literarias y los aportes de grandes teóricos tratados en las aulas universitarias. También creo firmemente que el lenguaje con el que está escrito el libro es muy claro, al tiempo que se evidencia una rigurosidad por parte de la autora al momento de seleccionar y jerarquizar los más valiosos aportes de cada teórico expuesto. Además, la bibliografía presentada a lo largo de la obra es pertinente y precisa; considero, pues, que esta nos permitirá profundizar en los autores que más nos resulten interesantes y pertinentes para la orientación y consolidación de un seminario.

Pero, así como se encuentran sabores dulces y cremosos entre cada capítulo, también hay un aspecto del libro que lo hace agrio y no precisamente por la autora, sino por parte de la editorial Paidós —a

mi juicio—. Hacia el final de cada uno de los capítulos, Vassallo deja un texto para aplicar lo visto. Finaliza, por ejemplo, el apartado de la teoría de la recepción en el capítulo decimotercero y nos invita a leer y analizar el texto «Partir» de Alejandra Kamiya, el cual se encuentra en una extensión digital del libro y al cual se accede a través de un código QR que debería aparecer al final de la obra. Sin embargo, no se encuentra tal código QR, aunque la profesora lo menciona en sus palabras preliminares, así:

«[...] cada capítulo se cierra con la lectura/análisis de un texto en el que se pone en juego los conceptos o categorías teóricas trabajadas en el cuerpo del capítulo. A este análisis se accede, en forma gratuita, escaneando con la cámara del celular el código QR que figura al final del libro» (p. 22).

No se sabe si trata de un descuido de la editorial, de la profesora Vasallo o de ambos. Total, sin querer convertir esta reseña en la búsqueda de un culpable, sí me parece preciso decir que el libro queda incompleto, pues son estos complementos los que terminan por aclararle al lector algunas categorías revisadas en cada capítulo.

Finalmente, esta publicación aún no ha llegado a ninguna librería de Colombia para la fecha en que postulé la publicación de esta reseña. Sin embargo, es posible solicitarlo en algunos portales web para adquirirlo importado, pero sugiero al lector interesado que espere la segunda edición —si se llega a publicar—, con el fin de que agreguen el código QR que hace falta en la primera o que la editorial Paidós proporcione algún reparo en la actual edición. Mientras esto ocurre, no queda otra cosa que esperar, aunque si yo fuera estudiante o profesor de literatura sabría que la espera no es opcional, porque cuando lo vi en esa vitrina de la librería, le pregunté a la vendedora «A modo de disculpa (...) si creía en los amores a primera vista. “Claro que sí”, me dijo. ‘Los imposibles son los otros» (García Márquez, p. 223), y entonces lo adquirí, así esto me implicara no volver a tomar café en el London City, mientras releo a Cortázar.

Referencias bibliográficas

García-Márquez. (2015). El avión de la bella durmiente. *Todos los cuentos*. Penguin Random House.

Vassallo, I. (2022). *Clases de teoría literaria. Huellas de una experiencia*. Paidós.

Jaeckel, V. (2021). *Sobre ciudades y guerras*. Instituto Caro y Cuervo, 241 pp.

Tania Camila Triana Cuevas
Instituto Caro y Cuervo (Colombia)
tania.triana@caroycuervo.gov.co

Recibida: 09/02/2023 — **Aprobada:** 03/04/2023 — **Publicada:** 31/08/2023

DOI: doi.org/10.17533/udea.lyl.n84a16

El recuerdo borroso de la película estrenada hace cinco años, la imposibilidad de recordar el fragmento que se quiere citar, la imprecisión de las fechas mencionadas en una anécdota sobre cierto periodo violento y la facilidad para perderse en la ciudad por el olvido de la ruta dan cuenta de la selectividad de la memoria. De una manera similar, los cinco apartados que componen el libro *Sobre ciudades y guerras. Ensayos de literatura y cine contemporáneos* indagan desde diferentes perspectivas — variedad de periodos históricos, pluralidad de países e, incluso, multiplicidad de formatos y registros— las formas en que se evoca el pasado.

El trayecto propuesto por Volker Jaeckel —doctor en Filología Románica de la Universidad de Jena y actual profesor en la Universidad Federal de Minas Gerais— incluye el estudio de obras españolas, colombianas y argentinas. En los dos ensayos del primer apartado, «Arte, cine, guerra, literatura e intermedialidad», el foco se ubica en el país hispanohablante de la península ibérica. En el primer ensayo, titulado «Los horrores de la Gran Guerra europea en dos novelas de Blasco Ibáñez y sus versiones cinematográficas», se analiza el modo en que la trama de las obras, situadas en el marco de la Primera Guerra Mundial, se modifica en las películas, con el fin de realizar una suerte de reactualización a la luz de la Segunda Guerra Mundial. La presentación de las novelas de Vicente Blasco Ibáñez *Los cuatro jinetes del apocalipsis* (1916) y *Mare Nostrum* (1917), además de exponer la importancia que tuvieron en la época por su contenido político y éxito editorial, destaca sus puntos fuertes y sus falencias, tales como el énfasis en los efectos de la guerra o la distancia que puede instaurar el maniqueísmo de los actores involucrados. Esta previa contextualización, de igual modo, le permite al lector identificar los cambios efectuados en las películas y reparar en que, aun cuando las

historias de un conflicto pueden ayudar a comprender otro, una adecuación acrítica conlleva la pérdida de elementos importantes tanto del suceso referenciado como del evento trabajado.

En el segundo capítulo, titulado «Arte disputado: El Museo del Prado durante la Guerra Civil española 1936-1939», la revisión del corpus elegido —que consta de un drama, una novela y un largometraje— se articula alrededor de una reflexión sobre el papel que desempeñó el valor simbólico de las obras en los traslados que tuvieron lugar durante la guerra. *Una noche de guerra en el Museo* (1956) de Rafael Alberti, *Los colores de la guerra* (2002) de Juan Carlos Arce y *La hora de los valientes* (1998) dirigida por Antonio Mercero comparten la cuestión sobre las razones que hay detrás de la preservación del arte: ¿es un asunto meramente humanitario que aboga por el derecho al acceso de los ciudadanos a la cultura, se vuelve una campaña política para poseer estandartes o manifiesta un interés por perpetuar el control sobre los objetos de valor? Otro elemento importante que señala Jaeckel en su estudio es la conciencia de la materialidad que se adquiere al transportar las obras, pues los estragos causados en los recorridos imprimen en las pinturas también las secuelas del conflicto.

La capacidad que tiene el arte para visitar pasados violentos continúa abordándose en el apartado «Guerra, exilio y nazismo en la literatura hispánica». En casos donde es poco sobre lo que se recuerda sobre un suceso, la revisión del archivo permite activar la memoria al poner a circular nuevamente textos desatendidos. Jaeckel, en «Memorias literarias del final olvidado de la Guerra Civil española: La tragedia en el puerto de Alicante», realiza un ejercicio de este tipo. La lectura de *Campo de los Almendros* (1968) de Max Aub, *Enllà de L'horitzó* (1991) de Enric Valor, *Para esta noche* (1943) de Juan Carlos Onetti, *Los naufragos del Standbrook* (2004) de Rafael Torres, *La muerte de la esperanza* (2006) de Eduardo de Guzmán y *Los surcos del azar* (2012) de Paco Roca, amplía el espectro de conocimiento de la guerra —limitado a veces por la visibilidad de los eventos insignes—, advierte sobre las razones que evitaron la difusión del suceso y explora los enfoques que ofreció la narración ficcional a los autores. Así mismo, tal como se menciona, este texto es un aporte a los estudios de obras sobre este hecho que podrían contribuir al aumento del número reducido de actos conmemorativos.

Por su parte, los capítulos «La figura del alemán nazi como reto a la literatura española contemporánea» y «Los alemanes como personajes literarios en la literatura colombiana contemporánea» se centran, aunque desde diferentes enfoques, en la construcción de figuras germánicas en obras de habla hispana. El primer ensayo explora el papel que tuvo la supuesta neutralidad de la dictadura de Francisco Franco en el entorpecimiento de la entrega de agentes nazis a los aliados después de la Segunda Guerra Mundial. El análisis en *Sefrad* (2001) de Antonio Muñoz Molina observa el ciclo de persecución —que se refleja también en la ausencia de un lugar seguro que recrea *Los pozos de la nieva* (2008) de Berta Vías Mahou—, la reticencia a conectarse con la cultura del país de llegada y el contrapunteo entre el archivo y la ficción. Este último recurso se identifica también en *Lo que esconde tu nombre* (2010) de Clara Sánchez, pese a que, en este caso, los personajes estereotípicos suponen un problema.

En *El tiempo entre costuras* (2009) de María Dueñas y *El silencio de tu nombre* (2012) de Andrés Pérez Domínguez se identifica una cercanía con la novela negra, que en la obra de dicho autor se presta para una exposición de las prácticas nazis. Finalmente, en *Los pacientes del doctor García* (2017) de Almudena Grandes se realiza una crítica a la paz que alcanzaron los fugitivos a través de personajes ambiguos. Jaeckel, así, recalca en los inconvenientes desencadenados por el pacto de silencio en España —que evocan el concepto de olvido constituido propuesto por Elizabeth Jelin— y da cuenta de cómo el pasado se entreteje para contribuir a la difusión de nuevos discursos que inciden en las dinámicas de recuerdo del presente.

Más adelante, en «Los alemanes como personajes literarios en la literatura colombiana contemporánea» se exploran tres momentos de la migración germánica en Colombia. El primero de ellos corresponde al siglo XIX y alude a los viajes promovidos por la búsqueda de beneficios financieros, tal como se observa en *La otra raya del tigre* (1977) de Pedro Gómez Valderrama. El argumento de la novela sigue la historia de Geo von Lengerke y, entre otras cosas, denota los contrastes que supone el tránsito: la nostalgia por lo que se dejó atrás, el deslumbramiento que suscitan los nuevos paisajes y las posibilidades que abre el nuevo lugar de residencia. El segundo, ubicado entre 1938 y 1941, remite a los exiliados que buscaban asilo político durante la Segunda Guerra Mundial. *El pianista que llegó de Hamburgo* (2012) de Jorge Eliécer Pardo —cuyo descuidado trabajo de archivo se refleja en la ausencia de información corroborada— narra la hostilidad colombiana que recibe al extranjero. Elemento similar al trabajado en *Los informantes* (2004) de Juan Gabriel Vásquez y *Al otro lado del mar* (2017) de María Cristina Restrepo, donde las listas negras son un punto central que conlleva a cuestionar el mecanismo de contención, revela la esperanza que había por encontrar un lugar libre de la carga política con la que cargaban los alemanes en esa época y recuerda el peligro de etiquetar a las personas debido a la violencia simbólica que desencadena. El tercero, que retoma el enfoque del ensayo anterior, traza las vías de escape de los alemanes prófugos. A través de la lectura de *Diario del fin del mundo* (2018) de Mario Mendoza, Jaeckel alerta sobre las obras que contribuyen a la creación de estereotipos o caricaturizan momentos históricos para suplir las necesidades del mercado. Dado que, a pesar de ser textos ficcionales, los discursos que circulan favorecen la distorsión de la memoria histórica que, incluso, en los últimos años ha llegado al límite negando el Holocausto.

En el siguiente apartado, titulado «Representaciones de la metrópolis moderna», se dirige la mirada a diferentes abordajes de la ciudad. En primer lugar, en «Reflejos de la Madrid moderna en las obras de Miguel de Unamuno, Ramón del Valle-Inclán y Ramón Gómez de la Serna» se reúnen las impresiones sobre las transformaciones que la capital española atraviesa desde la perspectiva de los tres autores. La urbe de Gómez, que se dibuja a medida que cobra importancia para la obra *La viuda blanca y negra* (1918), por un lado, contrasta con la ciudad de Valle-Inclán, donde conviven la miseria y la fascinación en *Luces de bohemia* (1920), y, por otro, dista del desencanto construido por Unamuno en

los artículos en el periodo de 1931-1935. Luego, en «Estilo y lenguaje en las novelas de Roberto Arlt: obscenidades, extranjerismos y lunfardismos» es el lenguaje a partir del cual el escritor se aproxima al espacio lo que cobra relevancia. Ante la perturbación de los sentidos que traen los cambios en la ciudad, el argentino desacraliza el arte al situarlo al nivel de los habitantes del común, el que no conoce ni interioriza por completo las normas gramaticales, el mismo de su lugar de enunciación. La ruptura que marca la integración en el texto de lo considerado popular, entonces, se postula como una decisión política que atraviesa la propuesta estética. La influencia del ámbito social se estudia también en «Imaginaris de ciudad en las novelas colombianas *Sin Remedio* y *Opio en las nubes*», coescrito con Ayda Elizabeth Blanco Estupiñán. La materialidad que adquiere en las novelas la división socioeconómica, la incertidumbre que subyace en el caos de las vivencias y la ausencia del cuidado —individual y comunitario—, hacen visible la injerencia del escenario en los argumentos y el cambio que experimentan los lugares de acuerdo con los sujetos que los transitan.

Después de este paréntesis, que en términos de orden podría ubicarse al principio o al final del libro, se retoma el asunto de la revisión del pasado. El apartado «Dos entrevistas sobre la memoria, la novela histórica y el papel del autor» reúne los diálogos de Jaeckel con los escritores españoles Almudena Grandes y Antonio Muñoz Molina. Vale la pena destacar que el uso de este registro recuerda que hay otras formas de construir y poner a circular el conocimiento, formas que explicitan el lugar de los demás en el proceso académico. Por un lado, en «Todos los seres humanos somos capaces de lo mejor y de lo peor», Grandes devela el impacto que sigue causando entre los españoles la Guerra Civil española, la necesidad de procesos institucionales que permitan entablar narrativas sobre lo que aconteció y la importancia de habilitar espacios que incluyan la perspectiva de los diferentes actores. Se habla, también, del lugar de la literatura en este panorama. En ese sentido, se reconoce la labor que se ha hecho al poner a circular historias perdidas en el archivo que, a su vez, advierten la ilusión de conocimiento que tienen las personas sobre ese periodo. Además, reflexiona sobre la responsabilidad curatorial que tiene el escritor al seleccionar la información con la que trabajará, sin dejar, por supuesto, que esto afecte la «libertad creadora», tal como lo denomina la autora. Entretanto, en «A la ficción tú no le puedes pedir cuentas», Molina coincide en que existe una tensión entre la ausencia de conciencia ante el pasado español y su constante retorno en forma de asuntos irresueltos. La conversación sobre este asunto, además de apuntar sobre los niveles de memoria que determina la cercanía generacional, lleva a pensar en que los momentos de reposo, donde se evita el recuerdo, a veces son necesarios para la comunidad y, mientras no se prolonguen, puede que no supongan un riesgo. Sobre las cuestiones surgidas en la escritura se alude al proceso detrás de *Sefrad* y la preocupación que supuso situarse en la frontera de la ficción y la no ficción.

El trayecto fijado por los artículos y las entrevistas recopilados en el libro marca también un recorrido por la carrera de Jaeckel. En publicaciones previas como *Mulheres e guerras. Participações*

femininas em conflitos armados através de textos contemporâneos (2020) y *Memórias da Segunda Guerra Mundial. Imagens, testemunhos e fições* (2018) reluce la dedicación al estudio de los ecos que intervienen el presente. La puesta en escena de diversos enfoques, periodos, guerras y latitudes propicia un mapa por aciertos y descuidos que abre una discusión sobre la forma en que la literatura contemporánea se posiciona ante los, cada vez más numerosos, procesos de memoria.

Referencia bibliográfica

Jaeckel, V. (2021). *Sobre ciudades y guerras. Ensayos de literatura y cine contemporâneos*. Instituto Caro y Cuervo.

AUTORES

Fabio Alberto Arismendi Gómez (Universidad de Antioquia, Colombia): doctor en Ciencias del Lenguaje de la Universidad Grenoble Alpes, Francia. Profesor asociado en la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia, adscrito al programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Ha sido profesor de español, inglés y francés como lenguas extranjeras, y formador de docentes de lenguas. Sus áreas de interés e investigación incluyen la formación inicial y continua de docentes, la didáctica de las lenguas, el plurilingüismo y la interculturalidad.

Doris Colorado López (Universidad de Antioquia, Colombia): licenciada en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Antioquia y Magíster en Ciencias del Lenguaje de la Universidad Sorbona Nueva – París 3, Francia. Profesora de francés como lengua extranjera y formadora de docentes de lenguas extranjeras. Ha trabajado en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras y actualmente se desempeña como coordinadora del Programa Multilingua y Fomento del Plurilingüismo en la Universidad de Antioquia. Sus áreas de interés incluyen la sociolingüística, la interculturalidad, el plurilingüismo y el desarrollo profesional de los docentes.

Amelia Benito del Valle Eskauriaza (Universidad del País Vasco, España): profesora titular de la facultad de Educación de la Universidad del País Vasco UPV-EHU. Doctora en Ciencias de la Información por la UPV-EHU. Ha realizado estudios de posgrado en comunicación en la Universidad de Montreal, y de doctorado en Sociología en la Universidad de Québec en Montreal. Fue miembro del grupo de investigación internacional canadiense GRAL, Groupe de Recherche sur l'Amérique Latine (1984-1990). En la actualidad, es miembro del grupo de investigación consolidado LAIDA, Literatura eta Identitatea. Sus líneas de investigación actuales giran en torno a la competencia comunicativa en lengua vasca y a los textos escritos por mujeres en esta práctica lingüística.

Miguel Ángel Bargetto Fernández (Universidad de las Américas, Chile): profesor de educación media en castellano de la Universidad de las Américas, Chile. Actualmente, se desempeña como profesor titular en la Facultad de Educación de la Universidad de las Américas, Chile. Dicta clases en pre y posgrado. Sus líneas de investigación son alfabetización académica, psicolingüística y gramática. En la actualidad, coordina el Grupo de Investigación en Psicolingüística.

Karen Vanessa Córdova León (Universidad de las Américas, Chile): licenciada en Kinesiología de

INFORMACIÓN
INFORMATION

la Universidad de las Américas. Magíster en Docencia para la Educación Superior de la Universidad Andrés Bello. Candidata a doctora en Biomedicina y Ciencias de la Salud de la Universidad Europea. Profesora de Estadística para Ciencias de la Salud en la Escuela de Kinesiología de la Universidad Santo Tomás. Asimismo, se desempeña como profesora y coordinadora académica en la Universidad de las Américas.

César Antonio Aguilar Santiago (Universidad Veracruzana, México): magíster y doctor en Lingüística de la Universidad Nacional Autónoma de México. docente e investigador vinculado al Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, CONACYT, del Gobierno de México, nivel I. Su interés en investigación es el procesamiento del lenguaje natural (PLN). Entrando en detalles, su atención va dirigida a las siguientes subáreas: 1. Desarrollo de ontologías y taxonomías basadas en información textual. 2. Lexicografía computacional. 3. Semántica formal. 4. Extracción de contextos definatorios. 5. Corpus lingüísticos. 6. Gramáticas formales y probabilísticas para el español.

Hamlet Antonio García Zúñiga (Instituto Nacional de Antropología e Historia, México): lingüista con título de Maestría en Lingüística Hispánica y Metodología de la Ciencia del Instituto Nacional de Antropología e Historia (México). Sus investigaciones giran en torno a la gramática de lenguas indígenas (maya yucateco, maya moocho' y amuzgo), la gramática histórica del español, el contacto lingüístico en la península de Yucatán (maya yucateco y español) y el aprendizaje del maya yucateco por hablantes de español. Entre sus actividades se encuentran el trabajo con las variedades del español de las comunidades afromexicanas y epistemología(s) indígena(s) en México.

Edgar Mauro Yalta González (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú): Estudiante de maestría en Lingüística en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - UNMSM. Bachiller en Lingüística por la misma casa de estudios. Pertenece al grupo de investigación Lenguas y Filosofías del Perú de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la UNMSM donde se desempeña como colaborador y tesista. Ha publicado artículos de investigación en revistas indexadas. Además, se ha presentado como ponente en conferencias y congresos tanto nacionales como internacionales. Sus principales campos de interés son la sociolingüística, el análisis crítico del discurso y la lingüística hispánica.

Marco Antonio Lovón Cueva (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú): lingüista y politólogo. Doctor y magíster en Lingüística por la Pontificia Universidad Católica del Perú - PUCP.

Licenciado en Lingüística por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos – UNMSM y bachiller en Lingüística y Ciencia Política por la misma Universidad. Sus intereses investigativos se centran en las áreas de la Sociolingüística y en temas de relaciones internacionales y diplomacia. Docente en la UNMSM, la PUCP y la Fundación de la Academia Diplomática del Perú (ADP). Forma parte del grupo de investigación Lenguas y Filosofías del Perú (LFP).

Ernesto Llerena García (Universidad de Córdoba, Colombia): docente e investigador vinculado al Departamento de Artes y Humanidades de la Universidad de Córdoba. Sus líneas de investigación están relacionadas con la lingüística cognitiva y la lingüística aplicada, especialmente en las áreas de la traducción, la enseñanza de lenguas y la comunicación intercultural.

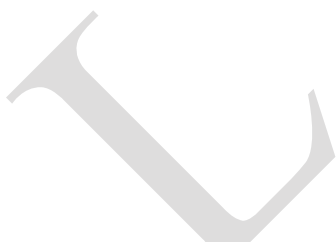
Melanniveth Díaz Pernet (Universidad de Córdoba, Colombia): licenciada en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad de Córdoba. Miembro del grupo de investigación EduTLan (Education, Technology and Language), adscrito a la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba.

Bruno de Souza Medeiros (Universidade Federal de Río de Janeiro, Brasil): graduando da Faculdade de Letras da UFRJ; integrante do grupo Bioling – Biologia da Linguagem desde 2018.

Larissa da Silva Pessôa (Universidade Federal de Río de Janeiro, Brasil): graduanda da Faculdade de Letras da UFRJ; integrante do grupo Bioling – Biologia da Linguagem desde 2018.

Adriana Leitão Martins (Universidade Federal de Río de Janeiro, Brasil): professora do Departamento de Linguística e Filologia, do Programa de Pós-graduação em Linguística e do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Coordena os projetos de pesquisa “Traços de aspecto na faculdade da linguagem e suas realizações linguísticas”, “Déficits sintáticos em pacientes com patologias da linguagem” e “Cognição em leitura e escrita de textos em Língua Portuguesa”. Possui graduação em Letras (Português-Inglês) pela UFRJ (2004) e mestrado (2006) e doutorado (2010) em Linguística pela UFRJ.

Jean Carlos da Silva Gomes (Universidade Federal de Río de Janeiro, Brasil): doutorando da Faculdade de Letras desde 2020 e Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da UFRJ desde 2020.



Sara Quintero Ramírez (Universidad de Guadalajara, México): doctora en Estudios Literarios y Lingüísticos de la Universidad de Guadalajara. Asimismo, profesora e investigadora vinculada a la misma Universidad. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores desde 2013. Entre sus temas de investigación destacan la sintaxis, el discurso deportivo y la lingüística del texto.

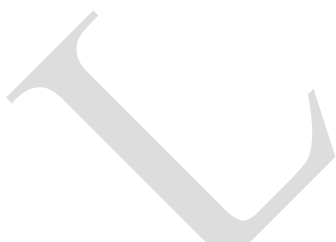
Macarena Sol Quiroga (CIIPME-CONICET / Universidad Nacional de Hurlingham, Argentina): licenciada en Letras y profesora de Nivel Medio y Superior en Letras. Becaria interna doctoral en el marco de Proyectos de Investigación de Unidades Ejecutoras. Sus campos de acción son la psicología del desarrollo y la psicolingüística, centrándose en el estudio de la comprensión y producción de vocabulario en niños pequeños de distintos grupos sociales.

Celia Renata Rosemberg (CIIPME-CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina): doctora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Sus campos de acción son la educación y la psicología educacional, centrándose en el estudio del vocabulario y discurso en los primeros años de la infancia y la niñez, los estudios ecológicos y las estrategias de evaluación.

Florencia Alam (CIIPME-CONICET, Argentina): doctora en Filosofía y Letras. Licenciada en Letras. Sus campos de acción son la educación y la psicología de la educación, centrándose en el estudio longitudinal de las interacciones entre niños en el contexto del hogar con distintos grupos sociales y culturales.

Zadig Mariano Figueira Gama (Universidad Federal Fluminense, Brasil): professor da Universidade Federal Fluminense. Doutor em Letras Neolatinas (literaturas de língua francesa) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com estágio doutoral na Université Sorbonne Nouvelle – Paris III. Possui Mestrado em Letras Neolatinas (UFRJ), Especialização em Tradução em língua francesa (UERJ) e em Design Instrucional (SENACSP), e Licenciatura em Letras Português-Francês (UFRJ). Dentre seus interesses de pesquisa, destacam-se as relações entre sociologia da literatura, análise do discurso literário e tradução. É integrante do grupo de pesquisa Arte, Realidade e Sociedade, da Fundação Biblioteca Nacional (FBN).

Hugo Armando Arciniegas (Universidad Nacional Autónoma de México – UNAM, México): estudiante de Doctorado en Letras (UNAM). Investigador júnior (MinCiencias). Su artículo de revisión se deriva de la tesis «Representaciones de la figura autoral de Reinaldo Arenas en *Antes que anochezca*



(autobiografía) y *Before Night Falls* (guion y adaptación cinematográfica)», que desarrolla actualmente en la Facultad de Filosofía y Letras y el Instituto de Investigaciones Filológicas (UNAM).

Luz Janneth Guzmán Aldana (Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia): magíster en Literatura y candidata a doctora en Literatura de la Universidad Tecnológica de Pereira. El artículo se basa en su tesis de maestría titulada «El fracaso de la palabra. La melancolía en la poesía de Blanca Varela». Ha sido catedrática de la Universidad Tecnológica de Pereira y actualmente se desempeña como docente en la Institución Educativa Ciudad Boquía. Su proyecto de investigación doctoral es sobre la poesía de tres poetas afrocolombianos: Jorge Artel Coneo, Alfredo Vanín Romero y Rómulo Bustos Aguirre.

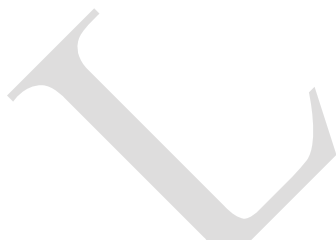
María Julia Jorge (Universidad Nacional de Cuyo, Argentina): licenciada en Letras Modernas por la Universidad Nacional de Córdoba y doctoranda en Letras en la misma universidad. Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina. Integrante de los equipos de investigación "Perspectivas materialistas: un abordaje crítico en escrituras contemporáneas" (SECyT, UNC) y "Materialismos contemporáneos: perspectivas materialistas de la literatura y las artes" (PICT, FonCyT). Profesora adscripta de la cátedra de Hermenéutica de la carrera de Letras Modernas (FFyH, UNC).

Raquel Rodríguez Fernández (Universidad de Galway, Irlanda): filóloga inglesa y magíster en Lingüística y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera de la Universidad de León. Doctora en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Galway. Catedrática de Español en la Universidad de Galway.

Jhonatan Fabián Gómez Rodríguez (Universidad Nacional de Rosario, Argentina): candidato a doctor en Educación por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Magíster en Educación por la Universidad Autónoma de Bucaramanga. Especialista en métodos y técnicas de investigación en Ciencias Sociales por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO, Argentina. Licenciado en Español y Literatura por la Universidad Industrial de Santander. Profesor de Español en la Institución Educativa Santo Tomás de Aquino.

Tania Camila Triana Cuevas (Instituto Caro y Cuervo, Colombia): magíster laureada en Literatura y Cultura del Instituto Caro y Cuervo (Colombia). Actualmente, es investigadora de la Línea de Literatura Comparada de la misma institución. Sus enfoques de investigación son memoria,

posmemoria, desaparición forzada y violencia. En el año 2019, recibió el premio a mejor tesis de pregrado de la Asociación de Colombianistas.



LINGÜÍSTICA Y LITERATURA
ISSN 0120-5587
E-ISSN 2422 3174
N.º 84, 2023

Editores
Ji Son Jang
Selnich Vivas Hurtado
Juan Esteban Ibarra Atehortúa

NORMAS PARA AUTORES

Lingüística y Literatura es una publicación semestral, científica y arbitrada, editada por el Departamento de Lingüística y Literatura y la Facultad de Comunicaciones y Filología de la Universidad de Antioquia. Su objetivo fundamental es publicar artículos de investigación sobre la literatura y la lingüística, escritos por especialistas, investigadores y académicos nacionales e internacionales.

Tipo de textos publicados

Lingüística y Literatura publica exclusivamente artículos inéditos, derivados de proyectos de investigación. Toda propuesta debe versar sobre la literatura o la lingüística de cualquier región o periodo. Se reciben colaboraciones en castellano, inglés, francés, portugués, italiano y alemán.

Envío de textos y fechas de corte

Todas las contribuciones deben enviarse al correo electrónico de *Lingüística y Literatura* (revistalinylit@udea.edu.co) en formato Word, con la información sobre su autoría en un archivo por separado. Los artículos de lingüística que contengan caracteres especiales deben adjuntar además otro archivo en formato PDF. También pueden registrarse como usuarios de la revista y cargar el archivo en la plataforma OJS3.

Las fechas de corte son las siguientes:

Corte del 15 de febrero: el material recibido será tenido en cuenta para el número julio-diciembre del mismo año.

Corte del 15 de agosto: el material recibido será tenido en cuenta para el número enero-junio del año próximo.

Los trabajos que se presenten a *Lingüística y Literatura* no deben estar en proceso de evaluación en ninguna otra publicación.

Los autores que hayan participado en una convocatoria deben esperar hasta el siguiente año para volver a participar, por lo que no pueden presentarse a dos convocatorias consecutivas.

Solo se permite la coautoría de las contribuciones por hasta tres autores.

Proceso de arbitraje y tiempos de edición

Una vez el Comité Editorial compruebe que los artículos cumplen con los requisitos básicos de la revista, los textos son enviados a dos pares internos o externos a la Universidad de Antioquia para que los evalúen bajo el sistema de doble ciego (*peer review*). Los artículos son seleccionados según criterios de calidad, pertinencia, originalidad, rigor investigativo y carácter inédito. Los pares evaluadores pueden aceptar, aceptar con modificaciones o rechazar los artículos propuestos por medio de un formato de



LINGÜÍSTICA Y LITERATURA
ISSN 0120-5587
E-ISSN 2422 3174
N.º 84, 2023

Editores
Ji Son Jang
Selnich Vivas Hurtado
Juan Esteban Ibarra Atehortúa

evaluación diseñado a tal fin. En los casos en que las dos evaluaciones de un artículo sean radicalmente opuestas, se recurrirá a un tercer evaluador. En los casos en que, por su temática, no se encuentren evaluadores para un determinado artículo, este no podrá ser tenido en cuenta para su publicación. En todos los casos, la revista notificará a sus autores la decisión del Comité Editorial por medio de correo electrónico en un plazo no mayor a dos meses. La recepción de los textos no implica su publicación.

Si el artículo es aceptado con cambios, el autor cuenta con un plazo de dos semanas para entregar la nueva versión con las respectivas correcciones. Una vez hayan sido aceptados para su publicación, los artículos pueden ser objeto de un proceso de corrección de estilo. Durante el proceso de edición, la revista puede comunicarse con los autores para eventuales consultas.

La revista *Lingüística y Literatura* enviará a los autores un formato de autorización de publicación, que estos deben devolver firmado, mediante el cual ceden los derechos de publicación de sus textos en las versiones impresa y electrónica de la revista.

Los derechos de reproducción y reimpresión de los trabajos publicados en la revista *Lingüística y Literatura* pertenecen al editor. Los autores deben esperar seis meses y solicitar por escrito al Comité Editorial de la revista el permiso de reproducción del material publicado. En todo caso, en toda reproducción debe figurar el nombre de *Lingüística y Literatura*.

Cada autor es responsable de las interpretaciones, los enfoques y las opiniones expresados en su trabajo. El Comité Editorial no asume ninguna responsabilidad sobre las opiniones expresadas en los trabajos publicados, y estos no representan el pensamiento, la ideología o la interpretación del Comité Editorial ni del Comité Científico.

Presentación de los textos

Con el fin de garantizar la imparcialidad del proceso de evaluación, los textos no deben contener en ninguna parte el nombre de su autor.

Los autores deben enviar igualmente un archivo adicional con un *curriculum vitae* breve (**100** palabras como máximo), que incluya la siguiente información: nombres y apellidos completos, último título académico alcanzado, filiación institucional actual, correo institucional, trayectoria académica y códigos identificadores (ORCID, H5). Esta información será publicada en la sección «Autores». En este archivo figurarán igualmente la información relacionada con el respectivo proyecto de investigación y los agradecimientos o aclaraciones a que haya lugar.

Lingüística y Literatura se acoge a las normas de presentación recomendadas por la APA, 7.^a edición (2020). Todos los textos deben ceñirse a las siguientes normas:

1. Configuración de página en tamaño carta, con interlineado 1,5 y fuente Times New Roman de doce puntos. Evite el uso de estilos automáticos.



2. Los apartados del artículo deben mantener la siguiente estructura y formato:

1. Introducción

2. Título del apartado

2.1. *Título del apartado*

2.1.1. Título del apartado

3. Título del apartado (y así con los apartados siguientes)

4. Conclusión (o su equivalente)

Referencias bibliográficas

Para los títulos y subtítulos, evite el uso de numeración y viñetas automáticas.

3. La extensión de los artículos debe ser de **15 a 30** páginas, incluidos el resumen, las referencias bibliográficas y las citas; estos dos últimos apartados no deben exceder el diez por ciento del texto. Los artículos deben tener un título corto que apunte a su contenido específico, con su respectiva traducción al inglés.

4. Los artículos deben incluir, en su portada, resumen (de **100** palabras como máximo) y **5** palabras clave. El resumen debe contener claramente: introducción, método, resultados y discusión. Tanto el resumen como las palabras clave deben traducirse íntegramente al inglés.

5. Las citas textuales de máximo cuarenta palabras se incorporan en el texto entre comillas latinas («...»). Las citas que superen las cuarenta palabras se incluyen en un párrafo aparte y sangrado. El tamaño de la fuente en estas citas destacadas debe ser de once puntos y su interlineado debe ser, igualmente, de 1,5 líneas.

6. Las referencias en el cuerpo del texto se acogen al sistema de autor, año y página consignados entre paréntesis (Viñas Piquer, 2002, p. 45). Evite el uso de generadores de citas automáticas.

7. Las notas de pie de página deben reservarse para comentarios marginales del autor o para envíos, y han de ser breves, evitando en todo caso su empleo excesivo. El tamaño de la letra será de diez puntos y el interlineado será igualmente doble. El número de la nota irá después del signo de puntuación.

8. Los incisos se marcarán entre rayas o guiones largos (—), y los siglos deben indicarse en versalitas.

9. Los cuadros, gráficos, figuras, esquemas y mapas deben ser originales, y se numerarán y acompañarán de un pie explicativo. Las fotografías, de no ser originales, deben poseer los correspondientes derechos de reproducción. Además, las tablas, gráficos y figuras con información estadística deben ser editables dentro del artículo, esto es, no pueden adjuntarse como archivos de imagen. Con esto se facilitará la tarea de diagramación del texto.

10. La lista de referencias bibliográficas debe ir al final del artículo y solo debe incluir las fuentes que se citan en el mismo, así:

Para libros:

Viñas Piquer, D. (2002). *Historia de la crítica literaria*. Ariel.

Para capítulos de libros:

Landaburu, J. (2000). Clasificación de las lenguas indígenas de Colombia. En M. S. González y M. L. Rodríguez (Eds.), *Lenguas indígenas de Colombia. Una visión descriptiva* (pp. 25-48). Instituto Caro y Cuervo.

Para artículos de revista impresa:

Rigano, M. E. (2006). Relaciones de poder y cortesía en el español peninsular (siglos XIV-XV): «señor» como campo léxico clave. *Lingüística y Literatura*, 50, 117-135.

Para artículos de revista electrónica:

Vega Cernuda, M. A. (2013). Momentos estelares de la traducción en Hispanoamérica. *Mutatis Mutandis*, 6(1), 22-42. <http://revistas.udea.edu.co/revistas/index.php/mutatismutandis/article/view/15292/13496>
Como requerimiento final, todos los enlaces a sitios web deben estar desactivados. Además, no debe haber estilos de texto, viñetas ni numeraciones automáticas a lo largo del texto.

Para mayores detalles se pueden consultar las normas APA, 7.^a edición (2020), en [Normas APA, 7a edición, 2020](#)

Nota: Nuestras principales fuentes de referencia para la edición y corrección de estilo de los trabajos próximos a publicar son el *Diccionario panhispánico de dudas* y la última edición de la *Ortografía de la lengua española*, ambas obras de la RAE. A ellas remitimos a los autores en caso de dudas.

Aviso de derechos de autor/a

Creative Commons [by-nc-sa](#)

Aquellos autores/as que tengan publicaciones con esta revista, aceptan los términos siguientes:

1. La revista es el titular de los derechos de autor de los artículos, los cuales estarán simultáneamente sujetos a la [Licencia Internacional Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0](#), que permite a terceros compartir la obra siempre que se indique su autor y su primera publicación en esta revista.
2. Los autores/as podrán adoptar otros acuerdos de licencia no exclusiva de distribución de la versión de la obra publicada (p. ej.: depositarla en un archivo telemático institucional o publicarla en un volumen monográfico) siempre que se indique la publicación inicial en esta revista.
3. Se permite y recomienda a los autores/as difundir su obra a través de Internet (p. ej.: en archivos telemáticos institucionales o en su página web) antes y durante el proceso de envío, lo cual puede producir intercambios interesantes y aumentar las citas de la obra publicada.



Declaración de privacidad

Declaración de privacidad de datos personales: Los nombres y las direcciones de correo electrónico introducidos en esta revista se usarán exclusivamente para los fines establecidos en ella y no se proporcionarán a terceros o para su uso con otros fines. No se cobran cargos por procesamiento de artículos (en inglés, APC).



LINGÜÍSTICA Y LITERATURA
ISSN 0120-5587
E-ISSN 2422 3174
N.º 84, 2023

Editores
Ji Son Jang
Selnich Vivas Hurtado
Juan Esteban Ibarra Atehortúa