

ISSN 0120-5587
E-ISSN 2422 3174
JULIO-DICIEMBRE

REVISTA
Lingüística
Literatura**y**

EDICIÓN

88

2025



FOTOGRAFÍA | SELNICH VIVAS HURTADO



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Comunicaciones y Filología



Fotografía May-Ayim-Ufer, Spree, Berlín
Selnich Vivas Hurtado
2025

REVISTA
Lingüística
Literatura^y

EDICIÓN
88
2025

Equipo Editorial

Rector Universidad de Antioquia

John Jairo Arboleda Céspedes

Decana Facultad de Comunicaciones y Filología

Olga Vallejo Murcia

Director - Editor

Prof. Dr. Selnich Vivas Hurtado
Facultad de Comunicaciones
y Filología - Universidad de Antioquia

Auxiliar administrativa

Paula Andrea Chaves Rendón
Facultad de Comunicaciones
y Filología - Universidad de Antioquia

Asistente editorial

Luis Javier González Toro
Facultad de Comunicaciones
y Filología - Universidad de Antioquia

Practicantes

Alejandra Echevarría Zuluaga
Facultad de Comunicaciones
y Filología - Universidad de Antioquia

Sophia Glandien
Politik und Recht, Schwerpunkt
internationale Recht - Universität
Münster

Diseño y diagramación

Luisa Santa

Periodicidad

Semestral

Formato

digital 20 x 28 cm.

Portada

Prof. Dr. Selnich Vivas Hurtado

Correo

revistalynlit@udea.edu.co

Web

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/lyl>

Correspondencia

Revista *Lingüística y Literatura*
Calle 70 # 52-21
Facultad de Comunicaciones
y Filología, Bloque 12
Universidad de Antioquia
Teléfono: +57 (4) 2195915

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

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,
Francia

Prof. Dr. Francisco Javier

Terrado Pablo

Universidad de Lérida, España

Prof. Dra. Liliana Weinberg

Marchevsky

Universidad Nacional Autónoma de
México, México

Prof. Dr. Juan Miguel Zarandona

Fernández

Universidad de Valladolid, España

Evaluadoras y evaluadores 88

József Tibor Berta

University of Szeged, Hungría

Igor Rodríguez Iglesias

Universidad de Málaga, España

Beatriz Chavez Yuste

Universidad Complutense de Madrid, España

Paula Cecilia Navarro

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

Juan Carlos Vásquez García

Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia

Marília Curado Valsechi

Instituto Federal do Paraná, Brasil

Beatriz Méndez Guerrero

Universidad de las Islas Baleares, España

Juan Camilo Méndez Rendón

Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia

Hernando Blandón Gómez

Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia

Santiago Mosquera Roa

Universite de Geneve, Suiza

Jesús Mery Arias Huánuco

Universidad Nacional De Huancavelica, Perú

Teresita María Gallego Betancur

Universidad de Antioquia, Colombia

Marcos Fernando Pazmiño Campuzano

Universidad Técnica de Manabí, Ecuador

Liliam del Carmen Cuartas López

Universidad de San Buenaventura, Colombia

Ana Cristina Chávez López

Universidad Mariana, Colombia

Margarita María Arroyave Palacio

Universidad de Antioquia, Colombia

Diana Elvira Lago de Vergara

Universidad de Cartagena, Colombia

Armando Miguel Buelvas Martínez

Corporación Universitaria del Caribe, Colombia

Jhonny Alarcón Puentes

Universidad del Zulia, Venezuela

Antonio Castillo Gómez

Universidad de Alcalá, España

Jacobo Hernando Morejón

Universidad de Málaga, España

Alicia Carmen Marchant Rivera

Universidad de Málaga, España

Pablo Alberto Mestre Navas

Universidad Complutense de Madrid, España

Ana Barrena Gómez

Universidad de Málaga, España

María Cristina Santana Quintana

Universidad Las Palmas de Gran Canaria, España

Leonor Mora Salas

Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Natalia Villamizar Lopera

Universidad de Antioquia, Colombia

Guillermo Bustamante Zamudio

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Marlén Rátiva Velandia

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Isabel María García

Universidad Politécnica de Cartagena, España

Miguel Soler

Universidad de Salamanca, España

Teresa Fernández Ulloa

California State University, Estados Unidos de América

Manuel Alberca

Universidad de Málaga, España

Joseph-Désiré Otabela Mewolo

University of Missouri, Estados Unidos de América

Justo Bolekia Boleká

Universidad de Salamanca, España

Ténon Koné

Universidad Nacional Félix Houphouët-Boigny, Costa de Marfil

Elena Ramírez Orellana

Universidad de Salamanca, España

Amilcar Ramón La Cruz Zambrano

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

María Elena Molina

Universidad Nacional del Sur, Argentina

María Asunción Barreras Gómez

Universidad de la Rioja, España

Gloria Viviana Nieto Martín

Instituto Caro y Cuervo, Colombia

Juan Felipe Zuluaga Molina

Universidad de Antioquia, Colombia

Juliana Gómez Medina

Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Diana Patricia Pineda

Universidad de Antioquia, Colombia

Cándida Elizabeth vivero Marín

Universidad de Guadalajara, México

María Ayete Gil

Universidad de Alcalá, España

Facundo Nazareno Saxe

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

María Elena Oliva Oliva

Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile

Vialcary Crisóstomo

Universidad de Rochester, Estados Unidos de América

Mónica Fernández Jiménez

Universidad de la Rioja, España

Ingrid García Wistadt

Universitat de València, España

María José Gómez Perales

Universitat Politècnica de València, España

Miguel Ayerbe Linares

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, España

Anna Doquin de Saint Preux

Universidad Complutense de Madrid, España

Luciene Bassols Brisolará

Universidade Federal do Rio Grande, Brasil

Ana María Díaz Ferrero

Universidad de Granada, España

Miley Guimarães

Universidad de Salamanca, España

Narciso Miguel Contreras Izquierdo

Universidad de Jaén, España

María Palomares

University of Limerick, Irlanda

Carlos Felipe Da Conceicao Pinto

Universidad Federal de Bahía, Brasil

Gladys Stella López Jiménez

Universidad del Valle, Colombia

Ruth Villalón

Universidad de Cantabria, España

Bibiana Yaneth Romero Chala

Colegio Mayor de Antioquia, Colombia

Margarita María Uribe Viveros

Institución Universitaria de Envigado, Colombia

Ana Giménez Calpe

Universitat de València, España

Cristina Victoria Paneque de La Torre

Universitat de València, España

7 | La pasión de editar

9 | ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

10 | Geometrización, patrones y estructuras
lingüísticas en la composición cognitiva

GEOMETRIZATION, PATTERNS AND LINGUISTIC STRUCTURES IN
COGNITIVE COMPOSITION

[Cecilia Sandoval-Ruiz](#)

38 | La argumentación en programas de
asignaturas universitarias: implicaciones para la
formación docente

ARGUMENTATION IN UNIVERSITY SYLLABUSES: IMPLICATIONS FOR
TEACHER EDUCATION

[María Elena Molina](#) | [Constanza Padilla](#)

65 | Paleografía y lingüística. Una íntima relación
en la escritura del archivo

PALEOGRAPHY AND LINGUISTIC. AN INTIMATE RELATIONSHIP IN
THE WRITING OF THE ARCHIVE

[Alfonso Rubio Hernández](#)

84 | *El mal de Montano* de Enrique Vila-Matas,
alegoría diacrónica del canon literario

EL MAL DE MONTANO, BY VILA-MATAS, DIACHRONIC ALLEGORY OF
THE LITERARY CANON

[Maite Pizarro Granada](#)

C
O
N
T
E
N
I
D
O

102 | La narrativa del exilio en la literatura
ecuatoguineana: un análisis desde la novela
Los poderes de la tempestad (1997) de Donato
Ndongo-Bidyogo

THE NARRATIVE OF EXILE IN EQUATORIAL GUINEAN LITERATURE: AN
ANALYSIS FROM THE NOVEL *THE POWERS OF THE TEMPEST* (1997) BY
DONATO NDONGO-BIDYOGO

[Pedro Bayeme Bituga-Nchama](#)

130 | Revisión de la reconfiguración de la
alfabetización en la bibliografía científica
latinoamericana

LITERACY RECONFIGURATION REVISION IN LATIN
AMERICAN SCIENTIFIC BIBLIOGRAPHY

[David Alberto Londoño Vásquez](#) | [Álvaro Ramírez Botero](#)

154 | El desplazamiento y la raza: *The Farming of Bones*, de Edwidge Danticat

DISPLACEMENT AND RACE: *FARMING OF BONES*, BY EDWIDGE DANTICAT

Daniela Rita Fernández Hernández

185 | Expediciones en el suroeste de la península Ibérica. Viajeros de habla alemana por Extremadura (1521-1700)

EXPEDITIONS IN THE SOUTHWEST OF THE IBERIAN PENINSULA. GERMAN SPEAKING TRAVELLERS IN EXTREMADURA (1521-1700)

Alfonso Corbacho Sánchez

206 | Percepciones de estudiantes brasileños hacia el uso de Duolingo y Tandem en el aprendizaje de español como lengua extranjera

BRAZILIAN LEARNERS' PERCEPTIONS TOWARD THE USE OF DUOLINGO AND TANDEM IN THE LEARNING SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Andrés Felipe Campo Paredes | Santiago Duarte Varela

230 | *Un viejo tapiz tibetano* de Else Lasker-Schüler: lectura en clave contrastiva de la traducción de Jenaro Talens

UN VIEJO TAPIZ TIBETANO BY ELSE LASKER-SCHÜLER: A CONTRASTIVE READING OF ITS TRANSLATION BY JENARO TALENS

Juan Pablo Sepúlveda Carmona | Juan Felipe Zuluaga Molina | Nathalia Villamizar

259 | POEMAS

259 | Else Lasker-Schüler

Traducción al español de Juan Pablo Sepúlveda Carmona

271 | RESEÑAS

272 | El pensamiento del Griot

Isaac Nieto Mendoza

277 | El lenguaje primigenio en *Naturalezas* de Gloria Posada

Ilaria Cantavenera

286 | Una escritura poética en duelo con la muerte

Nelson Romero Guzmán

292 | Juntos, en *solitude*

Alejandra Echavarría Zuluaga

298 | afrekete

Selnich Vivas Hurtado

La pasión de editar

Por segunda y última vez me despido de estas páginas. Han sido años de aprendizaje en una escuela que deja grandes frutos al lado de colegas, estudiantes y presencias invisibles. Editar, más allá de una tarea obligatoria en un plan de trabajo, es parte fundamental de la formación lectora, escritora y artística. La pasión de editar nos contiene y nos desborda. Hemos crecido en contactos con investigadoras e investigadores de varias regiones del planeta y agradecemos sus búsquedas, también sus errores. Hemos valorado las lenguas en toda su diversidad y riqueza para seguir soñando en una sororidad de las culturas. Son numerosos los temas que hoy nos habitan y que ayer eran desconocidos. Leer lo que no entendemos, lo que no leeríamos de otro modo, es un motivo de satisfacción.

A cada edición se han sumado nuevas voces. Algunas retornan, por su afecto a la revista, al proceso editorial. Otras tardan años en volver o se convierten en documentos clásicos muy consultados. Lo que nunca desaparece es la sensación gratificante: leer lo contemporáneo es tan vasto como misterioso. ¿De qué acertijos se ocupa el mundo académico de este cuarto de siglo? Sin duda la humanidad se repite y se deja atrapar por los estándares. Un sentipensar dependiente de las tecnologías, las redes, las IA y los temas de moda, pero también de obras lejanas en el tiempo y en sus orfandades y olvidos. Por desgracia, la guerra sigue asediando las decisiones económicas y quizá las elecciones académicas y eróticas. En nuestro caso, defendemos aún las palabras del diálogo, la seducción y la pasión del conocer. Creemos que es posible juntarnos para gestar y celebrar un evento asombroso, una expresión singular. En buen y mal sentido, editar es co-crear mundos y posibilidades inexistentes.

No hemos insistido solo en nuestros temas afines, aquellos que están más cerca a nuestro corazón. Lo hubiéramos podido hacer, pero sería ilegítimo con la función de editar que es paralela a la confluencia de experiencias extrañas. A lo largo de años hemos invitado al debate sobre disciplinas variadas al interior de los estudios literarios y de la lingüística. Unas y otras se entrecruzan para recordar el poder de la palabra, de los fenómenos del lenguaje y de la cultura. Como resultado han llegado trabajos de seres curiosos que han sabido compartir sus anhelos por explicar lo que no terminan de entender en sus entornos. Con la ayuda de otras voces, igualmente críticas, hemos logrado que

la revista se nutra de contribuciones inquietantes, mezcla de ciencias cognitivas, matemáticas, filosofía y fraseología popular. A veces lo más académico y lo mejor escrito y fundamentado no entusiasma como se espera porque llega a conclusiones obvias. A veces los trabajos más ingenuos y repetitivos dejan una inquietud agrisulce que ayuda a modificar esquemas.

Cuando eso sucede y la diagramación y el color y una fotografía y un resumen nos ayudan a revivir el asombro de lo que somos, entonces recordamos lo importante que es agradecer a quienes nos han ayudado a recorrer el camino. Sea esta la oportunidad de devolver el abrazo a cientos, miles, sin exagerar, de evaluadoras y evaluadores que sin ninguna retribución económica han donado tiempos valiosos de sus vidas para dejarnos recomendaciones y preguntas incómodas. Sin ellos y ellas no dignificaríamos la función de la crítica cuando hace crítica de la crítica. El análisis es más análisis cuando se le revisa y controvierte. De tierras que nunca visitaremos nos han llegado verdaderas cartas de amor a la ciencia y desafortunados esquemas vacíos.

Las y los autores constituyen otra fauna impredecible del mundo acelerado, frío y líquido. Quisquillosas, vanidosas, torpes, perezosas, gentes sin ganas por pulir lo que hacen o artesanos del hacer y del tejer que nos ayudan a cuidar cada detalle. De todo hay en este bosque maravilloso que son las ediciones académicas. Los que no hacen el menor esfuerzo y los que se apremian por cultivar el diálogo con quienes les han leído. En esos hábitos nos reconocemos y volvemos al origen. ¿Qué es escribir, qué es sentir, qué es pensar, qué es comunicar? ¿Para qué sirve lo que hacemos?

Pero sería injusto si no mencionara la labor invisible de quienes leen buscando errores y agregando comillas, comas, tildes, negritas, cursivas. A esas lectoras con lupa que hacen de su oficio diario un inventario de detalles faltantes se debe por supuesto esta publicación. Por eso mismo, por su dedicación y cariño, les extiendo mi abrazo. Junto a Ana Isabel Hernández, Paula Andrea Chaves, Juliana Jaimes, Alejandra Echavarría, Luis Javier González Toro y Luisa Santa hemos disfrutado esta aventura de ayudar a gestar obras ajenas. Hemos celebrado con generosidad ser parte de los logros de muchas personas que buscaban en una publicación algo de entusiasmo y serenidad. *Axé!!!*

Prof. Dr. Selnich Vivas Hurtado

ISSN 0120-5587
E-ISSN 2422 3174
JULIO-DICIEMBRE

SECCIÓN

Artículos científicos

Scientific Articles

EDICIÓN

88

2025

REVISTA
Lingüística
Literaria

ISSN 0120-5587
E-ISSN 2422 3174
JULIO-DICIEMBRE



REVISTA
**Lingüística
Literaria**^y

Geometrización, patrones y estructuras lingüísticas en la composición cognitiva

GEOMETRIZATION, PATTERNS
AND LINGUISTIC STRUCTURES
IN COGNITIVE COMPOSITION

DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n88a02>

Recibido: 20/05/2024

Aprobado: 03/05/2025

Publicado: 30/07/2025

Cecilia Sandoval-Ruiz

Universidad de Carabobo

cesandova@gmail.com

ORCID:0000-0001-5980-292X

Resumen: El presente trabajo consta de una etapa de reconocimiento de patrones lingüísticos de soporte para la composición de ensayos. El método comprende la geometrización estructural por convolución, un análisis de las palabras y reestructuración de significado. Se obtiene como resultado un código de la composición estructural. La interpretación lingüística se define en dimensión lineal y una dimensión no lineal, que comprende el algoritmo de lectura, en el marco contextual. Ello permite concluir en un formato innovador de escritura con capacidades cognitivas relacionadas con el reconocimiento de patrones, estructuración de ideas de contorno, lectura vertical o taxonómica, en un mensaje general, lo que permite optimizar el espacio y recurso literario.

Palabras Clave: Sintaxis de estructuras lingüísticas, códigos de convolución, composición simbólica.

Abstract: This work consists of a linguistic pattern recognition stage to support essay composition. The method includes structural geometrization by convolution, word analysis, and meaning restructuring. The result is a code of the structural composition. Linguistic interpretation is defined in a linear dimension and a nonlinear dimension, which includes the reading algorithm, within the framework of meaning. This allows us to conclude an innovative writing format with cognitive capabilities related to pattern recognition, contextual idea structuring, vertical or taxonomic reading, in a general message, which allows for the optimization of space and literary resources.

Keywords: Syntax of linguistic structures, convolution codes, symbolic composition.

1. Introducción

Las figuras de *Chladni*¹ estudian la interacción entre ondas y materia, con base en el «significado de las líneas nodales y cómo las partículas de arena se acumulan en ellas» (Neres et al., 2024, p.7), esto permite el modelado de los sistemas físicos a partir de la convolución entre los componentes armónicos y patrones de interferencia (Sandoval-Ruiz, 2025a, 2025b). Por su parte, Sánchez & Márquez (2006) enuncian que los «postulados de la mecánica cuántica abren un amplio espectro de posibilidades sobre la forma en que nuestro cerebro funciona y acerca de cómo la naturaleza biológica ha aprendido a optimizar la energía» (p. 412), donde se busca establecer una relación entre el pensamiento complejo y la dinámica de los procesos cognitivos.

De lo anterior, se establece una relación entre la física y el lenguaje, permitiendo enunciar un concepto de gradiente de campo geométrico –una memoria de código convolucional, que desencadena como respuesta la organización de una estructura ante una variable aplicada sobre el sistema–. Este principio será abordado para el estudio de procesos cognitivos, considerando la geometrización estructural, como método de organización de redes cognitivas, mediante patrones lingüísticos². En este sentido, la relación métrica de una estructura puede crear patrones armónicos con incidencia en los procesos de decodificación del cerebro, por lo que se plantea como objetivo la geometrización del mensaje en el diseño de textos dinámicos.

Las progresiones geométricas permiten describir un sinfín de sistemas físicos y artísticos, un caso particular es la espiral Fibonacci –progresión aritmética definida recursivamente– que se encuentra presente en la composición arquitectónica, fotográfica, patrones de radiación; los cuales se pueden extrapolar a la escritura creativa. De lo anterior surge un concepto innovador, el diseño de códigos por intercalado convolucional, para establecer patrones de memoria a corto

¹ Estudiadas por el físico *Ernst Chladni*, son constelaciones de cristales de arena o material granulado formando patrones geométricos sobre una superficie, por la vibración de ondas estacionarias, objeto de estudio de la cimática en física ondulatoria.

² La oración corresponde al principio de ordenamiento de los elementos que componen el sistema lingüístico, unidad máxima de la sintaxis que configura una estructura o patrón –unidad básica del discurso– frente al proceso reflexivo.

y largo plazo, aplicando registros de desplazamientos con realimentación LFSR –del inglés *Lineal Feedback Shift Register*–, como modelador de la interacción neuronal en estos procesos constructivos lingüísticos.

La comunicación escrita a través de códigos representa un reto intelectual en el reconocimiento de patrones, lo que permite desarrollar nuevas capacidades cognitivas y mejorar las condiciones de memoria, a través de la lectura interpretativa. Donde se ha definido una proporción que asocia un peso sináptico a la distancia del código, una técnica que está presente en la relación de composiciones artísticas y es aplicada en esta investigación a patrones escritos. El abordaje metodológico seleccionado para la composición de relatos codificados resulta innovador, por crear una dinámica en el procesamiento –indirecto– de la información, a fin de promover el uso de los dos hemisferios cerebrales de manera equitativa.

El diseño de las pruebas de codificación lingüística, en el presente estudio, está enmarcado en un mensaje de base, que se desarrolla a través de patrones con proporciones geométricas. Los temas seleccionados están orientados a la conservación ambiental, sostenibilidad y compromiso con los recursos, flora y fauna (Sandoval-Ruiz, 2021), enfatizando palabras clave dentro del texto, en una secuencia interpretativa no lineal, con elementos concatenados sobre el mensaje, haciendo uso de diversos recursos literarios –como metáforas y alegorías–.

Entre ellos se mencionan las excepciones prosódicas (Vergara & Durán, 2022), aplicadas en fonemas donde no coincida la acentuación de la palabra y su código; simplificaciones en la formalidad de la sintaxis, que buscan reformar estructuras sintácticas para reconfigurar conexiones sinápticas; así como flexibilizaciones ortográficas, tal es el caso de acentos descolocados «*Colón viajaba*»; y utilización de referencias como términos específicos, que van desde nombres propios, onomatopeyas e incluso palabras en otros idiomas, que permiten construir el eje de codificación.

Es importante mencionar que en las composiciones desarrolladas se considera la pragmática como parte del modelo de interpretación, dando al lector un rol activo, en la decodificación del mensaje y sus aristas. Al mismo tiempo, de manejar figuras técnicas de soporte y datos auxiliares, tal como es señalado por Reyes (2002), la pragmática es la rama de la lingüística que estudia el contexto en la interpretación del significado, con lo que se puede afirmar que el mensaje presenta un grado de libertad –por la asociación de los elementos de contorno

en el proceso de inferencia cognitiva, desde el enfoque del intérprete-, en la matriz de generación del significado, haciendo que el proceso de decodificación resulte selectivo, con un componente no lineal, complejidad que favorece a múltiples construcciones, donde la dimensión del mensaje no estará acotada.

Los textos estáticos, con un solo eje de lectura presentan pocos desafíos intelectuales, por lo que construir un lente contextual, sobre símbolos implícitos para el reconocimiento de patrones, permite ampliar los ángulos de inferencia. De esta forma, se logra un texto dinámico, cuya interpretación y análisis está dotado de riqueza literaria y conceptual, que resulta de gran utilidad como ejercicio de profundidad cognitiva. Esto último es un recurso diseñado estratégicamente para explorar el alcance de las composiciones escritas como herramientas en terapias conductuales, con el objetivo de incidir positivamente en la regeneración de conexiones neuronales del escritor-lector, a fin de favorecer la memoria local y ampliar la versatilidad, mediante reinterpretaciones reflexivas.

Todo lo anterior lleva a definir el concepto de interpretación creativa, basado en las funcionalidades específicas de los hemisferios cerebrales (Musioł, 2020), que limitarán la descripción resultante de un *software* de traducción autodescriptiva (Talaván & Tinedo, 2023), en la que los códigos desarrollados se diluyen en el cambio literal de las palabras. Es así como se da un papel de relevancia significativa a la composición paramétrica, ordenamiento estructural, uso de elementos sinápticos y contexto propio del idioma, para afianzar un mensaje implícito que valoriza el significado del mensaje descriptivo. Esta técnica es aplicable a textos científicos en la estructura de las conclusiones (Sandoval-Ruiz, 2023b) con una sintaxis de construcción gramatical relacionada con la combinación de palabras del código del pensamiento no lineal, lo que lo diferencia de una sintaxis de programación que reúne un patrón de interpretación basado exclusivamente en una estructura dimensional. En esta oportunidad se recupera el significado de cada palabra, lo que permite interpretar los patrones del ejercicio de forma amplia e intercalar datos condensados en la misma expresión. Luego del estudio de forma general de los patrones lingüísticos disponibles en el español, para su aplicación como recursos de codificación y construcción de textos, se plantea una iniciativa que se enmarca en flexibilizar³ las figuras literarias y artículos académicos sobre un eje

³ Se refiere a innovar respecto a la fórmula en la estructura de ciertos formatos escritos, con el objetivo de comprimir información codificada en estos valiosos espacios, ampliar el alcance y los matices de interpretación dinámicos.

transversal, esta propuesta consiste en vincular géneros estructurados de redacción de textos, códigos de información y recursos creativos.

2. Desarrollo argumentativo

La geometrización consta de integrar una dimensión adicional a la composición, a través de las propiedades del espacio – métrica del código, sobre el cual se despliega el mensaje–, por lo que comprende un pensamiento algebraico estructural y una proporcionalidad secuencial. Para ello se redacta un contenido simbólico mediante la construcción de estructuras lingüísticas dotadas de significado, para la creación de habilidades cognitivas, a través de imágenes compuestas con la temática central. Este concepto puede ser aplicado en *marketing* de concientización –para fines educativos–, artículos científicos e iniciativas de responsabilidad ambiental –rse Responsabilidad Social Empresarial–, como impulsador de estrategias de investigación (Sandoval-Ruiz, 2024b), desarrollo e innovación I+D+i. De esta manera se pretende alcanzar la revalorización de textos convencionales, en nuevos modelos de creación de contenidos estratégicos y otras herramientas (Murillo-Sandoval, 2023), de la mano con programas de ecoturismo, y educación ambiental sobre la flora y fauna nativa en las regiones.

2.1. Marcadores discursivos o conectores del discurso

Se aplican secuencias de elementos –patrones lingüísticos– que permiten conectar fragmentos de la composición, mediante el uso de verbo en primera persona *créanme* como herramienta argumentativa para reforzar el enunciado. Esta función se da en secuencias donde el escritor propone una idea y utiliza el marcador para reforzarla y argumentar su punto de vista, muchas veces haciendo uso de otros elementos lingüísticos que sirven de apoyo discursivo; por ejemplo, a través de adjetivos o ejemplificaciones tal como lo señalan Mondaca et al. (2015).

En el análisis de composición se tiene que «los marcadores discursivos constituyen uno de los recursos empleados para establecer la interacción escritor – lector» (García, 2005, p. 33). Además, se señala que en «el discurso escrito de tipo expositivo y/o argumentativo, como lo es un ensayo, los conectores sirven no sólo para organizar el flujo de información, sino también como pistas para orientar la interpretación

del destinatario» (p. 35), estos operadores del discurso permiten generar conexiones, de tal manera que su uso dota de identidad al texto, se puede entender como una llave de código entre el escritor y lector, que le permitirá a este último descifrar el mensaje. Este concepto ha sido abordado en el diseño de los ejercicios, para lograr el entrelazamiento de la sintaxis del texto con las sílabas requeridas en la construcción del patrón objetivo, donde se aplica este recurso con el fin de enfatizar la idea y realizar un llamado de atención al lector.

Además, en Rojas & Roa (2019) se plantea la medición del conocimiento mediante reconocimiento de patrones lingüísticos, en el marco de la ciencia cognitiva. Partiendo de esta hipótesis se ha establecido la construcción de un mensaje aplicando patrones intercalados en un código, para dotar de profundidad cognitiva la experiencia de lectura y recrear un formato de texto, a partir de la perspectiva del lector.

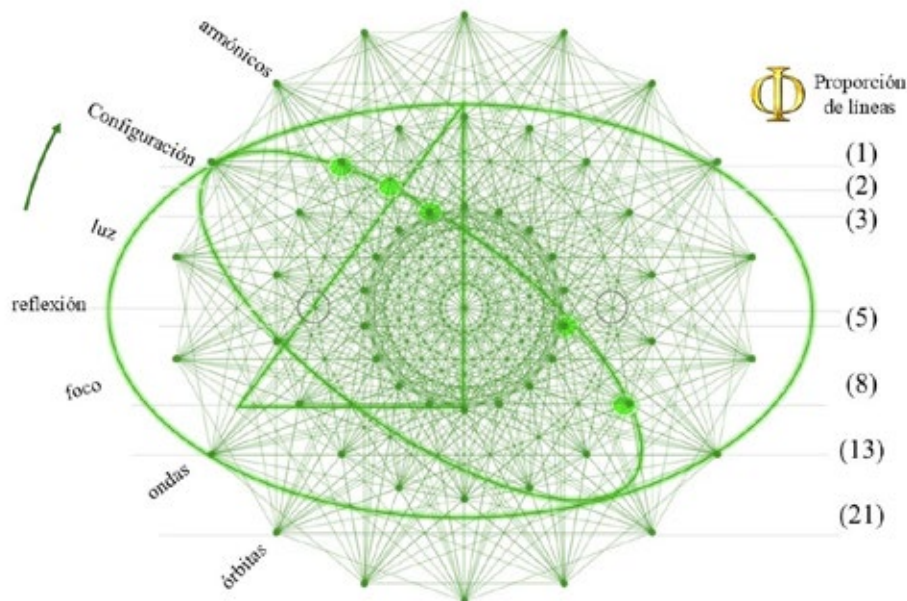
2.2. Composición simbólica como figura de contexto

En las composiciones escritas se ha introducido la aplicación de términos específicos, los cuales resultan de interés en la conformación de las ideas, considerando que «los diccionarios especializados suelen ser las obras lexicográficas en las que se recogen los términos científico-técnicos» (Gallucci, 2022, p. 370). En el caso de la construcción del mensaje se hace uso de estos recursos en un ámbito o área de estudio, por lo que es válido una mención referencial de su interpretación.

Así como en la arquitectura, el ritmo en la literatura está conformado por una sucesión ordenada de elementos que aparecen con determinada frecuencia, crean patrones sistemáticos coherentes y armoniosos. En la Figura 1 se presenta un arreglo radial⁴, para ilustrar configuraciones lingüísticas, en el entrelazamiento de ideas inconexas, como poema del pensamiento *cuántico*.

⁴ Se consideró la aplicación de patrones geométricos, mediante curvas cíclicas de la carta de lectura, en constelaciones de puntos, con órbitas que dibujan un mapa de codificación, para ilustrar el entrelazamiento simétrico de fonemas. En este ensayo se componen los fragmentos en proporción 1:1.618, en la secuencia de líneas de código: 1-2-3-5-8 y se conforman los patrones que describen una fractalidad, mediante las ecuaciones paramétricas del LFSR, así se puede rotar el mapa de decodificación y encontrar las distancias donde se ubican los elementos del código.

Figura 1.



Códigos de configuración de patrones geométricos⁵.

Se definió una secuencia en las líneas de la carta de geometría elíptica, lo que permite unificar postulados teóricos con estructuras multidimensionales, de patrones compuestos en capas solapadas de la secuencia. El esquema diseñado puede representar un fragmento de una red neuronal, donde los puntos corresponden a las neuronas, que se iluminan en el proceso de sinapsis, así como un mapa de codificación lingüístico del poema. Las palabras en el perímetro externo corresponden a las ideas seleccionadas para la construcción del mensaje y los números de líneas, a la secuencia entre los fonemas que concatenan el código (ver Tabla 1).

Tabla 1. Diseño de una composición creativa con codificación secuencial

Configuración de armónicos en resonancia, entretejidos en un entretenido mapa de ondas, (1) donde desdibuja la luz a la sombra, desde cada foco para crear un collage de significados, (2) entre las raíces de los manglares, que atrapan sueños en forma de semillas germinadas. (3) Las órbitas del arte sin alterarte, alineaciones intangibles proyectadas en los espacios, se encuentran en armonía entre las especies nativas y migratorias que sobrevuelan, (5) como las coloridas guacamayas que se reconcilian con el valle frente a la cordillera, Gracias a la sana acción, en reflexión, por respetar el desarrollo de la inteligente naturaleza. Hacer lo correcto es sostener ligeramente el equilibrio, con hábitos simples y sencillos. (8)

⁵ Adaptada de la estructura de los códigos esféricos cuánticos (Jain et al., 2024).

De esta manera, se ilustra la relación entre la geometría y el lenguaje, se comunica mediante formas, patrones y proporciones, el mensaje se entreteje de forma simultánea, coexiste en sus múltiples interpretaciones y es decodificado a través del lente del observador. Se logra incorporar una dimensión por superposición de ideas en la composición, donde se entrelazan patrones dinámicos, formando una matriz –tapiz tejido– de estructuras y significados, así como ideas proyectadas en un ángulo de alineación, donde converge la interpretación. Si la realidad es geometría codificada por ondas de luz entrelazadas a nivel cuántico, el pensamiento es el medio para la reflexión, donde la luz estructurada es reflejada sobre focos de simetría, para crear realidades armónicas, en una obra de arte que se sustenta con ciencia.

De esta manera, se logran definir los fundamentos de geometrización para la composición creativa, en los que se aplica la lógica: matemática –exactitud–, lingüística –razonamiento del lenguaje– y conceptual –la ética del discurso–, enfatizando algunos símbolos específicos, como códigos en la redacción compuesta. Algunos ejemplos se pueden componer a partir de la combinación de símbolos químicos como fonemas constructivos. En el mismo orden de ideas se pueden abordar fórmulas matemáticas y patrones simétricos, que resultan útiles al momento de establecer un código, mediante una progresión aritmética para establecer la distancia en la relación de la composición. Una interpretación interesante resulta de intercambiar el orden de los dígitos o letras en una composición, para encontrar un valor característico, como es el caso de la constante ϕ , la proporción áurea: $\Phi = 1.618$, mediante la aproximación relacional a: $1 + \log i^k$ para $k=1$, siendo $\log(i) = 0.682$.

3. Método de codificación y reconocimiento de patrones

Se diseñó una primera etapa, la cual consistió en compilar y analizar un conjunto de palabras y fragmentos de raíz común, con el objetivo de identificar patrones, donde se reconoce el potencial de los fonemas para la composición de un código objetivo, a través de contabilizar la correspondencia mediante un índice de compatibilidad. Este método de composición ha sido ampliamente aplicado, puesto que conlleva a dirigir la atención tanto al mensaje explícito como al codificado, en orden y simetrías, inmersas en el texto. A partir de la observación multilínea se potencia la actividad de reconocimiento de patrones, un

ejemplo lo encontramos en la palabra palíndroma «reconocer», permitiendo definir objetos de valor simétricos, inspirados en el lenguaje de la naturaleza, donde se expresa la armonía de patrones que se repiten en el despliegue geométrico de un código fractal.

3.1. Codificación de patrones lingüísticos

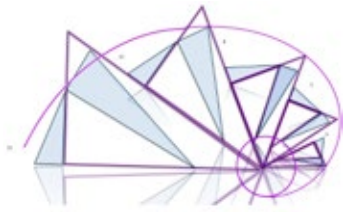
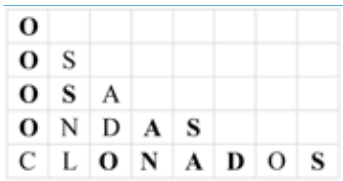
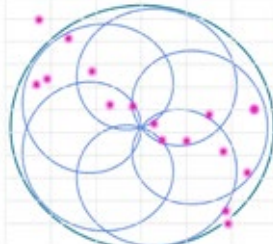

Las composiciones se realizaron por ensayo y ajuste –aproximaciones sucesivas–, definiendo niveles de complejidad y velocidad de respuesta cognitiva, a través de un método recursivo de codificación paramétrica, para establecer una correlación mediante progresiones⁶. Donde se estudió la composición de palabras sobre la base de letras precedentes, con el objetivo de extender la composición sobre un patrón de base, aplicando un registro de desplazamiento, mediante el cual se realiza la concatenación & de elementos en un código de entrelazamiento de secuencia: simple (1:1), Fibonacci Φ (1.618), Transversal (acrósticos), radial π (3.14), etc.

La aplicación de técnicas de composición (Tabla II) busca un acercamiento al pensamiento reflexivo, a la vez de causar un efecto mediante imágenes mentales selectivas –asociadas a ondas de energía–, para fortalecer las capacidades cognitivas: abstractas y concretas, que se reflejen en la salud del lector –regeneración neuronal–.

Tabla II. Técnicas de Codificación de mensajes aplicando concatenación LFSR

Descripción del Código	Objetivo del mensaje en el contexto de la composición																																																								
Secuencia en proporción 1:1	Mensaje de optimismo, el flujo de aprendizaje es un proceso permanente																																																								
<table><tr><td>A</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>A.</td><td>M.</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>A</td><td>M</td><td>A</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>I</td><td>M</td><td>A</td><td>N</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>M</td><td>A</td><td>N</td><td>I</td><td>A</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>C</td><td>A</td><td>I</td><td>M</td><td>A</td><td>N</td><td></td><td></td></tr><tr><td>C</td><td>A</td><td>M</td><td>I</td><td>N</td><td>A</td><td>R</td><td></td></tr></table>	A								A.	M.							A	M	A						I	M	A	N					M	A	N	I	A				C	A	I	M	A	N			C	A	M	I	N	A	R		<p>cada paso que se avanza en el camino, es el momento perfecto del día para iniciar un nuevo sueño, el reto de emprender un proyecto nuevo, y de ser de oportunidades para continuar esa de coleccionar lugares y vivencias, admirando cada especie como el que espera cauteloso en los márgenes del río, porque tiene sentido cuando hay un objetivo.</p>
A																																																									
A.	M.																																																								
A	M	A																																																							
I	M	A	N																																																						
M	A	N	I	A																																																					
C	A	I	M	A	N																																																				
C	A	M	I	N	A	R																																																			

⁶ Progresión geométrica corresponde a la serie producto de la razón: $a_n = a_{1}r^{n-1}$. Progresión aritmética corresponde a la serie por suma de la razón: $a_n = a_1 + (n-1)d$.


Descripción del Código	Objetivo del mensaje en el contexto de la composición		
Secuencia Transversal	Se aplica la conformación de acrósticos para componer un mensaje codificado		
	<p>Ética al avanzar en la expresión singular de alcanzar las metas, adaptables cual</p> <p>Xerófilas frente a desafíos de un modelo espiral colaborativo de desarrollo</p> <p>Integrando los saberes, experiencias y potencialidades de cada uno</p> <p>Transformando una visión limitada por una extrapolación de ideas conjuntas y</p> <p>Observando el aprendizaje en el proceso, para sistematizar la innovación.</p>		
Secuencia proporción 1:1.618	Las constelaciones son imagen de redes de agrupaciones dinámicas		
	el mar o el cielo, es un espejo de observación en la línea de tiempo parece impresionante la noche que contrasta en las estrellas, para observar la mayor y cada constelación que refleja la luz, describiendo de energía en movimiento, las cuales proyectan en el mar patrones del firmamento, en el cielo dinámico y recíproco del pensamiento.		1 2 3 5 8
	<p>I (número romano),</p> <p>IR (verbo),</p> <p>IRÁ (verbo ir en futuro),</p> <p>RECIA (sinónimo de fuerte),</p> <p>RECICLAR (verbo),</p> <p>RECIRCULACIÓN (impulsar la circulación en un circuito o sistema)</p>		1 2 3 5 8 13
Símbolos Matemáticos	Se relacionaron patrones geométricos de proporción de código 1,2,3,5,8,13,21, ...		
Frecuencias de ondas que moldean la geometría, tal como las palabras modelan las conexiones neuronales.			
	«Particular geometría en secuencia Fibonacci, cuyos espirales pueden ser descritos en relación con la constante π de la circunferencia, n el valor medio de los puntos sobre la curva cerrada, y la variable a , la cual corresponde a un punto específico de altura, expresa la posición de cualquier punto de la espiral: πna ».		

Fuente: Autora, 2025

El método empírico de composición del código comprende: *i.* la selección del mensaje: valorización de la fauna nativa, incentiva la empatía y protección de sus ecosistemas, *ii.* Definición de la relación en la progresión geométrica: 5:8 (ver Tabla III), *iii.* Un indicador de patrón geométrico o contexto equivalente: Lemniscata⁷.

⁷ En geometría: lemniscata es una curva plana que se parece a un 8 o al símbolo del infinito, equivalente a la analema solar, corresponde a la figura que se forma por el recorrido del sol, durante un año si observamos su posición a la misma hora oficial cada día y en el mismo lugar.

Tabla III. Composición de acrósticos en educación ambiental⁸.

<p>El oso hormiguero amazónico, ser más inocente, extraña al árbol extinto, puede parecer una osadía justa, que a la osa un día se le ocurriría, tomar a su cría e irse a la ciudad, invasora ciudad que se aloja, ahora, dice: “donde ha sido mi hogar”.</p>	<p>Vi brisas curiosas, que moldean sonrisas, amplían en la fauna su campo sensorial, la percepción del entorno no es ningún adorno, optimiza y le da equilibrio al andar, nuestra responsabilidad es aprender por su bienestar.</p>
	<p>Vibrisas y antenas: órganos sensoriales de algunas especies de fauna.</p>
<p>Tanto que agradecer por los resplandecientes vuelos de cada ave nativa, Únicos en permanecer suspendidos magistralmente en el aire, polinizando el éxito, Mis ojos se deleitan en sus tonalidades indescriptibles: que forman destellos Iridiscentes con el brillo de la luz sobre el plumaje perfecto, en geometría del nido, Nada puede compararse al celaje de sus simétricas alas, la aerodinámica se admira, Impecables trayectorias coordinadas entre múltiples flores, un sinfín de colores, Como una sincronía la frecuencia se alinea, y describen en el cielo ciclos infinitos: Ochos se dibujan en ecuaciones elípticas, lemniscata del recorrido del colibrí.</p>	
<p>Nombre que se le da en la zona andina de Venezuela, en el estado Táchira específicamente; al tipo de ave conocido en otras regiones del país con el nombre de colibrí o picaflor. Explicando el fenómeno de vuelo auto sustentado, moviendo las alas: $z = \sqrt{z_{i-1}^2 + 1}$ de arriba hacia abajo, se forman vórtices en los espacios traseros y delanteros del aire, y después se forma un solo vórtice que crea un área de baja presión, lo que facilita el ascenso del ave y el mantenimiento de su posición semifija. Son capaces de adaptarse a la dirección del viento, mediante el flujo inducido en el aire que se adapta a su posición.</p>	


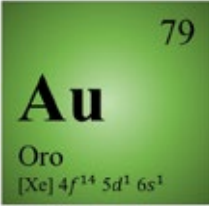
Fuente: Autora, 2025

En la composición se formuló un objetivo de resignificación del mensaje (Sandoval-Ruiz, 2024a), en el contexto de la literatura y la ciencia. Esto para describir algunos integrantes de la naturaleza como poemas, con el objetivo de caracterizarlos de forma didáctica, destacando el equilibrio entre las especies. Utilizando recursos como la expresión *mi hogar* nótese que al reordenar se hace referencia a la *hormiga*, resaltada en inglés *ant*, donde uno de los mensajes de la composición es valorizar a esas colonias de arquitectos que logran construir, desde la empatía, sin alterar el entorno.

⁸ Se presentan dos acrósticos de emociones positivas que se buscan fomentar en el lector: empatía y valor.

Las pistas del código son manejadas con «InGeNiO», como una concatenación de símbolos químicos –uno de ellos como espejo (Tabla iv)–, donde se hace la composición de la palabra *Auquénidos*⁹, compuesta entre elementos lingüísticos del relato¹⁰.

Tabla iv. Composición simbólica en el contexto científico

Técnica	Objetivo:	Recurso
Concatenación	Asociación de los mecanismos del uso eficiente de los recursos vitales como el agua por parte de especie de la fauna.	Símbolos químicos
	Pensar tal vez en los camellos como dromedarios , de algún tiempo de la constelación de Andrómeda . Tal como «Ag», « Au », que nidos más valiosos sustenta, sin distinguir entre alegres llamas, guanacos, alpacas y vicuñas, vi tal bondad que fluye irrigando hábitats de sueños. Ante la escasez de un elemento inestimable, los incendios forestales arremeten, remediar el cauce es preservar la fauna, portento de la naturaleza, para que su esencia siga sustentando a guanacos y otras especies silvestres.	

Fuente: Autora, 2025

En la etapa de decodificación empírica se establecen las técnicas y recursos de estimulación cognitiva para el reconocimiento de patrones por parte del lector, asociando emociones positivas, para la modulación de ciertos neurotransmisores, tal como se resume en la Tabla v.

Tabla v. Técnica de decodificación de mensajes aplicando secuencias dinámicas

Capacidades objetivo	Técnica aplicada	Recursos en el diseño de ensayo	
Reconocimiento de patrones	Capacidad de contemplación	Aprendizaje no lineal (divergente)	
Pensamiento en imágenes	Pensamiento creativo	Pensamiento salteado	
Inferencia y deducción	Enfoque selectivo de componente fractal	Retos y estimulación intelectual	
Optimización de memoria	Entrenamiento mediante interpretación	Registros secuenciales	
Interacción dinámica	Análisis espacial del código lingüístico	Capas lógicas y figuras de contexto	
Criterios de diseño de los ejercicios de actividades cognitivas			
Cumplir objetivos	Lectura relajante	Conexiones empáticas	Recordar, asociar datos
Celebrar logros	Rutina de ejercicios	Imagen mental positiva	Creatividad (composición)
Actividad colaborativa	Innovación, nuevos retos	Responsabilidad RSE	Disciplina en tareas
Dopamina C ₈ H ₁₁ NO ₂	Serotonina C ₁₀ H ₁₂ N ₂ O	Oxitocina C ₄₃ H ₆₆ N ₁₂ O ₁₂ S ₂	Endorfinas C _a H _b N _c O _d S _e

Fuente: Autora, 2025

⁹ Auquénidos son los camélidos propios de Sudamérica.

¹⁰ Se aplicó el símbolo químico de la plata (Ag) y oro (Au), para representar la comparación de valor con respecto al elemento AguA.

De forma más estructurada, se puede definir una secuencia de la distancia entre el número de elementos, a través de un polinomio generador de código o bien su interpretación gráfica sobre operadores de convolución (Sandoval-Ruiz, 2013), aplicados a los códigos lingüísticos, con redundancia estratégica, codificada a través del polinomio generador $p(x)$.

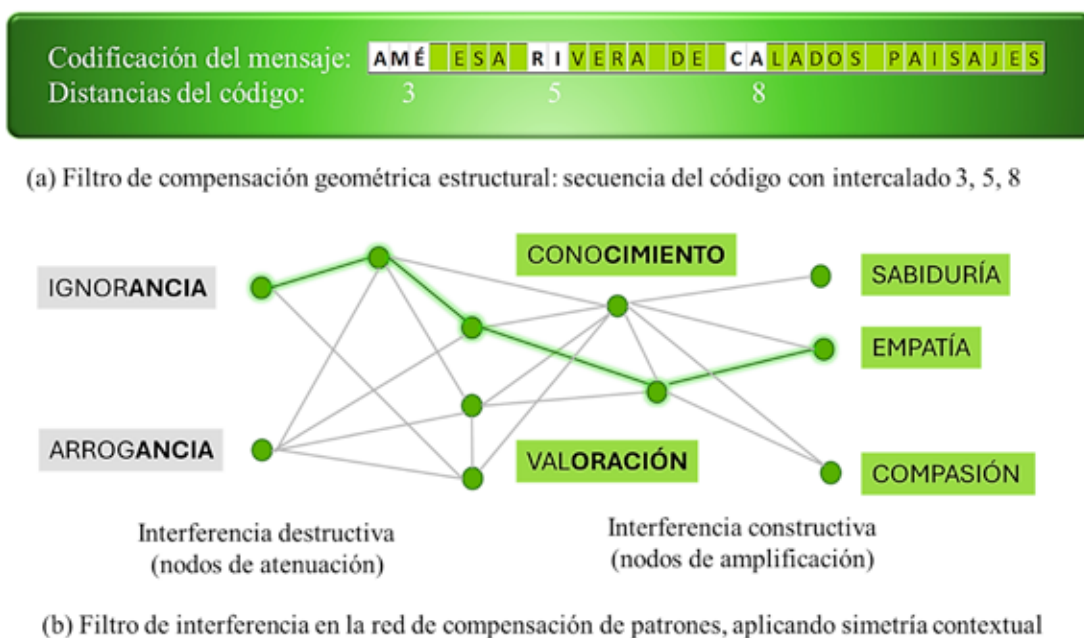
$$p(x) = \sum_{i=0}^n i + (i-1)x^i = 21x^7 + 13x^6 + 8x^5 + 5x^4 + 3x^3 + 2x^2 + x + 1$$

Siendo el exponente el *i-ésimo* nivel y el coeficiente la magnitud de la palabra correspondiente para el nivel *i*, manteniendo una relación entre los coeficientes, como puede ser la suma de los dos códigos precedentes. Posteriormente, se analizan palabras con raíces diferentes, donde no existe una conexión en su significado, pero de igual manera se presenta una coincidencia en las letras componentes, que dan lugar a un reconocimiento de patrón no lineal (saltos), para la composición de ensayos codificados. Un ejemplo está dado entre las palabras oasis y países que tienen un índice de coincidencia de 4/6, con una distribución de orden diferente, pero que a su vez pueden ser relacionados por una asociación espacial, siendo en ambos casos palabras que describen lugares o espacios geográficos: «Encontrar un *OASIS* sin *linderos* entre los más *lindos PAÍSES*».

En la Figura 2, se ilustra el comportamiento del filtro de convolución, así como el principio de compensación simétrica, puede ser manejado en un lenguaje de proporciones geométricas, como herramienta de remediación, aplicando como técnica palabras negadas por efecto espejo¹¹. De esta manera, la información es el recurso para atenuar la **ignorancia** –desconocimiento–, así lograr la valorización de todas las especies, la empatía se interpreta como el medio de reflexión de las emociones, lo que permite la consolidación del respeto, sobre la **arrogancia** –indiferencia– y finalmente, la compasión en las acciones de responsabilidad social y ambiental.

¹¹ Ejes simétricos: la *simetría estructural*, es el caso de palíndromos, tal como ocurre en la palabra reconocer que se lee exactamente igual frente a un espejo, y la simetría contextual, siendo esta última aplicada en el concepto de compensación simétrica, para lograr una interferencia lingüística constructiva, en un nodo donde dos o más ondas se superponen, al estar en fase, crean una onda de mayor amplitud. Por el contrario, se atenúa por el peso sináptico (-) de las palabras a filtrar se aplicó el operador negado, en referencia a su antónimo. Así el negado del desconocimiento es la construcción del conocimiento y el negado de la indiferencia corresponde a valorar por encima de las diferencias.

Figura 2. Filtro de codificación de convolución.



Fuente: Autora, 2025

La concatenación según las distancias en caracteres del código con pesos sinápticos y las posiciones señaladas contienen los fonemas de la palabra compuesta del mensaje implícito.

Se aplica como técnica la fragmentación de palabras del texto aplicando prefijos, sufijos y estructuras compuestas (Ardiles et al., 2023), para su reinterpretación y así se llega a establecer un método de análisis y síntesis de las expresiones relacionadas, con este mecanismo se busca fortalecer la memoria cognitiva. El intercalador consta de un registro de desplazamiento secuencial, operador de convolución y un selector, lo que permite multiplexar la posición del dato en la estructura y generar símbolos de redundancia, sea sobre un patrón lineal, transversal, radial, con elementos espejo o un arreglo tridimensional. Este método permite crear un patrón de código de entrelazamiento por convolución, presentado en la Figura 3.

[illegible]

El esquema de la Figura 3 representa los elementos en la conformación del código, a partir de (a) las etapas de la composición: objetivo del mensaje, composición simbólica y sintaxis, lo que se desarrolla en dos niveles: estructural y contextual, (b) un codificador estructural o gradiente campo geométrico, el cual se implementa a través de un circuito de intercalado LFSR, donde se define los pesos sinápticos (métrica y ponderación) y (c) una matriz contextual que funciona como medio de reflexión para proyectar un mensaje decodificado, en el ejercicio de escritura creativa, el cual tendrá una interpretación dinámica, por la concatenación de elementos lingüísticos, en un arreglo de estructuras geométricas fractales y ondas de pensamiento (Sandoval-Ruiz, 2023a) sobre una estructura LFSR–operador de convolución–, así como el intercalado y reordenamiento, a fin de establecer una codificación del mensaje con figuras retóricas, que fomenta la creatividad en la composición.

3.2. Composición de escritura creativa

En primer lugar, se realizó un ejercicio de reconocimiento de patrones para identificar la similitud de los componentes de las palabras, se aplicó como criterio el diseño de tareas cognitivas para el refuerzo de conexiones neuronales. En el diseño de la escritura creativa se ha tratado de ilustrar el mensaje, mediante poemas que destacan valores, tal es el caso de la gratitud: *como el **libro** agradece al árbol en su esencia, el ser **libre** agradece a su consciencia, dando gracias al árbol que se hizo **libro***, la interpretación requiere un análisis de antecedentes, se inicia con redundancia simple, que se basan en la repetición de palabras como: «*libro*» y «*libre*», esto con el objetivo de enfatizar la atención del lector en similitudes de patrones con significado distinto. Esto se logró a partir de la formulación de palabras compuestas y su colocación en contexto, aplicando reconocimiento de patrones lingüísticos y términos en áreas específicas.

(1) *Acá en América Latina, la gente desayuna con arepa o **pan**, **ama** el café.* En el primer fragmento se ha relacionado el espacio con un lugar, donde se deja implícito a qué se refiere *acá*, siendo una composición de lugares, que conforman la idiosincrasia del continente. Iniciando por las costumbres gastronómicas de las primeras horas del día, para llegar a la región, y sus sentires, dando lugar al primer nombre compuesto para mencionar a *Panamá*.

(2) *Bien diría un ancestral **guru**: «Guayoyo»*, en esta frase se introduce una palabra coloquial, que identifica una bebida típica de Venezuela, a base de café. De esta manera, se da lugar al lenguaje coloquial en el marco de la composición y se dota de significado, en tanto que se compone el nombre de uno de los países de Suramérica como lo es *Uruguay*.

(3) *Es un café diluido en **agua**, **tema latino**, las palabras costumbristas*, y en la explicación de la expresión se menciona las palabras costumbristas del lenguaje latino de la región del continente, para mencionar en tres morfemas el nombre de un país latino *Guatemala*.

(4) ***Ven en plazuelas** una vitrina de la cultura de sus pueblos y oportunidad para el turismo*, un importante espacio para recuperar la cultura original de los pueblos y fomentar la conservación en todas sus dimensiones, desde plazas, parques o plazuelas, donde el formalismo arquitectónico no es lo realmente importante, sino el lugar de encuentro, que resultan comunes para esparcimiento y actividades culturales, donde se rescatan los espacios para la flora y fauna nativa, encontrando

desde ardillas hasta aves nativas que habitan los árboles ancestrales. Así se reconoce una oportunidad de defender estos espacios, cuando los habitantes ven en estos lugares una oportunidad para desarrollar el turismo ecológico y cultural, así se enuncia un país *Venezuela*.

(5) Dice: «*cua*» (*dormido*) a las aves del lago, haciendo uso de otro recurso literario, se introduce la onomatopeya¹², con el objetivo de escribir, *Ecuador*, a partir de la expresión narrativa, donde se emula la comunicación con los patos del lago al que se hace referencia.

4. Resultados de codificación de convolución en las construcciones lingüísticas

La investigación desarrollada ha permitido reconocer una similitud entre el codificador convolucional LFSR y las estructuras de redes neuronales radiales. Con base en esto se identifica una relación de código para el entrelazamiento, con el objetivo de diseñar una lectura en segundo plano –no lineal–, logrando entrenar procesos de inferencia dinámicos, mediante un conjunto de ensayos empíricos. La realimentación de fonemas se presenta en la utilización de patrones comunes en las composiciones, una lineal y una concatenación de redundancia –en geometría fractal: radial o espiral–, donde se introduce la interacción con el entorno, como figuras de contexto, de allí la relevancia de presentar composiciones gráficas o antecedentes temáticos, como soporte para la decodificación del mensaje de forma directa e interpretación indirecta.

4.1. Concatenación de fonemas en patrones lingüísticos

En la Tabla VI, se presenta una composición creativa, a partir de la construcción de los nombres de los países de América del Sur, con referencia en las palabras componentes, en dos o tres fragmentos concatenados.

¹² Palabra que tiene sonidos que se asemejan a lo que significa o imitación de un sonido que no es propio del lenguaje humano, tal como los sonidos que emiten los animales, el mar, etc.

Tabla vi. Un recorrido por la región



Los conocimientos antes de Colón viajaban entre pueblos originarios, y así se reestablecerá.
 Ven en plazuelas sobre el río, los mapas del cielo iluminados por las descargas atmosféricas.
 El efecto Coriolis: rotación y vórtices, ecuación desde el observador.
 Igazú, una obra silvestre, reflejando la fuerza del manantial.
 Un futuro sostenible es esquivo mientras no se formulen estrategias conjuntas.
 Contemplando la energía que ilumina la noche desde el Sur, inadmisiblemente resulta renunciar a la ciencia.
 Con el huerto renaciente, donde plantas de sagú ya nacen y otras florecen.
 Como el antílope rumiante en las alturas de la montaña ancestral.
 Uyuní, un espejo donde abolí vía conocimiento los mitos del almacenamiento de energías.
 Las zonas naturales envueltas por un paraguá y su área proyectada, restableciendo su equilibrio.

Los paisajes eólicos, dice el gurú: Guayana percibe el impacto de las tecnologías australes.
 Las auroras dibujan en el cielo las ramas del Toborochi le permiten interpretar fractales.
 La situación de los glaciares tropicales no permite mantenerse al margen de la América latina.

Fuente: Autor, 2025

Se diseñó un código en la organización de las palabras para la organización de las unidades lingüísticas (Tabla vii), destacando las diferencias de aspectos sintácticos, morfológicos, sociolingüísticos y psicométricos presentes en la generación de texto mediante algoritmos programados, considerando las comparaciones de Muñoz-Ortiz et al. (2024), donde se señala que: «Los textos humanos muestran distribuciones de longitud de oraciones más dispersas y más variedad de vocabulario» (p. 265), estos aspectos se aplican en el ejercicio creativo, para dotarlo de complejidad interpretativa, a favor de la dinámica del cerebro.

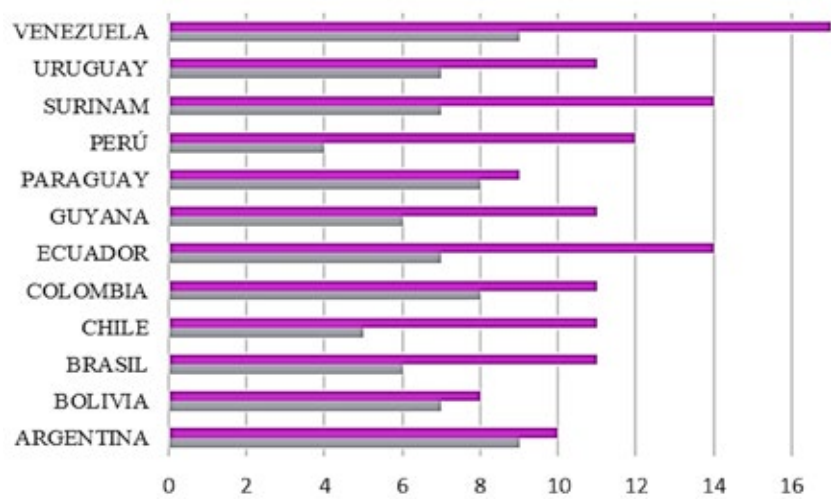
Tabla vii. Análisis detallado de la relación de código n/k

BAND	PAÍS DE AMÉRICA	NRO.	TOTAL	PALABRA INICIAL	PALABRA CENTRAL	PALABRA FINAL
	ARGENTINA	9	10	MARGÉN	TINA	
	BELICE	6	10	ISABEL	ICEN	
	BOLIVIA	7	8	ABOLÍ	VÍA	
	BRASIL	6	13	HABRÁ	SILENCIO	
	CANADA	6	10	MÁGICA	NADA	
	CHILE	5	11	MARIACHI	LES	
	COLOMBIA	8	11	MARCO	LOMBIA	
	COSTA RICA	9	9	ACOSTA	RICAURTE	
	ECUADOR	7	14	DICE	CUA	DORMIDO
	EL SALVADOR	10	14	ÉL	SALVA	DORADOS
	GUATEMALA	9	14	AGUA	TEMA	LATINO
	GUYANA	6	11	SAGÚ	YA	NACEN
	MÉXICO	6	11	CREÁNME	"XICO"	
	NICARAGUA	9	10	NI	CAER	AGUA
	PANAMÁ	6	6	PAN	AMA	
	PARAGUAY	8	9	PARAGUAS	Y	
	PERÚ	4	16	ANTILOPE	RUMIANTE	
	SURINAM	7	14	SUR	INADMISIBLE	
	HONDURAS	8	14	AH	ONDAS	URANIAS
	URUGUAY	7	11	GURÚ	GUAYOYO	
	USA	13	17	ESTADO	TODOS	UNIDOS
	VENEZUELA	9	17	VEN	EN	PLAZUELAS

Fuente: Autora, 2025

Para la composición de los nombres de los países se aplicó el recurso de los marcadores discursivos, un ejemplo lo encontramos en la frase «créanme, Xico», donde se concatena la finalización «me» y un lugar referencial, para la construcción del topónimo *México*. Para el análisis gráfico de proporción del código, se presenta la Figura 4, donde *k* es el número de letras que componen en el nombre del país y *n* el número de letras de las palabras componentes.

Figura 4. Proporción *n/k* del código lingüístico.



Fuente: Autora, 2025

Finalmente, se plantea un ejercicio de reconocimiento de proporciones del código en la composición (Tabla VIII), donde se han resaltado las letras concatenadas.

Tabla VIII. Recursos lingüísticos aplicados en la composición de escritura creativa

El saludo de la ciencia: **Hola anda** a observar la naturaleza, el laboratorio máspreciado,
control de degradación del suelo, cultivos responsables y pastoreo regenerativo,
Ovejas y antílope regenerating **la terra**, en una investigación aplicada,
donde el humano con telas verdes **cocía** las banderas para su izar una consigna,
así se logró **su izado** perfecto, combinando con el huerto renaciente,
donde las plantas florecen, **esto colmó** de color el jardín principal.
en el laboratorio una **Dina marca** el instrumento de medición de fuerza,
La mente creativa conversa con los animales, «**croa**» **hacia** la reserva, ¡a defender la naturaleza!:
si se **deja poner** precio a los recursos se desvanecerán, tiene más valor que **su esencia**.
se requiere proteger el equilibrio, pues la naturaleza **no ruega**, busca el sol y ¡se reestablece!
debemos respetarla y admirarla, su belleza nos inspira a rescatar los glaciares y árboles.
Alma, debes **ir andando** **tranquilita**, **liada** (confundida) no verás soluciones,
pues componer, **es apañar** emociones y **encubar** ideas y dibujar la **gráfica** de continentes,
como en las olas del **mar «Ru»**, **ecos del alegre ciar** (vaivén)
Como un caballo, nos deslumbras **por tu galopar**, el cielo **austral**, **Lía** destellos de las auroras.

Fuente: Autora, 2025

De esta manera se aplicaron combinaciones de verbos en primera persona, oraciones con verbos pasivos y activos, raíces idiomáticas, entre otros recursos, a fin de construir palabras encriptadas en el texto «**Montes que entrañan** columnas de espejos del en el tiempo». Entre otras técnicas aplicadas se menciona el uso de anglicismo¹³ «*crystallizing* **lacia** reserva de cascadas vivas» y así conformar la palabra *glaciar*, simplificación de la connotación científica en frases como «reflejando en su azul la **luz** solar incidente», donde se intercala el orden para hacer referencia a la tonalidad de su coloración¹⁴, la cual obedece a un fenómeno ondulatorio de la luz, destacando propiedades del proceso de glaciación¹⁵. De esta manera, se hace uso de los recursos lingüísticos para describir fenómenos complejos en matices metafóricos.

Se diseñó una estrategia de escribir con palabras encriptadas, entretejiendo ideas compuestas, con **aforismos**, que no son **ánforas** vacías, donde se busca un patrón entre las letras, para contextualizar con cierta coherencia, sin llegar a hacer una sentencia explícita, con el objetivo de lograr nuevas conexiones neuronales. Aquí se seleccionan palabras con letras coincidentes, en el algoritmo de reconocimiento, aplicando saltos en la organización estructural; ello permite identificar la correspondencia de letras, incluso aplicando figuras retóricas como **anáforas**.

La composición de ejercicios de escritura con un marco taxonómico de especies de fauna y flora, mediante la asociación de patrones fractales, en una interpretación matemática de la geometría de las flores (Critchlow, 2011), inmerso en un relato descriptivo, adquiere dinamismo mediante la técnica de descripción literal, acercando al lector a la interpretación lineal y se aleja entre comparaciones y símbolos, con el objetivo de mantener un proceso paralelo de interpretación de patrones codificados en estructuras complejas (Tabla IX), emparentados con ilustraciones de geometría descriptiva presentadas en la Figura 5.

¹³ Préstamos lingüísticos del idioma inglés a otros idiomas.

¹⁴ Tonalidad asociada a la edad del glaciar. Coloración por la interacción entre el hielo y las longitudes de onda: absorción de luz roja y dispersión de luz azul.

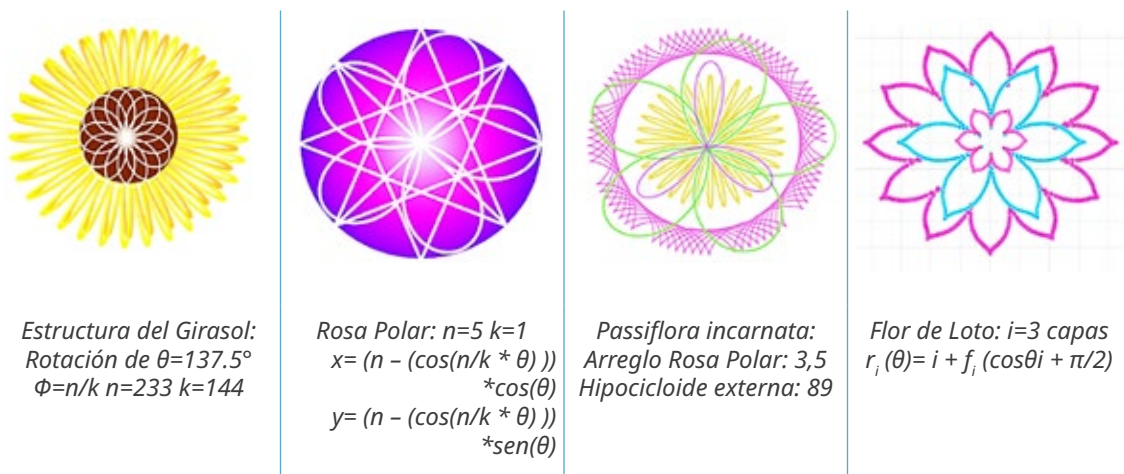
¹⁵ Se requiere de una recaptación eólica para lograr la glaciación por viento incidente, tal como ocurre en los glaciares del cono sur, donde dadas las condiciones de altitud limitada, la latitud y vientos favorecen el proceso de regeneración.

Tabla ix. Geometrización en la composición cognitiva

<p><i>El ser sostenible significa crear con ciencia, en pro de tejer redes de desarrollo, Desde la del pino en su perfecta simetría termodinámica, reconocer la geometría de flores que giran en torno al sol, por eso aprender es un proceso continuado, ¡celebro cada deducción! Frailejones florecen, para mostrar su inmenso valor, Entre patrones que se proyectan en figuras literarias: hasta las palmeras, chaguaramos y araucarias que ilustran el diseño eficiente, la proporción que guía ante navegables campos a enjambres de abejas.</i></p> <p>...</p> <p><i>Rosetón que entreteje hilos de luz estructurada, obras que difractan y proyectan, luz del día que a todos alcanza. Cristales cuánticos de energía y Silicio –Sand– formados en geometría Oval.</i></p> <p>...</p> <p><i>Cada uno de tus gratos recuerdos contienen una frecuencia cristalizada, la ciencia exploradora observa las ondas plasmadas en la naturaleza. Regenera la atmósfera, la lámpara del golfo: Cataratas de fotones que tumbó un paradigma. De la fauna y flora, bosques y selvas, son baluarte, árboles que regeneran sus raíces, Desde ondas de arena inspirándome, ¡danos sabiduría y paz! memorias del cuarzo convergen a su origen. Un compromiso y un futuro sostenible y más ... Fe en alternativas al Litio y Zinc. Reservas protegidas que logran el hecho de conservación del helecho fractal.</i></p>
--

Fuente: Autora, 2025

Figura 5. Geometrización¹⁶ de formas de la naturaleza.



Fuente: Autora, 2025.

¹⁶ Se realizó la geometrización mediante ecuaciones de curvas cíclicas (n,k) , donde n,k define el número de pétalos, para los arreglos de rosas polares, hipocicloides y epicicloides.

En las oraciones se presenta un código, a través de las letras resaltadas, al analizar el contexto, se reconoce una idea codificada en «**tus gratos**», que al reordenar desencadena la palabra «*tortugas*», al igual que «**exploradora**» con la palabra «*leopardo*», ambos ejemplos de patrones geométricos de las figuras de *Chladni* en la naturaleza. Se logra evidenciar una triangulación entre las teorías físicas previamente estudiadas, de la alineación estructural por ondas; la lingüística, en organización de códigos del lenguaje y estructuración de patrones cognitivos.

De forma general, en el diseño de los ejercicios se ha considerado de forma equitativa la estimulación simétrica de ambos hemisferios cerebrales, con el propósito de lograr un pensamiento creativo, donde las composiciones se asocian con ilustraciones geométricas y referentes temáticos, para crear conexiones emocionales positivas, así como información de contexto técnico-científico que enriquece los recursos de inferencia disponibles para el lector. Un concepto previamente estudiado (Calderón, 2024) valida que la estimulación cognitiva mediante actividades intelectuales, de interpretación y organización espacial –crucigramas, sopas de letras– tiene un efecto positivo sobre la actividad cerebral, aún más inmersas en una composición literaria.

La incorporación de composiciones gráficas busca potenciar la función del hemisferio derecho mediante emociones empáticas, así como el reconocimiento de patrones, en la visualización y análisis espacial, en paralelo con la activación del hemisferio izquierdo, mediante información secuencial, lineal y simbólica, para la interpretación, asociaciones del lenguaje y cálculo matemático de la métrica en la composición, donde se busca un equilibrio en el fortalecimiento de las capacidades cognitivas. Vale destacar que poco se encuentra en la literatura científica del efecto de composición multidimensional, que integre aspectos artísticos, literarios, patrones lingüísticos, códigos geométricos relacionados con teoría de la información, para el entrenamiento neuronal dinámico, en cualquier etapa del desarrollo cognitivo, siendo este un principal aporte de la investigación.

Otro aspecto relevante consiste en la composición holográfica, donde se evalúan niveles de profundidad dimensional, en el diseño de los ensayos, de forma que se concentre más información, reutilizando segmentos de código y aplicando las ecuaciones de generación de secuencia, lo que aporta un modelador para patrones y estructuras lingüísticas en contraste con resultados precedentes (Ramos & Aké, 2024) que estiman la relación del pensamiento algebraico, generalización de patrones y la demanda cognitiva.

5. Conclusiones

Gracias al desarrollo de estos ejercicios de escritura creativa se logró una vinculación entre patrones geométricos y lingüísticos, para la construcción de capacidades cognitivas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en correspondencia con estructuras de memoria.

De esta manera, se fomenta el reconocimiento de patrones como una herramienta para optimizar las capacidades cognitivas, a la vez de analizar estructuras aplicando la codificación y síntesis estructural.

Implicítamente, se formulan conceptos que pueden ser decodificados a través de una lectura no lineal, donde los saltos en la trama del texto corresponden a una técnica de codificación de convolución del mensaje, intercalado en la redacción.

Otro aspecto importante viene dado por la contextualización del mensaje, donde la coherencia en la construcción del relato, mediante códigos de proporción simétrica y elementos lingüísticos, se aplica como método de diseño del concepto.

Sustancialmente, las composiciones llevan una temática como hilo conductor, siendo la sostenibilidad un eje primordial, a la vez que en un espacio holográfico se pueden incorporar ideas complementarias de forma superpuesta, con secuencias geométricas de código.

5.1. Relevancia de la investigación

El estudio aborda temas relevantes como la relación entre lenguaje, cognición y creatividad. Además, este estudio ha tratado de integrar aspectos artísticos, mediante proporciones inspiradas en el diseño biomimético, de manera implícita, figuras de contexto técnico y simbólico, taxonomía especializada, así como un mensaje de responsabilidad ambiental, con lo que se formaliza una ecuación expresada como una progresión geométrica, donde los coeficientes representan la proporción de interacción de cada componente.

Del proceso constructivo de los ensayos, se logró obtener un modelo para la generación de un código de entrelazamiento, la formación de composiciones lingüísticas y literarias, orientadas a fortalecer patrones de entrenamiento cognitivo, destacando que el proceso de aprendizaje

creativo, conformado por la participación bilateral de los hemisferios, se debe promover en todas las etapas de desarrollo del ser humano.

La geometrización de patrones en el arte y la ciencia es un recurso que converge en un postulado aplicable a la regeneración permanente de estructuras cognitivas, estimulando la generación de nuevas conexiones neuronales, mediante ejercicios de composición e interpretación, donde se hace uso de los códigos de convolución como generadores de secuencias. Esto se complementa con experiencias de éxito ante desafíos intelectuales, compromiso y motivación en actividades de responsabilidad ambiental mediante la empatía. Lo que permite afirmar que la aplicación de la lingüística en la identificación de patrones puede ser aplicado como una técnica de fortalecimiento de la memoria de largo plazo, relacionado con un contexto simbólico, para establecer un impacto positivo del lenguaje en las capacidades y calidad de vida del lector y la construcción del pensamiento holográfico, mediante nuevas estructuras sinápticas.

La práctica crea disciplina, ¿qué pensar?, para compensar por simetría la reserva cognitiva¹⁷, resulta valiosa la conceptualización de las redes neuronales de modelo circular, donde se reutiliza la infraestructura disponible, crean un entramado dinámico y adaptable, se realiza una distribución de memoria entre las neuronas de manera flexible, de forma tal que se multiplexa la infraestructura operativa, reciclando registros de memoria residual y ampliando el potencial. El método diseñado permite un avance importante, se trata de describir cualquier composición literaria con patrones lingüísticos complejos, como una concatenación de términos matemáticos con relaciones geométrica, de manera que se logra hallar una expresión para modelar los ejercicios cognitivos.

El generador de código corresponde a un circuito equivalente a un filtro de convolución LFSR—donde se establecen pesos sinápticos positivos para reafirmar conceptos y compensación simétrica para atenuar o filtrar palabras que no aportan a la calidad de la imagen mental del mensaje—, un aporte innovador sobre sus antecedentes (Sandoval-Ruiz, 2024a). Este codificador tiene una característica fundamental, registros desplazamientos de memoria, para el ordenamiento, intercalado y entrelazamiento de los caracteres y fonemas, asociado a la memoria cognitiva en el proceso inverso de decodificación/interpretación. Además, la reubicación estratégica de estos elementos lingüísticos demanda una

¹⁷ Capacidad del cerebro de adaptarse, formar nuevas conexiones y utilizar redes alternativas.

capacidad de análisis espacial, reconocimiento de patrones y actualización cíclica de la memoria de largo plazo.

5.2. Líneas de investigación futuras

Si bien se ha realizado la deducción teórica del potencial de los patrones lingüísticos, la comprobación del postulado puede ser realizado mediante estudios que permitan visualizar la actividad cerebral¹⁸, a fin de obtener evidencia empírica de los aportes relacionados con la interpretación de códigos lingüísticos compuestos en la arquitectura funcional del cerebro, en comparación con la lectura lineal, asociadas con la cognición creativa. En comparación al proceso inverso, según los datos reportados (Jayakumar et al., 2024) sobre «la habilidad del modelo para descifrar palabras temáticas subraya su capacidad para extraer patrones lingüísticos complejos a partir de entradas cerebrales no invasivas» (p. 312), la investigación permitió definir una ecuación generatriz, lo que puede ser implementado en lenguaje descriptor de hardware vhdl, para la configuración del codificador de convolución y programación de patrones cognitivos, para cada nivel donde el lenguaje se corresponde como un modelador de sistemas físicos.

Finalmente, el lenguaje de la naturaleza se evidencia en la geometría, desde las órbitas descritas por satélites naturales hasta estructuras cristalinas, en la optimización de recursos y compensación de efectos por simetría, por lo que los diseños deben estar inspirados en ésta, donde la geometrización es aplicable en el diseño de ejercicios cognitivos. El pensamiento fractal en la literatura se puede interpretar como el orden y la armonía que se encuentra en la naturaleza. Por su parte, las matemáticas como base de las artes hacen valiosa la composición en términos de patrones lingüísticos formalizados a través de la geometría y valores de contexto como factor común, lo que extrapola conceptos de otras áreas científicas¹⁹.

¹⁸ Resonancia magnética funcional, tecnología no invasiva.

¹⁹ Neurociencia que estudia el efecto de exposición a ondas para la sincronización de la actividad neuronal, química caracterización de elementos por frecuencias, longitud de onda (λ), patrones organizados por octavas y espectrometría de color. Entonces, la interpretación de ciertas composiciones lingüísticas lo mismo que la exposición a ondas, patrones geométricos y lentes ópticos permite desarrollar compuestos equivalentes con efecto positivo, formulados mediante creatividad, luz y ondas, ampliando una experiencia multisensorial.

Referencias

- Ardiles, I., Bustos, C., & Toro, F. (2023). «Separar... ¿en dos?: estudio semántico del prefijo dis-en español. *Literatura y Lingüística*», (47), 221-249.
- Critchlow, K. (2011). *The hidden geometry of flowers: living rhythms, form and number*. Edinburgh: Floris Books.
- Gallucci, M. J. (2022). «El discurso referido en los diccionarios de lingüística. *Literatura y Lingüística*», (45), 367-396.
- García, M. (2005). «Análisis de marcadores discursivos en ensayos escritos por estudiantes universitarios». *Letras*, 47(71), 33-62.
- Jain, S., Iosue, J., Barg, A., & Albert, V. (2024). Quantum spherical codes. *Nature Physics*, 20(8), 1300-1305
- Jayakumar, V., Rajakumari, R., Padmini, K., Godla, S., Baker El-Ebiary, Y., & Ponnuswamy, V. (2024). Elevating Neuro-Linguistic Decoding: Deepening Neural-Device Interaction with RNN-GRU for Non-Invasive Language Decoding. *International Journal of Advanced Computer Science & Applications*, 15(2), 312-322.
- Mondaca, L., Méndez, A., & Rivadeneira, M. (2015). «No es muletilla, es marcador, ¿cachái?»: Análisis de la función pragmática del marcador discursivo conversacional cachái en el español de Chile. *Literatura y Lingüística*, (32), 233-258.
- Muñoz-Ortiz, A., Gómez-Rodríguez, C., & Vilares, D. (2024). Contrasting linguistic patterns in human and LLM-generated news text. *Artificial Intelligence Review*, 57(10), 265-293.
- Murillo-Sandoval, J. (2023). «Buscando suscriptores: prospectos volantes, publicidad del libro y trabajo intelectual en América Latina». *Literatura y Lingüística*, 47, 29-56.
- Musiół, A. (2020). «De la imagen a la palabra. El desarrollo del vocabulario léxico en la clase de ELE mediante el empleo de técnicas audiodescriptivas». *Lengua y Habla*, (24), 132-145.
- Neres, T., Souza, E., & Santa, E. (2024). Estudo dos padrões estacionários de Chladni. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 46, e20230354. <https://doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2023-0354>
- Ramos, M., & Aké, L. (2024). «Pensamiento algebraico a través de la generalización de patrones». *PädiUAQ*, 7(13), 1-20.
- Reyes, G. (2002). *Metapragmática. Lenguaje sobre lenguaje, ficciones, figuras*. Universidad de Valladolid.
- Rojas, H. & Roa, V. (2019). «Reconocimiento de patrones lingüísticos para la generación de ontologías aplicadas en la medición del conocimiento». *Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnología*, 12(35), 74-84.
- Sánchez, G., & Márquez, J. (2006). «El pensamiento cuántico. Una propuesta teórica. *Revista Colombiana de Psiquiatría*», 35(3), 401-413.
- Sandoval-Ruiz, C. (2013). «Modelo Optimizado del Codificador Reed-Solomon (255, k) en VHDL a través de un LFSR paralelizado». Tesis Doctoral de la Universidad de Carabobo.
- Sandoval-Ruiz, C. (2021). «Sistemas inteligentes para la protección de ecosistemas, flora y fauna». *Revista uct*, 25 (110), 138-154.

- Sandoval-Ruiz, C. (2023a). «Kirigami, estructuras geométricas fractales y ondas de luz». *Revista rec Perspectiva*, 21(1), 44-58.
- Sandoval-Ruiz, C. (2023b). «Biomimética Aplicada a Modelos de Sistemas de Energías Renovables Reconfigurables, basados en Estructuras Autosimilares». *Revista Técnica Facultad de Ingeniería Universidad del Zulia*, 46(1), e234602.
- Sandoval-Ruiz, C. (2024a). «Resignificación del contexto cultural para una promoción del desarrollo sostenible. *Revista Estudios Culturales*», 17(33).
- Sandoval-Ruiz, C. (2024b). «RSE Laboratorio de modelado de sistemas físicos con ciencia aplicada». *Revista Eduweb*, 18(4), 9-25.
- Sandoval-Ruiz, C. (2025a). «Modeling of renewable energy systems on convolution codes using interference patterns». *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 29(126), 111-122.
- Sandoval-Ruiz, C. (2025b). «Modelado de Sistemas Físicos aplicando código de entrelazado convolucional». *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 47, e20240315.
- Talaván, N. & Tinedo A. (2023). «Una mirada transdisciplinar a la Traducción Audiovisual Didáctica: un recurso para formar a la ciudadanía del Siglo xxi». *Hikma*, 22(1), 143-166.
- Calderón, M. (2024). «Psicomotricidad como estrategia terapéutica para mantener funciones cognitivas y motoras en adultos mayores». *Revista Científica Sermo Educativo*, 1(1), 13-26.
- Vergara, V., & Durán, F. (2022). «Codificación prosódica del foco oracional en narraciones infantiles en el español de Chile: un estudio exploratorio». *Lengua y Habla*, (26), 1-31.

ISSN 0120-5587
E-ISSN 2422 3174
JULIO-DICIEMBRE



REVISTA
**Lingüística
Literaria**^y

La argumentación en programas de asignaturas universitarias: implicaciones para la formación docente

ARGUMENTATION IN UNIVERSITY
SYLLABUSES: IMPLICATIONS FOR
TEACHER EDUCATION

DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n88a03>

Recibido: 12/08/2024

Aprobado: 12/02/2025

Publicado: 30/07/2025

María Elena Molina

Universidad Nacional del Sur

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

elenamolina.uns@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1663-4652>

Constanza Padilla

Universidad Nacional de Tucumán

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

constanza.padilla@filo.unt.edu.ar

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2213-5120>

Resumen: Este artículo presenta una caracterización de la argumentación que atraviesa uno de los principales géneros vinculados con la programación de la enseñanza: los programas de asignaturas. Desde un enfoque textual cognitivo-comunicativo, los programas de asignaturas forman parte de los géneros vinculados con la programación de la enseñanza, en tanto clases textuales que proyectan los procedimientos y las prácticas destinados a concretar las intenciones pedagógicas (planificaciones de clases, secuencias didácticas, planes de estudio, diseños curriculares, etc.). A partir de una investigación de diseño mixto, con base en un análisis de 66 programas de asignaturas de formación pedagógica de distintos profesorados ofrecidos por una universidad pública argentina y de 24 entrevistas a estudiantes, hallamos que la programación de la enseñanza es una práctica argumentativa, crítica y epistémica. En estos programas, la argumentación es central puesto que programar requiere construir una perspectiva coherente sobre qué, cómo, para qué, para quiénes y por qué se enseña lo que se enseña y precisa trabajarse como un contenido vertebrador en la formación docente universitaria.

Palabras clave: géneros vinculados con la programación de la enseñanza; argumentación crítica; racionalidad técnica; racionalidad práctica.

Abstract: This article presents a characterization of the argumentation that crosses one of the main genres related to teaching planning: syllabuses' programs. From a cognitive-communicative textual approach, syllabuses are part of the genres linked to teaching planning, as textual classes that project the procedures and practices aimed at implementing pedagogical intentions (lesson plans, didactic sequences, curriculum designs, etc.). From a mixed research design, based on an analysis of 66 syllabuses of pedagogical training subjects from different teacher training programs offered by an Argentine public university and 24 interviews with students, we found that teaching planning is an argumentative, critical, and epistemic practice. In these syllabuses, argumentation is central since planning requires building a coherent perspective on what, how, for what, for whom, and why what is taught is taught and needs to be worked as a backbone content in university teacher education.

Keywords: genres linked to didactic planning; critical argumentation; technical rationality; practical rationality.

1. Introducción

La enseñanza, concebida como una acción intencional (Fenstermacher, 1989), requiere que los docentes planifiquen los procesos que buscan desarrollar de manera deliberada (Perrenoud, 2004; Zabalza, 2003). Los estudios específicos sobre esta temática destacan la importancia de considerar la programación didáctica como una hipótesis de trabajo que favorezca la reflexión sobre las propias prácticas docentes (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1993; Zabalza, 2003; Cols, 2004; Davini, 2008; Litwin, 2008; Zoppi, 2008). No obstante, son pocas las investigaciones que abordan los procesos de textualización de dichas prácticas. La mayoría se concentra en los componentes de las programaciones, como objetivos, contenidos y estrategias, abordándolos desde la didáctica como disciplina centrada en el estudio de la enseñanza, pero sin profundizar en su dimensión lingüístico-discursiva (Bombini y Labeur, 2014; Cros, 2011; Daunay y Morisse, 2009; Padilla, 2015). Este artículo se propone abordar esta área poco explorada, centrándose en el modo de organización discursiva de uno de los principales géneros relacionados con la programación de la enseñanza: los programas de asignaturas. Asimismo, se problematiza su trabajo en la formación docente y se sostiene que su rasgo distintivo radica en su naturaleza argumentativa.

En este sentido, entendemos que los programas de asignatura se inscriben en el «modo argumentativo de organización» (Erich y Shiro, 2011, p. 165) pues en ellos se explicitan intenciones pedagógicas y líneas de acción concurrentes para concretarlas. Quien o quienes escriben programas de asignaturas tienen la clara intención de presentar las explicaciones y los razonamientos que fundamentan las decisiones didácticas o las intenciones pedagógicas adoptadas. Para ello, los autores precisan relacionar los componentes didácticos (contenidos, estrategias, propósitos, criterios e instrumentos de evaluación, etc.) mediante operaciones de orden lógico. Los productores de estos géneros se dirigen a una comunidad educativa y a una institución en la que desarrollan sus prácticas de enseñanza, por lo que toman en cuenta las características del contexto específico en el que se encuentran. ¿Cuáles son los elementos centrales de ese contexto? En primer lugar, desde un enfoque crítico, el docente no se concibe como un tecnócrata que aplica métodos o propuestas esbozadas por otros, sino como un investigador y agente reflexivo sobre su propia práctica. En segundo lugar, en la interacción que establece con sus lectores potenciales —otros docentes, estudiantes, comunidad educativa, etc.—, se activan conocimientos, presupuestos, valores y creencias compartidas, que sirven de anclaje para sus argumentos. En esta interacción, el docente cumple la función comunicativa

general de argumentador. Como tal, realiza dos funciones específicas y necesarias en relación con la enseñanza: problematizarla y posicionarse. De este modo, como primer paso, presenta o describe de manera clara e inequívoca su propuesta de enseñanza; en una segunda instancia, cuando delinea el abordaje metodológico de su propuesta, adopta una posición frente a esta, proyectando un hacer posible que sea coherente con los propósitos, objetivos y la fundamentación realizados.

A partir de estas consideraciones iniciales, en el desarrollo de este artículo reflexionamos, en primer lugar, sobre la incidencia de este modo de organización argumentativo de los programas de asignaturas, en particular, y los géneros vinculados con la programación de la enseñanza, en general, en la formación y la profesión de los docentes. En segundo lugar, desde un enfoque mixto de investigación, describimos el modo de organización argumentativo que atraviesa los programas de asignaturas pedagógicas de una universidad pública argentina y lo contrastamos con las perspectivas de estudiantes de diversos profesorados.

2. La programación de la enseñanza como proceso de argumentación crítica y su centralidad para la formación docente

En los primeros estudios sobre el pensamiento docente, Jackson (1975) abordó la cuestión de la racionalidad en la labor del profesorado y planteó que la intencionalidad y el carácter propositivo de su acción permiten distinguir tres momentos en su ejercicio profesional: preactivo, interactivo y postactivo. La enseñanza interactiva abarca todo lo que el docente realiza en el aula en interacción con los estudiantes. En cambio, la enseñanza preactiva se refiere al trabajo previo a la clase, mientras que la enseñanza postactiva implica la reflexión posterior sobre lo sucedido en el aula. Cada uno de estos momentos involucra distintos procesos de pensamiento. En la enseñanza preactiva y postactiva predominan actividades intelectuales deliberativas y altamente racionales, mientras que en la enseñanza interactiva prevalece la espontaneidad, la inmediatez y la gestión de lo imprevisible dentro del aula.

En términos generales, la planificación de la enseñanza suele vincularse con los momentos preactivo y postactivo. Según Contreras Domingo (1985), programar implica todo aquello que el docente realiza con la finalidad de orientar su práctica futura. La planificación es una herramienta fundamental que permite anticipar el desarrollo de una clase y plasmar esas ideas en un documento escrito. De esta manera, la programación de la enseñanza, en sus diversas formas, constituye un tipo de escritura pedagógica predominante en la práctica docente cotidiana, aunque no exenta de tensiones y debates (Brito, 2003).

Históricamente, la planificación ha estado influida por el modelo basado en objetivos, el cual promueve una estructura secuencial que incluye: a) la definición de objetivos, b) la selección de contenidos, c) la organización de actividades de aprendizaje y d) la elección de métodos de evaluación, entre otros aspectos. Este enfoque ha sido objeto de múltiples cuestionamientos, especialmente en relación con la racionalidad técnica en la que se sustenta (Gimeno Sacristán, 1982; Schwab, 1973; Stenhouse, 1987). En las últimas décadas, dicho modelo ha sido desplazado por una racionalidad práctica (Schön, 2002), que prioriza la toma de decisiones situadas, la reflexión docente y la búsqueda de soluciones a los problemas del aula. Desde una perspectiva cognitivo-comunicativa¹ (Ciapuscio, 2021), en su dimensión escrita, las programaciones se configuran como espacios discursivos de análisis, reflexión y planificación, permitiendo anticipar y cuestionar la complejidad e incertidumbre del proceso de enseñanza.

Entendemos que la programación de la enseñanza es una práctica que interpela a los (futuros) docentes a desarrollar su capacidad argumentativa (Azevedo, 2024): les posibilita trabajar la reflexividad, la criticidad y la dialogicidad inherentes a la práctica de proyectar la enseñanza. De acuerdo con Azevedo (2024), la reflexividad permite confrontar las razones de las orientaciones temáticas y los propósitos establecidos. Cuando se piensan las prácticas de enseñanza, la reflexividad posibilita poner en diálogo, hilvanar y analizar las diferentes instancias delineadas por Jackson (1975): enseñanza preactiva, interactiva y postactiva. La criticidad, por su parte, contribuye a comprender los actos discursivos

¹ Dentro de las diversas corrientes de la Lingüística Textual, sobresale un enfoque conocido como «cognitivo-comunicativo» (Heinemann y Viehweger, 1991). Este enfoque ha sido fuertemente influenciado por la psicología soviética, especialmente por los estudios sobre la actividad comunicativa y su relevancia en los procesos intelectuales y prácticos (Leontiev, 1978). Además, incorpora los avances en el procesamiento de textos surgidos a raíz del «giro cognitivo» dentro de la Lingüística Textual (De Beaugrande y Dressler, 1981; Van Dijk y Kintsch, 1983). Desde esta perspectiva, los textos se conciben como actos comunicativos dirigidos a alcanzar objetivos específicos. Los modelos basados en la noción de actividad parten de la unidad global del texto (enfoque *top-down*) y lo sitúan dentro de estructuras de actividades más amplias. Además, buscan mostrar que los textos siempre están enmarcados en contextos sociales concretos y, por lo tanto, cumplen funciones no solo comunicativas sino sociales (Ciapuscio, 2005).

configurados en cada contingencia y se constituye como una actuación orientada al compromiso con el mundo social (Azevedo, 2024). En la programación de la enseñanza, esto se manifiesta en la comprensión profunda que precisa efectuar el docente en relación con qué, a quiénes, por qué, para qué y cómo trabajar. Un docente siempre necesita anclar su propuesta de enseñanza en un *hic et nunc* particular y problematizar críticamente dicho anclaje. La dialogicidad, finalmente, se ocupa de la alteridad constitutiva de la argumentación (Azevedo, 2024): la enseñanza es, en esencia, una acción intencional que se hace con y para otros (Basabe y Cols, 2012), que implica la oposición de ideas, la comprensión de las demandas y las confrontaciones sociales. En efecto, las demandas sociales que configuran la práctica docente no se comprenderían realmente si no se escucha y da la bienvenida a esos otros para y con los que se desenvuelve la práctica de enseñanza (Walsh, 2013).

Así, consideramos que la programación de la enseñanza es parte sustantiva de los saberes profesionales de los docentes (Tardif, 2004); saberes que siempre son temporales, plurales y heterogéneos, personalizados y situados y que, por lo tanto, precisan comenzar a tejerse y problematizarse en los espacios de formación docente inicial a fin de que esa reflexividad, criticidad y dialogicidad inherentes al quehacer de la docencia puedan desplegarse.

3. Metodología

3.1. Diseño de investigación: enfoque y contexto

Los hallazgos expuestos y analizados en este artículo forman parte de una investigación más extensa con un enfoque mixto (Creswell et al., 2011; Johnson et al., 2014). Este estudio integró diversas fases, fuentes de información y metodologías analíticas dentro de un diseño de triangulación (Creswell, 2006). Desde un enfoque cuantitativo, utilizando herramientas de estadística descriptiva, se examinaron los programas de las asignaturas pedagógicas correspondientes a los 16 profesados ofrecidos en una universidad pública argentina. Paralelamente, desde un enfoque cualitativo, se llevaron a cabo entrevistas con 24 estudiantes y 10 docentes de algunas de estas asignaturas con el objetivo de profundizar en los fundamentos lingüístico-discursivos y didácticos que las sustentan. Este artículo pone el foco en el análisis cuantitativo, centrándose en la estructura argumentativa de

los programas de asignaturas, aunque incorpora también ciertos hallazgos provenientes de las entrevistas realizadas a estudiantes.

En cuanto al contexto en el que se desarrolló la investigación, esta tuvo lugar en la Universidad Nacional del Sur (Bahía Blanca, Argentina), institución creada en 1956 y que constituye la séptima universidad nacional del país. Su estructura se organiza por departamentos, lo que implica que los estudiantes cursan materias en distintas áreas académicas según la naturaleza de cada asignatura (por ejemplo, Matemática, Química, Física, Humanidades). Además, su régimen académico es cuatrimestral, permitiendo a los estudiantes rendir exámenes finales o promocionar las materias tras completar su cursado. Con gran impacto en la región sur de la provincia de Buenos Aires, así como en La Pampa y Río Negro, la UNS se caracteriza por una estrecha relación entre docencia, investigación y extensión. Según Mastache et al. (2014), se trata de una universidad de tamaño medio en términos de cantidad de estudiantes y docentes, con 3.212 profesores y 29.625 alumnos. En el ámbito de la investigación científica y tecnológica, se posiciona entre las principales universidades de Argentina y América Latina. Además, ofrece una amplia variedad de posgrados y cuenta con múltiples institutos de investigación, tanto propios como en asociación con organismos nacionales e internacionales (CONICET, INTA, entre otros), destacándose en especial en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales.

3.2. Población, instrumentos y procedimientos

Para la delimitación de la población, así como para la recopilación y el análisis de los datos, se adoptó un enfoque interactivo y de realismo crítico basado en la propuesta de Maxwell (2013). En la fase cuantitativa de la investigación, se recolectaron 66 programas correspondientes a todas las asignaturas de formación pedagógica impartidas en los 16 profesorado de la Universidad Nacional del Sur. Se considera dentro de esta categoría a todas aquellas materias vinculadas directamente con la formación docente, abarcando desde pedagogía y didáctica general hasta las didácticas específicas y otros espacios curriculares orientados a la educación y la enseñanza de las disciplinas. Los programas analizados se encuentran disponibles en los portales institucionales de la UNS. Siguiendo parcialmente los aportes de diversos estudios sobre la planificación de la enseñanza (Cols, 2004; Davini, 2008; Feldman y Palamidessi, 2001), se identificaron en los distintos apartados de los programas (fundamentación, propósitos y objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza y evaluación) aquellas expresiones que

evidenciaron el uso argumentativo del lenguaje. Asimismo, se reflexionó sobre la enseñanza de los géneros vinculados con la programación de la enseñanza en la formación de docentes universitarios.

Para el análisis de los programas, a través de la medición de frecuencias y porcentajes, se tomaron como eje una serie de interrogantes relacionados con el ejercicio de la argumentación. Algunas de estas preguntas incluyeron: ¿De qué manera se formulan los propósitos y objetivos? ¿Qué verbos se emplean y cuál es la concepción sobre los estudiantes, la disciplina y la enseñanza? ¿Cómo se presentan las estrategias didácticas? ¿Qué persona gramatical se utiliza? ¿Cómo se articulan lógica y retóricamente los instrumentos y criterios de evaluación? ¿De qué forma se integran en los programas a los destinatarios de las propuestas de enseñanza? Los programas analizados se aglutinaron en tres grupos:

- a. Departamento de Ciencias de la Educación: Profesorado de Educación Inicial y Profesorado de Educación Primaria.
- b. Departamento de Humanidades: Profesorado en Filosofía, Profesorado en Historia y Profesorado en Letras.
- c. Otros Departamentos: Profesorados en Ciencias Biológicas, Economía, Economía para la Enseñanza Secundaria, Educación Secundaria en Ciencias de la Administración, Educación Secundaria y Superior en Ciencias de la Administración, Física, Geociencias, Geografía, Matemática, Química y Química para la Enseñanza Media.

Se realizó esta distinción debido a que, en la estructura académica de la UNS, los departamentos de Ciencias de la Educación y de Humanidades son los principales encargados de ofrecer las asignaturas pedagógicas como materias de servicio para el resto de los departamentos.

Respecto al análisis de las entrevistas semiestructuradas realizadas a estudiantes, en una primera instancia se llevó a cabo un análisis cualitativo basado en la codificación y contextualización (Maxwell y Miller, 2008). Para ello, se efectuó una lectura individual de cada documento con el fin de identificar los temas centrales en cada caso. Posteriormente, al revisar el conjunto del corpus, los temas recurrentes se transformaron en categorías de análisis. Adicionalmente, se realizaron instancias de integración entre los enfoques cuantitativo y cualitativo (Fetters, Curry y Creswell, 2013), lo que implicó analizar cada fuente de datos de manera independiente para detectar patrones

y categorías comunes. Finalmente, se estableció un diálogo entre las diferentes fuentes de información para lograr una comprensión más profunda del fenómeno estudiado (Maxwell, 2013).

4. Resultados y discusión

Con base en el análisis de 66 programas de asignaturas pedagógicas y de las entrevistas a estudiantes efectuadas, entendemos que ciertos rasgos permiten caracterizar los programas de asignaturas como preeminentemente argumentativos. Así, distinguimos tres puntos centrales que sustentan este modo de organización argumentativo: (a) la programación de la enseñanza implica la formulación de una tesis sobre la enseñanza; (b) la programación de la enseñanza es una acción intencional que se hace con y para otros; y (c) la programación de la enseñanza se erige como una herramienta de reflexión sobre las propias prácticas docentes.

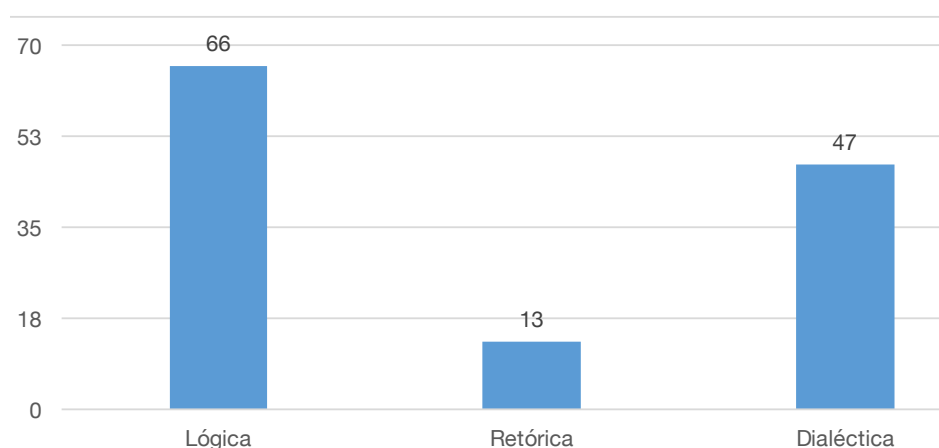
4.1. La programación de la enseñanza como formulación de una tesis sobre la enseñanza

Como se detalló en la introducción de este artículo, entendemos que los programas de las asignaturas, en particular, y los géneros vinculados con la programación de la enseñanza, en general, se organizan discursivamente de modo argumentativo, pues en ellos se delimitan intenciones pedagógicas y se proyectan acciones concomitantes para alcanzarlas. Este modo de organización argumentativo puede abordarse desde tres perspectivas. En primer lugar, desde una perspectiva lógica (Toulmin, 2007; Biro y Siegel, 2008), entendemos la argumentación como la capacidad para estructurar datos que respalden una conclusión o tesis, ofreciendo alternativas a los modelos de la lógica tradicional. En segundo lugar, desde una perspectiva retórica (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989), consideramos que argumentar es también un proceso discursivo mediante el cual un individuo busca generar, fortalecer o modificar la adhesión de otra persona a una postura u opinión, utilizando razones o argumentos como medios de persuasión. Por último, desde la perspectiva pragma-dialéctica (van Eemeren y Grootendorst, 2013), destacamos que el discurso argumentativo puede entenderse como una discusión crítica, es decir, un acto de habla complejo orientado a la resolución de una diferencia de opinión o conflicto. Estas tres perspectivas sobre la argumentación, con distintos énfasis,

pueden percibirse en todos los programas de asignaturas, por lo que resulta posible distinguirlas en tanto dimensiones que se despliegan en dichos textos.

Como puede observarse en el Gráfico 1, en los programas analizados, predominan las dimensiones lógica y dialéctica, mientras que la dimensión retórica —que quizás tendría que ser la central en este género vinculado con la programación de la enseñanza, en particular, puesto que los programas de las asignaturas se escriben para comunicar a los estudiantes y colegas una propuesta de enseñanza— aparece con menor frecuencia. Así, por un lado, la totalidad de los programas analizados (66 programas) despliega argumentos vinculados con afirmaciones sobre la propia disciplina que se enseña, su estatus epistemológico y sus fundamentos teóricos (movimiento que se condice con lo que denominamos *dimensión lógica*). Por otro lado, 46 programas discuten sus propios posicionamientos teóricos y epistemológicos a la luz de los debates dentro de sus propias disciplinas: adscriben o polemizan con otras líneas teóricas mostrando un conocimiento profundo del campo en el que se insertan (movimiento que refiere a la *dimensión dialéctica* de la argumentación). Finalmente, solo 13 programas incluyen a otros en su discurso o apelan a los estudiantes y colegas como destinatarios potenciales de dichas propuestas de enseñanza (movimiento que corresponde a la *dimensión retórica*). De este modo, la categorización de las dimensiones se vincula con una cuestión de énfasis entre una dimensión u otra, aunque estas siempre suelen solaparse y yuxtaponerse en los distintos componentes de las planificaciones.

Gráfico 1. Dimensiones de la argumentación que predominan en los programas de las asignaturas de formación pedagógica de la UNS.



Fuente: Elaboración propia

La Tabla 1, por su parte, muestra la distribución predominante de cada una de estas dimensiones en los componentes de la programación de la enseñanza. La dimensión lógica se despliega con mayor frecuencia en propósitos, objetivos y contenidos, mientras que la dimensión dialéctica lo hace más en propósitos y contenidos (componentes en los que se suele incluir discusiones con otras líneas teóricas o enfoques divergentes sobre un mismo tema). Finalmente, la dimensión retórica, en tanto apelación a una audiencia (estudiantes y colegas), solo aparece cuando se explicita la construcción metodológica (Edelstein, 2011) y/o los criterios e instrumentos de evaluación de la materia: esto es, cuando se detalla cómo se trabajará y evaluará lo abordado en ese espacio.

Tabla 1. Dimensiones de la argumentación en los distintos componentes de la programación de la enseñanza

Componentes de la programación de la enseñanza	Dimensión lógica	Dimensión dialéctica	Dimensión retórica
<i>Fundamentación (Propósitos y Objetivos)</i>	58	24	0
<i>Contenidos</i>	8	23	0
<i>Estrategias de enseñanza (decisiones metodológicas)</i>	0	0	5
<i>Evaluación (criterios e instrumentos)</i>	0	0	8
Totales por dimensión	66	47	13

Fuente: Elaboración propia

Pese a los énfasis detallados en la Tabla 1, hallamos que los docentes tratan de articular datos que sirvan de argumentos para apoyar sus decisiones didácticas, pero también buscan persuadir a sus estudiantes y colegas acerca de la relevancia de esa selección y jerarquización de contenidos y de la construcción de sus estrategias de enseñanza. Asimismo, los autores siempre están discutiendo con otras propuestas que conciben la educación de modos diferentes. La programación, entonces, deviene proceso y producto, con diversos formatos y niveles de realización. Forma parte del currículum que moldea el profesor, de acuerdo con la propuesta de Contreras Domingo (1985). La programación cristaliza ese posicionamiento que añade el docente en relación con la enseñanza, esto es, qué contenidos selecciona, secuencia y jerarquiza en función de los destinatarios de su propuesta (a quiénes las destina) y para qué y cómo lo hace.

Abordar la planificación tanto como proceso como producto implica resaltar su carácter discursivo. Como producto, se materializa en

un texto escrito que detalla componentes clave como objetivos, contenidos y estrategias de enseñanza y, con frecuencia, da la impresión de ser un documento estructurado y predefinido. No obstante, desde la perspectiva del proceso, su elaboración conlleva una toma de decisiones compleja que involucra dimensiones argumentativas, críticas y epistémicas significativas. Diseñar la enseñanza implica llevar a cabo un acto de habla complejo que integra diversos tipos de enunciaciones, tales como instruir, explicar, justificar, describir e ilustrar (Van Eemeren, 2018). Este proceso exige construir una visión coherente sobre qué, cómo, para qué y para quién se enseña, además de desarrollar una propuesta didáctica atractiva para los estudiantes, fundamentada en una disciplina específica y enmarcada dentro de un plan de estudios concreto (Molina y Monetti, 2021). La textualización de la planificación puede entenderse como una forma de diálogo escrito, en la que se plasman los distintos conocimientos involucrados en la programación de la enseñanza.

Veamos qué ocurre con estas tesis sobre la enseñanza y las dimensiones lógica, retórica y dialéctica que se priorizan en distintas propuestas. A continuación, se presentan fragmentos de tres programas: Didáctica de la Historia, asignatura específica para la carrera de Profesorado en Historia, y Didáctica General y Práctica Docente Integradora, asignaturas pedagógicas comunes a 14 de los profesados que se dictan en la Universidad Nacional del Sur.

Ejemplo de dimensión lógica en apartado de Fundamentación en programa de Didáctica de la Historia² para el Profesorado en Historia: La didáctica de la historia ocupa un lugar importante en las reflexiones y en las necesidades reales de la práctica docente de los Profesores de Historia. Su marco de referencia y, aún de construcción, abrevia en las asignaturas de fundamento, en los contenidos propios de la Historia y su metodología, y en el marco normativo en el que se desarrolla la acción docente cotidiana. Esta contextualización genera un campo disciplinar en el que la teoría, la práctica en el aula y la reflexión sobre la práctica docente se encuentran unidas y se nutren unas de otras, generando una renovación permanente de la enseñanza de la Historia (Del Valle, 2021, p. 1).

Ejemplo de dimensión retórica en apartado Descripción de la metodología en el programa de Didáctica General³ para diversos profesados de la UNS: Tomando en cuenta el encuadre detallado anteriormente

² https://apps.uns.edu.ar/programas_materias_autorizados/HU/4547.pdf

³ https://apps.uns.edu.ar/programas_materias_autorizados/ED/4552.pdf

se construye un dispositivo de formación en torno al análisis, la reflexión y la propuesta de intervención de situaciones de enseñanza. La finalidad de este dispositivo es lograr una articulación entre la teoría y la práctica, entre la formación académica y la práctica profesional. Constituye una anticipación del trabajo profesional, a través de la puesta en acto de las competencias, la transferencia de capacidades y saberes, en una situación real, pero preparada y supervisada a los fines de la formación. Nuestros/as estudiantes, si bien se están formando en comunidades disciplinares diversas, con sus propios lenguajes y lógicas, comparten biografías escolares comunes en relación con lo que se enseña, aprende, construirse como alumno y docente, entre otras construcciones de sentido. Para comenzar a reflexionar sobre esas marcas de inscripción, el dispositivo de reflexión actúa como analizador, mediador de la formación y provocador de cambios. Responde al modelo de formación docente centrado en el análisis (Ferry) (Monetti, 2021, p. 1).

Ejemplo de dimensión dialéctica en apartado de Fundamentación en el programa de Práctica Docente Integradora⁴ para diversos profesores de la UNS: A partir de entender las prácticas docentes desde su dimensión política, social y organizacional, se incorpora la dimensión instrumental de la enseñanza como elemento insoslayable de las prácticas, pero resignificada en el interjuego y en coherencia con todas las dimensiones que están involucradas en el ejercicio laboral docente (Fernández Coria, 2024, p. 1).

¿Qué podemos observar en estos fragmentos? En primer lugar, vemos cómo, en el programa de Didáctica de la Historia, los docentes enfatizan la dimensión lógica en la construcción de su argumento sobre la enseñanza de esta disciplina en particular: esta didáctica específica abreva en la especificidad de la Historia, no en las teorías generales sobre la enseñanza. Allí es donde ocupa su lugar. En el segundo fragmento, puede observarse cómo los docentes de Didáctica General focalizan la fundamentación de las decisiones metodológicas que tomaron: detallan el dispositivo de formación que elaboran y lo vinculan con la práctica profesional, pero apelan explícitamente a esos estudiantes en formación y a los colegas, para que estos puedan reconocer en esa propuesta una alternativa válida al trabajo con el entramado teoría-práctica que atraviesa y complejiza la formación docente inicial. Finalmente, en el tercer fragmento, correspondiente a la asignatura Práctica Docente Integradora, observamos que los profesores hacen

⁴ https://apps.uns.edu.ar/programas_materias_autorizados/ED/4844.pdf

hincapié en la dimensión dialéctica de la argumentación: cuando se piensa la enseñanza, ciertamente importa lo instrumental (el cómo enseñar), pero no puede soslayarse tampoco que la enseñanza es una práctica política, social y organizacional que requiere poner en juego esas dimensiones constitutivas. Así, en relación con esas concepciones sobre educación, se discute y se toma postura. Cabe destacar que estas tres dimensiones (lógica, retórica y dialéctica) suelen superponerse y mezclarse. Sin embargo, entendemos que en cada uno de estos fragmentos hay un énfasis en relación con determinadas dimensiones de la argumentación, énfasis que se vincula con la propuesta de enseñanza que se bosqueja y con los modos en los que los docentes conciben su hacer y su hacer sobre la enseñanza.

4.2. La programación de la enseñanza como acción intencional con y para otros

Basabe y Cols (2012) afirman que, en su acepción general, la enseñanza se define como un intento de alguien de transmitir cierto contenido a otra persona. En esta cualidad de acción intencional que se hace con y para otros, puede advertirse también la naturaleza argumentativa de la programación. En este marco, la programación de la enseñanza se fundamenta en la idea de anticipación, es decir, en la manera en que se busca orientar la enseñanza para favorecer el aprendizaje en la práctica. Se destaca así que la situación de aprendizaje que el docente plantea a sus estudiantes no ocurre de manera fortuita, sino que requiere la construcción de una tarea o un dispositivo diseñado específicamente para que los alumnos enfrenten desafíos como resolver un problema, desarrollar un proyecto o comprender un concepto.

Siguiendo a Feldman y Palamidessi (2001), la programación, entendida como una acción intencional, no solo implica prever el desarrollo de una clase, sino que también persigue la transformación de una situación existente mediante la generación de nuevas oportunidades de enseñanza y aprendizaje. Así, la planificación representa el momento en que se anticipa la acción docente. Tradicionalmente, se la ha ubicado en lo que Jackson (1975) denomina enseñanza preactiva, es decir, dentro de las tareas previas que realiza el docente antes de impartir su clase. No obstante, consideramos que su impacto no se limita a esta etapa, sino que también interviene en los momentos interactivos y posteriores a la enseñanza. Durante la clase, el docente ajusta su planificación en función de la dinámica del aula y, una vez

finalizada, reflexiona sobre lo ocurrido, analizando posibles ajustes y estrategias alternativas.

Entender la programación como una anticipación de la acción implica reconocer que funciona como una guía que define los objetos de aprendizaje, las situaciones que se presentarán y las respuestas esperadas, sin que esto implique una ejecución rígida y automática de lo planificado. La enseñanza es una práctica en la que siempre interviene un margen de incertidumbre, lo que hace que la planificación se configure como un modelo de prueba o ensayo (Feldman y Palamidessi, 2001). En este sentido, la programación puede concebirse como una representación (Cols, 2004; Feldman y Palamidessi, 2001; Gvirtz y Palamidessi, 2006), es decir, una construcción mental que el docente elabora sobre lo que espera que ocurra en el aula. Así, la planificación no solo representa la situación de enseñanza, sino también al propio docente como sujeto activo que la diseña y la lleva a cabo.

Desde una perspectiva intencional, la planificación cumple diversas funciones relacionadas con la acción orientada hacia y junto a otros. Entendemos las funciones como los efectos que genera la planificación en la práctica educativa (Barbier, 1999). Según Cols (2004), existen tres funciones fundamentales en este proceso:

- a. Regulación y orientación de la acción: la planificación establece un camino a seguir y define estrategias que ayudan a disminuir la incertidumbre y estructurar el trabajo pedagógico (p. 4).
- b. Justificación, análisis y legitimación de la acción: al proporcionar una base racional para la enseñanza, permite explicitar los principios que guían las decisiones pedagógicas (p. 4).
- c. Representación y comunicación: facilita la expresión y divulgación de las intenciones y decisiones didácticas a través de planes, esquemas o proyectos concretos (p. 4).

Además de estas funciones, consideramos pertinente agregar otras funciones a la planificación:

- d. Función política: alude a cómo se concibe y se lleva a cabo la institución social de la educación.
- e. Función de control: muchas veces, la planificación se ve atravesada por la supervisión institucional, lo que puede convertirla en un mecanismo burocrático que regula y dirige lo que sucede o se espera que ocurra en el aula.

- f. Función epistémica: la planificación también actúa como un espacio de reflexión, investigación y construcción de saberes sobre la propia práctica docente. Desde una perspectiva dialógica y dialéctica, se puede sostener que argumentar la enseñanza constituye «un recurso privilegiado de mediación en los procesos de construcción de conocimiento» (Leitão, 2007, p. 3).

A partir de este concepto central de la naturaleza epistémica de la argumentación y sus vínculos con la enseñanza, De Chiaro (2020) sostiene que la argumentación es esencial en la formación de los profesorados. Entiende que, si un educador se siente contagiado de esta preocupación, la planificación de prácticas pedagógicas que favorezcan una construcción de conocimiento igualmente crítica y reflexiva será parte de sus preocupaciones. La autora hace hincapié en que, en cursos de formación de docentes, resulta preciso trabajar desde dos dimensiones: argumentar para aprender y aprender a argumentar. Por lo tanto, además de las reflexiones sobre el potencial del discurso argumentativo para una construcción crítica y significativa del conocimiento, basado en un funcionamiento reflexivo, metacognitivo y autorregulador, también se necesita abordar propuestas prácticas que incluyan la argumentación en la formación docente.

Adicionalmente, en relación con esta función epistémica de la argumentación que atraviesa la programación de la enseñanza, Ninin y Magalahes (2017) discuten el lenguaje de la colaboración crítica en el desarrollo del posicionamiento de los profesores de secundaria en un contexto de formación continua. Así, trabajan los conceptos de colaboración y contradicción como potenciadores del desarrollo de un posicionamiento argumentativo. La docencia deviene una práctica que se hace con y para otros y que implica el trabajo colaborativo y crítico de fundamentar, tomar decisiones y discutir críticamente las propuestas de enseñanza que se diseñan. La colaboración también se torna una cuestión clave para pensar la formación para la enseñanza de la argumentación, de acuerdo con Da Silva Souza (2022).

A continuación, presentamos fragmentos de distintos programas en los que se pueden percibir algunas de estas funciones.

Ejemplo de función de regulación y orientación de la acción en el programa de Didáctica Especial de la Disciplina Química⁵ para el Profesorado en Química: La materia Didáctica Especial de la

⁵ https://apps.uns.edu.ar/programas_materias_autorizados/QC/6062.pdf

Disciplina Química se dicta con una carga horaria de 6 horas semanales, repartidas en tres clases de 2 horas cada una: dos clases teórico-prácticas y una clase práctica de laboratorio. Durante el desarrollo de las distintas actividades se realizarán discusiones de tipo teórico utilizando como disparador material audiovisual o bibliográfico, las cuales se comentarán con variadas metodologías prácticas, recursos didácticos y trabajos prácticos de laboratorio, de acuerdo al tema a abordar. Los trabajos prácticos de laboratorio serán realizados en forma individual o grupal, según las características de los mismos. Los trabajos teórico-prácticos serán elaborados de manera individual. Se deberá realizar un informe por escrito con fecha de entrega y las producciones se compartirán en clase. Este tipo de entregas irá entrenando al alumno en las competencias requeridas para la realización del Trabajo Final extra clase para la promoción de la materia que consistirá en la resolución de un examen domiciliario en día y horario a determinar coordinadamente con los interesados (Hernández, 2020, p. 5).

Ejemplo de función de justificación, análisis y legitimación de la acción en programa de Didáctica de las Ciencias Sociales II⁶ para el Profesorado de Educación Primaria: En el proceso de formación docente, es sumamente valioso desarrollar la integración de la teoría y de la práctica. Por eso, este espacio curricular tiene por objeto generar el encuentro de saberes, de prácticas y de sujetos (docentes y futuros docentes) que permita conformar un espacio donde se articulen tres dimensiones: la disciplinar, la didáctica y la práctica. Teniendo en cuenta que los estudiantes que participan de este espacio curricular ya han cursado asignaturas referidas a los saberes disciplinares y a la didáctica específica del área, la propuesta es adentrarse en las discusiones curriculares y didácticas del área para enunciar criterios de lectura de las prácticas habituales de enseñanza y la interpretación adecuada de los sentidos y las lógicas que operan en las decisiones que toman los docentes en su actuación profesional (Killner, 2024, p. 1)

Ejemplo de función de representación y comunicación en programa Nuevas Tecnologías y Educación⁷ para el Profesorado de Educación Inicial: Los ámbitos sociales, tecnológicos y culturales en los que se desenvuelve la sociedad, exigen de nuevos objetivos en la educación, donde se resalta la creación de contextos de aprendizaje

⁶ https://apps.uns.edu.ar/programas_materias_autorizados/ED/230.pdf

⁷ https://apps.uns.edu.ar/programas_materias_autorizados/ED/112.pdf

mediante la utilización de las Nuevas Tecnologías. Desde esta perspectiva, se promueve su uso con sentido comunicativo, tecnológico y social, para agregar valor a las estrategias de enseñanza y a los procesos de aprendizaje, ofreciendo a los estudiantes nuevas oportunidades en la realización de prácticas con carácter significativo y relevante (Sansberro, 2023, p. 3).

Ejemplo de función política en programa de Currículum II: Jardín de Infantes⁸ para el Profesorado de Educación Inicial: Se concibe al currículum como una construcción cultural, no se considera un concepto abstracto que tenga alguna existencia ajena a la experiencia humana. Constituye una forma de organizar un conjunto de prácticas (Grundy, 1991), que establece lo que se debe enseñar en la escuela, declaración de principios que señalan y prescriben la labor de los docentes. Campo político de debates y conflictos siendo necesario revisar sus fundamentos que lo determinan, para superar y diferenciar una posible visión reduccionista del mismo. Es por ello que se propone a las alumnas, desde un posicionamiento crítico (Antoñanzas, 2020, p.1).

Ejemplo de función de control en programa del Ateneo: Problemas de enseñanza de la Matemática⁹ para el Profesorado de Educación Primaria: Se evaluará el aprestamiento y dedicación en el trabajo del aula, la participación en la realización de los trabajos prácticos, preparación de temas, exposición, discusión y reflexión etc. Autoevaluación, evaluación y coevaluación de los diferentes trabajos realizados. Las instancias de evaluación son continuas donde presentarán las planificaciones solicitadas en la residencia. Las estudiantes deberán presentar actividades de acuerdo a la reflexión de su práctica. Se hará un relevo de los mismos y en base a esas planificaciones tendrá una calificación (Avio, 2020, p. 4).

Ejemplo de función epistémica en programa de Didáctica Especial de la Física para el Profesorado en Física: (a) reflexionar sobre el campo de acción de la Didáctica de la Física; (b) analizar la disciplina Física desde el punto de vista epistemológico, didáctico y de su construcción histórica; (c) identificar los problemas que se plantean en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Física y analizar los factores que intervienen en dicho proceso; y (d) desarrollar actitud crítica y reflexiva hacia la práctica docente (Hernández, 2020, p. 1).

⁸ https://apps.uns.edu.ar/programas_materias_autorizados/ED/122.pdf

⁹ https://apps.uns.edu.ar/programas_materias_autorizados/ED/244.pdf

En los ejemplos presentados, podemos observar cómo los distintos componentes de la programación de la enseñanza (fundamentación, objetivos, evaluación, etc.), cristalizan las diferentes funciones globales que cumplen los textos. En relación con la función de regulación y orientación de la acción, el programa de Didáctica Especial de la Disciplina Química delimita un curso de acción en relación con la propuesta de enseñanza: explicita modalidades de cursado y evaluación y define, así, una estrategia que permite reducir la incertidumbre y dar un marco visible a la tarea. En lo que concierne a la función de justificación, análisis y legitimación de la acción, el programa de Didáctica de las Ciencias Sociales está abonando a otorgar racionalidad a la tarea de enseñanza y a dar cuenta de los principios que orientan las decisiones: se pone como eje vertebrador de la propuesta el entramado teoría-práctica y esa asignatura como espacio de confluencia de saberes. En tercer lugar, en lo que refiere a la función de representación y comunicación, el programa de Nuevas Tecnologías y Educación, en su fundamentación, plasma y hace públicas las intenciones y decisiones pedagógicas que atraviesan la propuesta: las nuevas tecnologías son centrales para la formación y el ejercicio docentes porque lo son fuera del aula, en la vida cotidiana. En cuanto a la función política, en el sentido de poder de acción, de cómo concibe y encara la concreción de la institución social de la educación, el programa de Currículum II: Jardín de Infantes explicita una visión crítica y fundamentada del currículum e interpela a las estudiantes del Profesorado de Educación Inicial, en tanto futuras docentes, a posicionarse también críticamente frente a las propuestas político-educativas. En relación con la función de control, el programa del Ateneo: Problemas de enseñanza de la Matemática se centra en la evaluación y sus efectos, en el control que está previsto dentro de esa propuesta de enseñanza. Finalmente, vinculada con la función epistémica, el programa de Didáctica Especial de la Física ahonda en la necesidad de que, en la formación docente, se piense la enseñanza como modo de desarrollar una actitud crítica y reflexiva frente a la práctica docente.

Estas funciones de la programación de la enseñanza juegan un rol central en la fundamentación de los distintos componentes didácticos que se trabajan en los programas (fundamentación, objetivos, evaluación, etc.).

4.3. La programación de la enseñanza como herramienta de reflexión sobre las propias prácticas docentes

La planificación de la enseñanza es una de las actividades fundamentales dentro de la labor docente (Zabalza, 2003; Perrenoud, 2004; Tejada Fernández, 2009). Además de un dominio sólido de la disciplina o área que se enseña, la capacidad de organizar y estructurar las situaciones de aprendizaje es una tarea esencial para los docentes. Según Zabalza (2003), esta práctica implica una variedad de saberes, entre ellos: el conocimiento de los currículos oficiales, el análisis del contexto educativo, la definición de prioridades, la elaboración de un proyecto formativo en concordancia con el currículo, los consensos establecidos en el trabajo colaborativo y la interpretación personal que cada docente hace del proceso de enseñanza.

Entendemos que argumentar la enseñanza, esto es, programarla y sustentar las decisiones didácticas que se toman, son instancias que posibilitan aprovechar las potencialidades epistémicas de la argumentación. Al respecto, como se señaló anteriormente, Leitão (2007) entiende que las propiedades dialógicas de la argumentación le conceden una dimensión epistémica que la convierte en un procedimiento privilegiado de mediación en los procesos de construcción de conocimiento. En el caso de los géneros vinculados con la programación de la enseñanza, la argumentación se torna un instrumento de construcción de saberes profesionales (Tardif, 2004) o saberes didácticos (Camilloni, 2012). Respecto de estos saberes profesionales, los estudiantes de formación docente declaran que, en las materias en las que trabajaron explícitamente con la planificación didáctica como contenido, lograron reconceptualizarla y entenderla como una instancia de reflexión sobre las prácticas de enseñanza, propias y ajenas.

Perspectiva de estudiante de Profesorado en Historia: En las materias con práctica creo que recién pude preguntarme qué es lo que busco en una clase. Antes creía que era una mezcla de conceptos, habilidades, actitudes, todo sin distinción. Ahora puedo identificar mejor lo que considero central y que la planificación, escribir qué voy a hacer antes de la clase, es super importante (Molina y Padilla, 2024).

Perspectiva de estudiante de Profesorado en Letras: Por ahí algo que cuando uno es estudiante se vive con confusión, pero cuando llegás a las prácticas es una ventaja, es reconocer que no hay solo una

única forma de planificar, ni un formato obligatorio. Parece algo menor, hasta superficial te diría, pero me sentí liberada, con la posibilidad de preparar una clase de acuerdo con mis expectativas y saberes, escribiendo a mi modo cómo pensaba realizarla (Molina y Padilla, 2024).

Perspectiva de estudiante de Profesorado en Ciencias Biológicas: En definitiva, considero que el momento de planificar nos permite reflexionar sobre el tipo de docentes que aspiramos a ser y cómo podemos llegar a serlo. Hasta ahora, no me había parado a pensar en la relevancia real de la planificación, tanto para mi propio trabajo como para el aprendizaje de los estudiantes y la colaboración con otros colegas. Me resultó un desafío dejar atrás la idea de la planificación como un mero trámite administrativo y comprender su verdadero valor como guía en el proceso de enseñanza (Molina y Padilla, 2024).

Cuando un docente argumenta sobre sus propias prácticas de enseñanza, ¿qué tipo de conocimientos construye? Según Tardif (2004), en los espacios de formación docente se generan saberes profesionales, los cuales se caracterizan por su naturaleza temporal, diversa y heterogénea, además de estar siempre situados y personalizados. Por otro lado, siguiendo a Camilloni (2012), se comprende que estos saberes están estrechamente ligados a la enseñanza y conforman saberes didácticos específicos de la profesión docente. Camilloni (2012) define el saber didáctico como el conjunto de concepciones que los docentes poseen sobre la enseñanza y el aprendizaje, así como los principios que orientan sus decisiones en aspectos como la relación entre la enseñanza y la evaluación, las posibilidades de aprendizaje de cada estudiante, el rol docente y la función social de la educación. Estas concepciones no solo atraviesan la planificación de la enseñanza, entendida como una tesis sobre cómo enseñar, sino que también se manifiestan en la práctica misma, concebida como una acción intencionada con y para otros, lo que exige una profunda reflexión y problematización sobre el propio quehacer en el aula.

Si bien este artículo se centra en el análisis de programas de asignaturas, los hallazgos obtenidos permiten extrapolar la centralidad de la argumentación a otros géneros vinculados con la programación de la enseñanza. La planificación de clases, las secuencias didácticas, los diseños curriculares y otros géneros afines también se inscriben en una lógica argumentativa, dado que, al igual que los programas analizados, requieren explicitar intenciones pedagógicas y fundamentar

decisiones sobre qué, cómo, por qué y para quién se enseña. Esta cuestión es reconocida por los propios estudiantes de formación docente quienes identifican en la programación un espacio de reflexión y toma de decisiones situado. En este sentido, la argumentación no se circunscribe solo a una característica textual, sino que remite a una práctica profesional fundamental en la docencia.

5. Conclusiones

Como se discutió a lo largo de este artículo, la planificación de la enseñanza puede entenderse como la serie de procedimientos y prácticas destinados a materializar las intenciones pedagógicas (Cols, 2004). Desde una mirada centrada en la escritura y la argumentación como aspectos constitutivos de estos procedimientos, el análisis de 66 programas de asignaturas de formación pedagógica y de entrevistas a estudiantes de profesorado de una universidad pública argentina ha permitido caracterizar la programación de la enseñanza como un proceso argumentativo, crítico y epistémico. En estos programas, la argumentación no solo estructura el discurso académico, sino que también actúa como un medio de construcción del saber pedagógico.

Los resultados obtenidos permiten establecer tres aspectos clave que configuran el modo de organización argumentativo en la programación de la enseñanza, en general, y en los programas de asignaturas, en particular: (a) la programación de la enseñanza implica la formulación de una tesis sobre la enseñanza; (b) la programación de la enseñanza es una acción intencional que se hace con y para otros; y (c) la programación de la enseñanza se erige como una herramienta de reflexión sobre las propias prácticas docentes.

Estos aspectos, identificados en el análisis textual de los programas, se ven reforzados por las entrevistas a estudiantes, quienes reconocen la planificación como un proceso fundamental para la toma de decisiones en la enseñanza. La interrelación entre estos resultados permite afirmar que los programas de asignaturas, en tanto clases textuales pertenecientes a los géneros vinculados con la programación de la enseñanza, no son simples documentos administrativos, sino espacios discursivos en los que los docentes construyen y negocian sus concepciones pedagógicas.

Este estudio, sin embargo, presenta ciertas limitaciones que es importante señalar. En primer lugar, si bien el análisis se realizó sobre el total de los programas de asignaturas pedagógicas ofrecidas por la Universidad Nacional del Sur, los resultados no pueden generalizarse a otras instituciones sin considerar sus particularidades curriculares y organizativas. En segundo lugar, aunque el artículo trabaja las perspectivas de estudiantes de diversos profesorados, no se incorporó la perspectiva de los docentes responsables de la elaboración de los programas, lo que podría aportar una visión complementaria sobre los procesos de toma de decisiones en la escritura de estos documentos. Por último, la investigación se enfocó en el análisis textual de los programas y no en la enseñanza y el aprendizaje de la práctica de la programación de la enseñanza dentro de las aulas de formación docente.

A pesar de estas limitaciones, el estudio presenta alcances relevantes que pueden servir de base para futuras investigaciones. En primer lugar, aporta una caracterización de los aspectos clave de la argumentación en la programación de la enseñanza, lo que permite profundizar en el estudio del discurso pedagógico y su papel en la formación docente. En segundo lugar, los resultados subrayan la importancia de incluir la enseñanza de la argumentación en la formación docente inicial y continua, con especial énfasis en la planificación como un espacio de reflexión y fundamentación pedagógica. Finalmente, la identificación de diferentes dimensiones de la argumentación en los programas analizados puede contribuir al desarrollo de estrategias didácticas que fortalezcan la escritura y la toma de decisiones en la formación docente.

En suma, estos hallazgos ponen en valor la programación de la enseñanza como una práctica argumentativa central para la formación docente. La escritura y la argumentación no solo estructuran los programas de asignaturas, sino que también operan como herramientas centrales para el desarrollo de la criticidad y la autonomía profesional de los docentes en formación. Esto evidencia la necesidad de incluir el trabajo explícito con la argumentación en los espacios de formación inicial y continua, a fin de promover una enseñanza reflexiva y situada, alejada de enfoques meramente tecnocráticos.

Referencias

- Antoñanzas, M. (2020). *Currículum II: Jardín de Infantes*. Profesorado de Educación Inicial. Universidad Nacional del Sur. https://apps.uns.edu.ar/programas_materias_autorizados/ED/122.pdf
- Avio, M. (2020). *Ateneo: Problemas de la enseñanza de la Matemática*. Profesorado de Educación Primaria. Universidad Nacional del Sur. https://apps.uns.edu.ar/programas_materias_autorizados/ED/244.pdf
- Azevedo, I. (2024). Formação de professores com foco no ensino de argumentação na Educação Básica [Formación del profesorado centrada en la enseñanza de la argumentación en la educación básica]. En I. Azevedo y E. Lopes (orgs.). *Argumentação e Discurso na multidisciplinaridade* (pp. 377-402). Pontes Editores.
- Barbier, J. M. (1999). *Prácticas de Formación. Evaluación y análisis*. Ediciones Novedades Educativas.
- Basabe, L. y Estela C. (2012). La enseñanza. En A. Camilloni, E. Cols, L. Basabe y S. Feeney (eds.), *El saber didáctico* (pp. 125-161). Paidós Cuestiones de Educación.
- Biro, J. y Siegel, H. (2008). Rationality, Reasonableness, and Critical Rationalism: Problems with the Pragma-dialectical View [Racionalidad, razonabilidad y racionalismo crítico: problemas con la perspectiva pragma-dialéctica]. *Argumentation*, 22, pp. 191-203.
- Bombini, G. y Labeur, P. (2014). Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica. *Enunciación*, Número 20, 22-36. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/127000>
- Brito, A. (2003). Prácticas escolares de lectura y de escritura: los textos de la enseñanza y las palabras de los maestros. *Propuesta Educativa*, Año 12, No 26, FLACSO.
- Camilloni, A. (2012). *El saber didáctico*. Paidós.
- Ciapuscio, G. (2005). La noción de género en la Lingüística Funcional Sistémica y en la Lingüística Textual. *Signos*, 38(57), pp. 31-48.
- Ciapuscio, G. (2021). Géneros textuales y tipos de discurso. En Oscar Loureda y Ángela Schrott (comp.), *Manual de lingüística del hablar* (pp. 541-558). De Gruyter.
- Cols, E. (2004). *Programación de la enseñanza*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires. <https://www.sadlobos.com/wp-content/uploads/2016/03/Cols-Programacion-de-la-ense%C3%B1anza.pdf>
- Contreras Domingo, J. (1985). ¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado. *Revista de Educación*, Nro. 277, pp. 5-28.
- Creswell, J. W. (2006). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* [Investigación cualitativa y diseño de investigación: selección entre cinco enfoques]. Sage Publications.
- Creswell, J. W., Klassen, A. C., Plano Clark, V. L., y Clegg Smith, K. (2011). *Best practices for mixed methods research in the health sciences* [Buenas prácticas para la investigación con métodos mixtos en ciencias de la salud.]. National Institutes of Health.

- Cros, F. (2011). Pourquoi l'écriture est-elle nécessaire aux enseignants ? [¿Por qué tienen que escribir los profesores?], *Les Cahiers d'Éducation & Devenir*, 10, pp. 1-5.
- Da Silva Souza, M. M. (2022). Leitura argumentativa, multiletramentos e formação crítico-colaborativa de professores: perspectivas discursivas e interacionais [Lectura argumentativa, multilingüismo y formación crítica-colaborativa del profesorado: perspectivas discursivas e interaccionales]. *Diálogos e diversidade*. Dossiê – Práticas leitoras na contemporaneidade em espaços formais, não formais e ficcionais, pp. 1-20.
- Daunay, B. y Morisse, M. (2009). Les écrits professionnels des enseignants: entre prescrit et réel, entre individuelle et collectif [La escritura profesional de los profesores: entre lo prescrito y lo real, entre el individuo y el grupo]. En F. Cros, L. Lafortune y M. Morisse (Eds.), *Les écritures en situations professionnelles* (pp. 41-72). Presses Universitaires du Québec.
- Davini, M. C. (2008). Métodos de enseñanza. Santillana.
- De Beaugrande, R. y Dressler, W. (1981). *Einführung in die Textlinguistik* [Introducción a la Lingüística Textual]. Tübingen: Max Niemeyer.
- De Chiaro, S. (2020). Profesores: ¿qué seres humanos queremos ayudar a formar? Punto de partida para la defensa de la argumentación en la formación docente. *Revista Iberoamericana de Argumentación*, 20, pp. 267-289.
- Del Valle, M.L. (2021). *Didáctica de la Historia*. Profesorado en Historia. Universidad Nacional del Sur. https://apps.uns.edu.ar/programas_materias_autorizados/HU/4547.pdf
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Erlich, F. y Shiro, M. (2011). La argumentación en el discurso académico. En A. Bolívar y R. Beke (Eds.), *Lectura y escritura para la investigación* (pp. 163-187). Universidad Central de Venezuela. Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.
- Feldman, D. y Palamidessi, M. (2001). *Programación de la enseñanza en la universidad: problemas y enfoques*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En G. Fenstermacher y M. Wittrock (Eds.), *La investigación de la enseñanza: Enfoques, teorías y métodos*. Paidós.
- Fernández Coria, C. (2024). *Práctica Docente Integradora*. Universidad Nacional del Sur. https://apps.uns.edu.ar/programas_materias_autorizados/ED/4844.pdf
- Fetters, M.D., Curry, L.A. y Creswell, J.W. (2013). Achieving integration in mixed methods designs-principles and practices [Integración en diseños de métodos mixtos: principios y practices]. *Health Serv Res*, 48: 2134-2156. <https://doi.org/10.1111/1475-6773.12117>
- Gimeno Sacristán, J. (1982). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Morata.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Gvartz, S. y Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*. Aique.
- Heinemann, W. y Viehweger, D. (1991). *Textlinguistik: eine Einführung* [Lingüística textual: una introducción]. Max Niemeyer.
- Hernández, S. (2020). *Didáctica especial de la disciplina Química*. Profesorado en

- Química. Universidad Nacional del Sur. https://apps.uns.edu.ar/programas_materias_autorizados/QC/6062.pdf
- Hernández, S. (2020). *Didáctica especial de la Física*. Profesorado en Física. Universidad Nacional del Sur.
- Jackson, P. W. (1975). *La vida en las aulas*. Morata.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., Tucker, S., y Icenogle, M. (2014). Conducting mixed methods research using dialectical pluralism and social psychological strategies [Realización de investigaciones con métodos mixtos utilizando el pluralismo dialéctico y estrategias de psicología social]. En P. Levy (Ed.), *The Oxford handbook of qualitative research* (pp. 557-578). Oxford University Press.
- Killner, L. (2024). *Didáctica de las Ciencias Sociales II*. Profesorado de Educación Primaria. Universidad Nacional del Sur. https://apps.uns.edu.ar/programas_materias_autorizados/ED/230.pdf
- Leitão, S. (2007). Processos de construção do conhecimento: a Argumentação em foco [Procesos de construcción del conocimiento: la argumentación en el punto de mira]. *Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação-Unicamp: Pro-Posições – Dossie: Argumentação e construção do Conhecimento: estudos em sala de aula*. Vol. 18, n° 3 (54), pp. 75-92.
- Leontiev, A. (1978). *Actividad, conciencia y personalidad*. Ediciones Ciencia del hombre.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Paidós.
- Mastache, A., Monetti, E. y Aiello, B. (2014). *Trayectorias de estudiantes universitarios: recursos para la enseñanza y la tutoría en la Educación Superior*. Horizontes en Juego. Noveduc EdiUns.
- Maxwell, J. A. (2013). *Diseño de investigación cualitativa: un enfoque interactivo*. Gedisa.
- Maxwell, J. y Miller, B. (2008). Categorizing and connecting strategies in qualitative data analysis [Estrategias de categorización y conexión en el análisis de datos cualitativos]. En P. Levy y S. Hesse-Biber (Eds.) *Handbook of emergent methods*. Guilford Press.
- Molina, M. E. y Monetti, E. (2021) La planificación didáctica como género profesional: usos y sentidos para la formación docente universitaria. *Revista Argentina de Educación Superior*, v. 13, n. 22, pp. 187-202. http://www.revistaraes.net/revistas/raes22_art1.pdf.
- Molina, M. E. y Padilla, C. (2024). *Corpus de entrevistas a estudiantes universitario de distintos profesorados* [datos brutos no publicados]. CONICET.
- Monetti, E. (2021). *Didáctica General*. Universidad Nacional del Sur. https://apps.uns.edu.ar/programas_materias_autorizados/ED/4552.pdf
- Ninin, M. y Magalães, M.C. (2017). The language of critical collaboration in high school teachers' agency development [El lenguaje de la colaboración crítica en el desarrollo de la agencia de los profesores de secundaria]. *Alfa*, São Paulo, v.61, n.3, pp. 707-732.
- Padilla, C. (2015). Formación docente continua y escritura epistémica: caminos de transformación de las prácticas. III Seminario Nacional RED ESTRADO ARGENTINA. Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa. Panel sobre Alfabetización inicial: construcción de un proyecto de formación para la Unidad Pedagógica. La Plata, Buenos Aires.

- Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación. Nueva retórica*. Gredos.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Grao.
- Sansberro, M. (2023). *Nuevas tecnologías y educación*. Profesorado de Educación Inicial. Universidad Nacional del Sur. https://apps.uns.edu.ar/programas_materias_autorizados/ED/112.pdf
- Schön, D. A. (2002). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Schwab, J. (1973). *Un enfoque práctico como lenguaje para el currículo*. El Ateneo.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Ediciones Morata.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Tejada Fernández, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. 13(2): pp. 1-15.
- Toulmin, S. (2007). *Los usos de la argumentación*. Península.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension [Estrategias de comprensión del discurso]*. New York: Academic Press.
- Van Eemeren, F. (2018). *Argumentation Theory: A Pragma-dialectical Perspective [Teoría de la argumentación: una perspectiva pragma-dialéctica]*. Springer.
- Van Eemeren, F. y Grootendorst, R. (2013). *Los actos de habla en las discusiones argumentativas*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Walsh, C. (2013). Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos en Catherine Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, Tomo I. (pp. 23-68). Ediciones Abya Yala.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Narcea.
- Zoppi, A. M. (2008). *El planeamiento de la educación en los procesos constructivos del curriculum*. Miño y Dávila.

ISSN 0120-5587
E-ISSN 2422 3174
JULIO-DICIEMBRE



REVISTA
**Lingüística
Literaria**^y

Paleografía y lingüística. Una íntima relación en la escritura del archivo

PALEOGRAPHY AND LINGUISTIC.
AN INTIMATE RELATIONSHIP IN
THE WRITING OF THE ARCHIVE

DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n88a04>

Recibido: 03/12/2024

Aprobado: 28/02/2025

Publicado: 30/07/2025

Alfonso Rubio Hernández

Universidad del Valle

alfonso.rubio@correounivalle.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5782-5092>

Resumen: La consideración de la escritura como la fijación del lenguaje y como hecho sociocultural, nos permite poner en relación la paleografía con la ortografía como disciplina lingüística para dar cuenta de cómo el uso de la lengua incide en distintos fenómenos que por medio de la ortografía deben ser trasladados al documento escrito. Las manifestaciones lingüísticas que la transcripción paleográfica de manuscritos nos desvela son diversas y variadas y a través de un breve ejercicio que toma ejemplos de escritura en documentos de archivo, intentamos aproximarnos a una relación que todavía no ha sido suficientemente valorada en sus aspectos histórico-metodológicos.

Palabras clave: paleografía, lingüística, ortografía, escritura, manuscritos, archivo.

Abstract: Considering writing as the fixation of language and as a sociocultural fact allows us to relate paleography with orthography as a linguistic discipline to explain how the use of language affects different phenomena that must be transferred to the written document through orthography. The linguistic manifestations that paleographic transcription of manuscripts reveals to us are diverse and varied, and through a brief exercise that takes examples of writing in archival documents, we attempt to approach a relationship that has not yet been sufficiently valued in its historical and methodological aspects.

Keywords: paleography, linguistic, orthography, writing, manuscripts, archives.

1. Introducción

El 21 de mayo de 1590, dirigido al Presidente del Consejo de Indias, se presenta un memorial, al parecer con la letra de Miguel de Cervantes, en el que se exponen sus méritos y servicios para solicitar destino laboral en las Indias. El memorial dice así:

+

Señor

Miguel de çerbantes sahavedra dice q' ha servido a V.M. muchos años en/ las jornadas de mar y tierra q' se han ofrescido de v^{te}. y dos años a esta parte=/ particularm^{te}. en la Batalla Naval donde le dieron muchas heridas de/ las quales perdio una mano de un arcabuçaco y el año siguiente fue/ a Navarino y después a la de Tunez y a la goleta y viniendo a esta cor-/te con cartas del senor Don Joan y del Duque de Çeça para q' V. M⁺. / le hiciese mrd fue cautivo en la galera del sol él y un hermano/ suyo q' también ha servido a V. M⁺. en las mismas jornadas y fueron/ llevados a argel donde gastaron el patrimonio que tenían en resca-/ tarse y toda la hazienda de sus padres y las dotes de dos hermanas/ doncellas que tenía las quales quedaron pobres por rescatar a sus her-/ manos y después de livertados fueron a servir a V.M⁺. en el Reyno de/ Portugal y a las terçeras con el marqués de S^{ta}. cruz y agora al press^{te}. / estan sirviendo y sirven a V. M⁺. el uno dellos en flandes de alférez/ y el miguel de çerbantes fue el que traxo las cartas y avisos del alcaide de/ Mostagan y fue a oran por orden de V.M⁺. y despues hasistido sirvi-/ endo en sevilla en negoçios de la armada por orden de Antonio de/ guevara como consta por las informaciones q' tiene y en todo este tpo/ no se le ha hecho mrd ningu^a. Pide y supcc^{ca} [sic.: humilmente] q^{to}. puede a/ V. M⁺. sea servido de haçerle mrd de un offc^o. en las yndias de los/ tres o quatro q' al pres^{te}. estan vaccos q' es el uno la contaduria del/ nuevo Reyno de granada o la gobernacion de la probinçia de/ soconusco en guatimala o contador de las galeras de cartagena/ o corregidor de la ciudad de la Paz q' con qualquiera de estos/ offçios q' V. M⁺. le haga mrd la rescivira porq' es hombre avil/ y suffiçiente y benemerito para q' V. M⁺. le haga mrd porq' su de-/ sseo es a continuar siempre en el serviçio de V. M⁺. y acavar su/ vida como lo han hecho sus antepassados q' en ello rescivira/ muy gran bien y mrd (Archivo General de Indias, 1590, p. 253, r. 1)¹.

¹ Para la transcripción paleográfica de documentos históricos hispanoamericanos, seguimos una combinación de dos normas conocidas. Las primeras se aprobaron en la Primera Reunión Interamericana sobre archivos, celebrada en Washington D. C., en 1961. Las recoge Vicenta Cortés Alonso en *La escritura y lo escrito: paleografía*

La respuesta negativa del Consejo de Indias, respaldada por los miembros que aparecen al margen izquierdo inferior del documento y, a su misma altura y hacia la derecha, firmada en Madrid el 6 de junio del mismo año de 1590 por quien fuera entonces su relator, Diego Núñez de Morquecho, dice así: «busque por aca en qué se le haga m.d.» Cervantes no pudo «hacer las américas» y quince años más tarde, en 1605, dio a conocer la primera parte de la novela que comúnmente conocemos con el nombre de *Don Quijote de la Mancha*, impresa en Madrid con el título de *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*. Un año antes de su muerte apareció en 1615, y en la misma ciudad española, su continuación con el título de *Segunda parte del ingenioso caballero Don Quijote de la Mancha*.

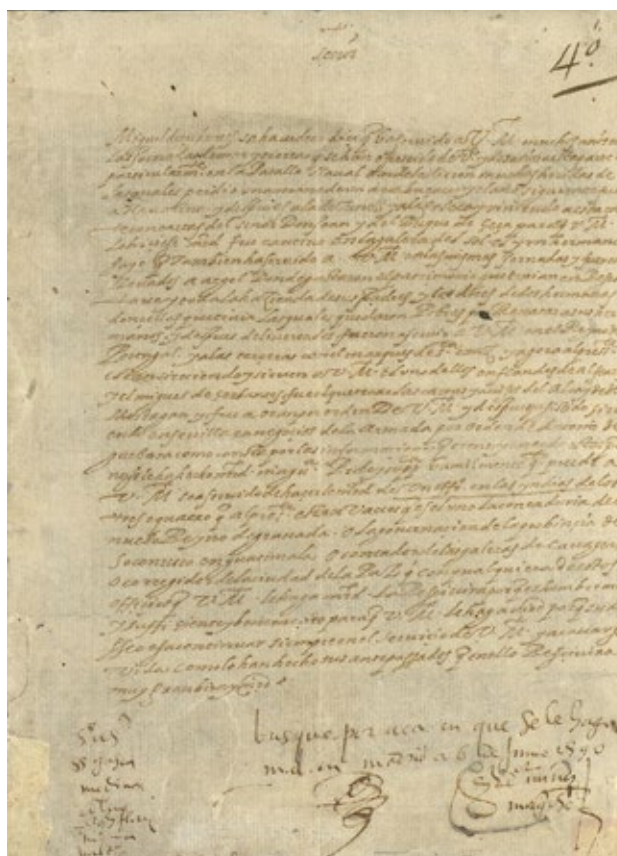
Si hemos tomado como modelo la escritura de este memorial de Cervantes es porque este ensayo tiene su origen en la Semana Cervantina que la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad celebró en el año de 2021, a la que fuimos invitados como ponentes para tratar este mismo tema del que habla el título y que ahora exponemos con más amplitud. Cervantes, como decimos, no pudo trasladarse a las Indias, pero, de haberlo podido hacer, y si *El Quijote* se hubiera gestado en ellas, con seguridad, habríamos conocido a un Quijote más quijotesco que el de la Mancha. No hablaremos, sin embargo, de esta obra, pero sí este ejemplo de la escritura de Cervantes que conserva el Archivo General de Indias en la ciudad de Sevilla (España) es un inmejorable referente para esbozar algunas ideas sobre las relaciones que se dan entre la paleografía y la lingüística en los manuscritos de archivo.

El fenómeno lingüístico más frecuente que ofrece este memorial de fines del siglo xvi, representado por la escritura de una letra humanística, es el ensordecimiento de los fonemas /ž/ (grafía z), /ž/ (-s-) y /ž/ (g, j), que se confundieron con los sordos correspondientes /š/ (escrito c, c), /š/ (-ss- entre vocales) y /š/ (x). Palabras como «çerbantes», «Çeça», «terçeras», «hazienda», «presente», «antepassados», «desseo» y «traxo» son muestra de ello. Un fenómeno que se irradió desde Aragón y Castilla la Vieja.

y diplomática de España y América en los siglos xvi y xvii. Madrid: Instituto de Cooperación Iberoamericano, 1986, p. 97-99. Las segundas fueron aprobadas por la Comisión Internacional de Diplomática (*Travaux préliminaire de la Commission Internationale de Diplomatie et de la Commission Internationale de Sigillographie pour une normalisation internationale des éditions de documents et un vocabulaire international de la diplomatie et de la sigillographie*) y se encuentran en la obra *Folia Cesaraugustana, I*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 1984. No obstante, el objetivo principal en los contados textos transcritos que aquí podemos leer fue el de hacer más fluida su comprensión a la vez que respetamos su literalidad justamente por el asunto ortográfico que tratamos. Un modelo de normativa de transcripción documental para historiadores puede verse en Almeida Cabrejas, Belén. Normas de transcripción de documentos para historiadores. *Actas del iii Congreso de la red CHARTA*. Salamanca, 5-7 de junio de 2013.

Durante algún tiempo debió continuar la vieja distinción entre los fonemas /b/ oclusivo (escrito *b*) y /v/ fricativo (con grafía u ó v) y aquí nos encontramos casos como los de «livertados» y «acabar», escritos con la grafía (v) y actualmente con la (b); o los de «cerbantes» y «provincia», escritos con la grafía (b) y actualmente con la (v) (Lapesa, 2008, pp. 314-315).

Figura 1. Memorial de Miguel de Cervantes solicitando destino en Las Indias en 1590, con la contestación oficial al pie: «busque por acá en qué se le haga merced. En Madrid a 6 de junio de 1590».



Fuente: <http://pares.mcu.es/ParesBusquedas20/catalogo/description/126853>

Las manifestaciones lingüísticas que la transcripción paleográfica nos desvela son múltiples y variadas y así podemos constatar, entre otras, la ambigüedad del uso de mayúsculas y minúsculas en los nombres propios, la conservación de grupos consonánticos como los de (cc), (sc) y (ff), que en el habla llana ya se habían simplificado o transformado; el empleo de (y) donde actualmente escribimos (i); la (q) en lugar de (c) ; la falta de tildación donde hoy está reglado emplearla; la falta de signos de puntuación; o el uso de abundantes abreviaturas, muy habituales en la escritura burocrática de los escribanos de la época, abreviaturas por siglas, por superposición o por contracción.

La paleografía, de acuerdo a métodos propios de una ciencia autónoma, pretende, entre otros de sus objetivos, dar razón de las diferencias formales bajo las cuales, a lo largo de la historia, se presentan los signos convencionales de la escritura. Así, considerando la escritura como la fijación del lenguaje, el filólogo necesita de la paleografía para establecer las leyes del funcionamiento de la lengua: «Lo que la palabra es a la Lingüística, es la escritura a la Paleografía» (Núñez Contreras, 1994, p. 26).

Nuestro interés, en este caso, y desde unas modestas pretensiones, se centra en la escritura en tanto representación del lenguaje, aunque también podríamos examinar la cuestión de la estructura de los sistemas gráficos desde el punto de vista de su misma esencia interna, es decir, gráficamente. Esto sería objeto de la grafemática y se dedicaría a analizar el funcionamiento de las unidades gráficas distintivas en relación al contenido que manifiestan. Entre otras posibilidades, como nos dice Emilio Alarcos Llorach, si comparamos las variantes del trazo de unos mismos grafemas, tanto en su representación impresa como en la manual o la hecha a pluma, dentro de cada sistema grafemático, podríamos fijar diferentes normas y distinguir entre la escritura como sistema y las grafías como su realización

Pero este asunto, el de la grafemática, queda fuera del campo propiamente lingüístico. De la escritura, para ser fieles al título de esta exposición, solo nos interesa ahora su relación con el lenguaje, con los signos orales: «Desde el punto de vista lingüístico, la escritura no es un sistema de signos autónomo, sino la trasposición sistemática a sustancia gráfica de un sistema de signos manifestados mediante la sustancia fónica» (Alarcos Llorach, 1965, p. 42).

2. La ortografía como disciplina lingüística y la paleografía

Durante los siglos xvii y xviii la paleografía se dedicó a acumular, editar documentación histórica y crear nomenclaturas, agrupando y clasificando las escrituras conforme a sus características externas asociadas a tiempos y pueblos que las usaban. En el siglo xix la expansión de la práctica historiográfica, basada en la investigación archivística, ensanchó los límites metodológicos tradicionales de la Paleografía,

orientados todavía, sin embargo, al contenido textual, no a la propia escritura como fuente para el ejercicio histórico.

A fines del siglo XIX e inicios del XX, los trabajos del filólogo alemán Ludwig Traube (1861-1907) y el historiador y bibliotecario francés Léopold Delisle (1826-1910) desarrollan novedosas perspectivas desde enfoques filológicos y culturales. Por primera vez se piensa en una «historia de la escritura» en un sentido más amplio al que representan los conceptos exclusivamente paleográficos. Los hábitos «eruditos-positivistas» no obstante, seguirían pesando, como ocurría también con la paleografía española, donde primaba un alto grado de tecnicismo. Los primeros pasos hacia la superación de los corsés metodológicos los dio el francés, especialista en paleografía latina, Jean Mallon (1904-1982), al concebir a la paleografía como ciencia autónoma, dedicada al estudio del objeto escrito considerado en todo el conjunto de sus caracteres formales independientemente del material escriturario empleado en él.²

Jean Mallon, los paleógrafos italianos Luigi Schiaparelli (1871-1934), Giorgio Cencetti (1908-1970), Giulio Battelli (1904-2005); el historiador polaco Alexander Gieysztor (1916-1999) y el paleógrafo e historiador húngaro István Hjanal, con su obra *L'enseignement de l'écriture aux universités médiévales* (Budapest, 1959), son algunas figuras del siglo XX que comienzan a convertir en objeto de estudio, por un lado, las relaciones históricas que se establecen entre los sistemas de escritura, las formas gráficas y los procesos de producción de los testimonios escritos; y, por otro lado, las estructuras socioeconómicas de quienes elaboran, utilizan y manipulan estos productos culturales.

La escuela de *Annales*, la fecunda conceptualización de la historia de las mentalidades, más la influencia de las teorías de la escritura propuestas por la lingüística (Ferdinand de Saussure, Marcel Cohen, Roland Barthes o Umberto Eco), la etnología y la etnografía (Claude Lévi-Strauss o Jack Goody) y la sociología de la comunicación, también contribuirían después a que en las décadas de los años sesenta y setenta los profesores italianos Armando Petrucci y Attilio Bartoli Langeli iniciaran un movimiento de renovación conceptual y metodológico que será conocido como la «nueva paleografía» y que, además, de actualizarla y revalorizarla, abrirá paso al vasto campo de lo que actualmente es conocido como Historia Social de la Cultura Escrita³.

² Sobre este breve recorrido histórico por los avances en la Paleografía, véase García Tato, Isidro. (2009); Castillo Gómez, Antonio y Sáez Sánchez, Carlos. (2000); Gimeno Blay, Francisco. (1986). En esta última obra puede verse una revisión del concepto, objeto y método de la Paleografía española desde 1738 hasta 1923.

³ Véase «Alfabestismo e cultura scritta nella storia della società italiana». En: *Atti del Seminario tenutosi a Perugia il 29-30 marzo 1977*, Perugia, Università degli Studi, 1978.

En este campo confluyen disciplinas como la historia, la sociología, la antropología, la lingüística, la archivística, la bibliotecología, la diplomática y la paleografía, tantas, al fin y al cabo, como sean posibles para analizar la escritura y los objetos escritos en su contexto de producción, uso y función. Petrucci (2002) formula un método paleográfico:

Indiciario, de relevamiento y de análisis formal y comparativo de las características gráficas y materiales [...] de los testimonios escritos [...]. Una disciplina que se configure como una auténtica historia de la cultura escrita y que por ello se ocupe de la historia de la producción, de las características formales y de los usos sociales de la escritura y de los testimonios escritos en una sociedad determinada (pp. 7-8).

Dicho de otra manera, para Antonio Castillo Gómez y Carlos Sáez Sánchez (2000), la paleografía deja de ser únicamente el análisis descontextualizado de los tipos de escritura, para pasar a identificarse gracias a la «consideración del hecho escrito como producto sociocultural cuyo estudio e interpretación provee de un conocimiento más rico del pasado y el presente» (p. 27).

Es precisamente esta consideración de la escritura como hecho sociocultural la que permite poner en relación la paleografía con la historia de la lengua para dar cuenta de cómo ésta, a través del uso de la lengua por los hablantes, incide en fenómenos lingüísticos que por medio de la ortografía deben ser trasladados al documento escrito⁴. En 1517, para Antonio de Nebrija, en sus *Reglas de ortografía castellana*, «las figuras de las letras han de responder a las voces [y] no tienen otro uso las figuras de las letras sino representar aquellas voces que en ellas depositamos» (en Azorín Fernández, 1987, p. 111). En la época se empleó el término «figura» para referirse a la «letra escrita». Esto nos conduce a pensar en una íntima relación entre la ortografía (las figuras de letras) y la paleografía (las formas de las letras).

Podemos pensar entonces en la ortografía como un conjunto de normas y una disciplina lingüística de carácter aplicado que se dedica a describir y explicar cuáles son los elementos constitutivos de la escritura de una lengua y las convenciones normativas de su uso en cada caso, así

⁴ Un buen estado historiográfico del desarrollo de la historia de la lengua estudiada desde los manuscritos de archivo puede verse en el proyecto de la Red internacional CHARTA (<https://www.redcharta.es/>). Aquí también se ofrecen criterios para la presentación de transcripciones paleográficas y la edición crítica de los textos. Véanse también, como ejemplos, la compilación y edición de Elena M. Rojas Mayer. *Documentos para la historia lingüística de Hispanoamérica. Siglos XVI a XVII (III)*. Madrid: Asociación de lingüística y filología de América Latina. Comisión de Estudio Histórico del Español de América, 2008; y los trabajos de la Fundación Tavera, como los *Textos clásicos sobre la historia de la ortografía castellana* [Recurso electrónico] / María José Martínez Alcalde (compilador). Madrid: Fundación Histórica Tavera, 1999.

como los principios y criterios que orientan tanto la fijación de las reglas como sus modificaciones. La ortografía mantiene relación con otras disciplinas que también tienen que ver con la representación gráfica del lenguaje como la caligrafía, la tipografía y la paleografía. Esta última, la que aquí nos interesa, desde la que se ha llamado «paleografía de lectura», tiene como objetivo el desciframiento de los textos manuscritos antiguos y el análisis de distintas formas de escritura. Aporta una metodología y una información para comprender los sistemas gráficos de otras épocas, pero se diferencia de la ortografía fundamentalmente por su finalidad: la paleografía, en cuanto a ese desciframiento, es puramente descriptiva, mientras que la ortografía es esencialmente normativa⁵.

El sistema ortográfico del español se caracteriza por responder al tipo de escritura alfabética, que pretende representar los elementos del nivel fónico de la segunda articulación del lenguaje mediante grafemas o letras. Sin embargo, es difícil alcanzar el ideal de escritura alfabética pura. El origen de las voces y el uso perturban esa querida relación inequívoca entre sonido de la lengua y letra. La lengua va cambiando a nivel fonológico y la escritura es reacia a prescindir de signos gráficos que son testimonio de situaciones pasadas, o a crear otros nuevos para señalar fonemas hasta entonces inexistentes, prefiriendo el uso de grafemas complejos, polivalentes y equivalentes (Esteve Serrano, 2010, p. 127)⁶. La adecuación entre ambos niveles, el gráfico y el fónico, aumenta en los casos, frecuentes, en que una lengua que ha ido con el tiempo modificando su sistema fonológico, sigue escribiéndose con el sistema gráfico primitivo, con ortografía arcaica (Alarcos Llorach, 1965, p. 43)⁷.

La ortografía posee un plano eminentemente sincrónico, pues se centra en la descripción del sistema de convenciones ortográficas vigentes durante una determinada época, pero también puede adoptar una dimensión diacrónica, cuando se dedica a analizar cómo han ido evolucionando históricamente esas convenciones. Nuestros archivos históricos posibilitan este último tipo de análisis, fundamentalmente

⁵ Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2011). *Ortografía de la lengua española* (Edición Kindle). [s/p. Apartado 2.1. Un conjunto de normas y una disciplina lingüística].

⁶ Véase también su obra principal, Esteve Serrano, A. *Estudios de teoría ortográfica del español*. Murcia: Universidad, 1982.

⁷ Sobre qué tipo de materiales textuales son ideales para el estudio de las grafías y su relación con el sistema fonético y, sobre todo, con el sistema fonológico de una lengua, Almeida Cabrejas indica: «Aunque cualquier documento escrito es susceptible de ser analizado, las mejores fuentes para este estudio son los textos datados y con localización clara. Esto excluye la mayoría de los textos literarios, que se suelen conservar en copias bastante posteriores (en ocasiones varios siglos) a los originales. El sistema lingüístico de las copias no responde por completo al original, pero tampoco al de la época de copia. Aunque el interés por estas obras y su amplio grado de difusión las han hecho con frecuencia base de análisis lingüísticos, los problemas que plantean en cuanto a la datación y localización de las soluciones lingüísticas que en ellos se encuentran son muy grandes. El uso de documentos notariales vence esta dificultad, pues suelen estar datados y muchas veces incluyen o el nombre del lugar en que fueron escritos o referencias espaciales suficientes como para situarlos». Almeida Cabrejas, Belén. Escuchar los textos. El análisis de los textos en el estudio de la fonética y fonología de épocas pasadas. *Lingüística en la red* (11), 2013, s.p.

desde el desarrollo y la evolución de una escritura institucional. En el siglo xvi, los archivos de las instituciones administrativas que la tradición española traslada a tierras americanas, comienzan a custodiar escritos donde todavía es legible el apego a algunas manifestaciones gráficas medievales. Baste leer, para constatarlo, el primer acuerdo conservado, que data de 1551, de la Real Audiencia del Nuevo Reino de Granada. En él podemos encontrar un vocabulario, unas expresiones y una ortografía de evidente pasado que reproduce el estilo de la literatura castellana, literatura que, por lo demás, en muchas de sus muestras, como las crónicas o los memoriales, estuvo cercana a las fórmulas burocráticas.⁸ (AGN, legajo 16, fol. iv).

La ortografía de los siglos xvi y xvii se fundamenta predominantemente en el principio de pronunciación. La fonética articuladora nace en el siglo xviii, pero todavía en este siglo la concepción de la letra como signo es un obstáculo epistemológico para el desarrollo de la fonética. La práctica constante fue la de llamar «letra» al sonido del lenguaje. El origen de esta confusión lo encontramos en la tradición gramatical latina que, al contrario de los griegos, que diferenciaban con dos nombres distintos el sonido de su representación escrita, no hace esta distinción y convergía en el significante «letra» los significados de signo gráfico y signo fónico (Azorín Fernández, 1987, pp. 110-111). Sin embargo, esto no impidió que desde Nebrija se continuase toda una corriente en el arte de describir los sonidos.

Abrahan Esteve Serrano (2007) perfila el nacimiento y la evolución de la ortografía española como parte de la ciencia lingüística, desde que Antonio de Nebrija la tratara en su *Gramática Castellana* de 1492 hasta las últimas normas dadas por la RAE (Real Academia Española) de la Lengua en los años 70 del siglo xx. Hasta mediados del siglo xvii, la idea predominante fue la de acomodar la escritura a la pronunciación de la lengua, como propuso Nebrija en su *Gramática* y en las *Reglas de Orthographia* (1517) apoyándose en la autoridad de Quintiliano y como así aceptó una gran mayoría de tratadistas de los siglos xvi y xvii⁹.

⁸ *Libro de Acuerdo del audiencia/ Reall dl nuevo Ryº de granada q' se començo a/ Primero de henero de myll y q's y cinqº y un asº/ porq' el libro q' auia de acuerdo dlo q' hasta/ allí auia pasado estaua en poder de Alonso Tellez/ s'nr desta audiencia y q'mosse en el yncendio/ de su cassa.* Este texto es el que encabeza el acuerdo propiamente dicho que, por su extensión, no podemos reproducir aquí. Aunque es breve, podemos tomarlo como un ejemplo válido.

⁹ Desde la *Gramática* de Nebrija y sus *Reglas de Orthographia* hasta la fundación de la Academia de la Lengua Española en 1713, el problema de la fijación del idioma fue tratado por números teóricos y un listado de los mismos con sus respectivas obras puede verse en Hoyos Ragel, María del Carmen. La nueva ortografía y la ortografía técnica. *Publicaciones* (30), 2000, pp. 40-41. Un texto conocido de fines del siglo xix tratando la historia de la reforma ortográfica del español es el de Eduardo de la Barra. *La reforma ortográfica. Su historia i su alcance*. Santiago de Chile: Imprenta i encuadernación Barcelona, 1897.

Después de las *Reglas* de Nebrija, el segundo tratado español sobre el tema es el *Tractado de Orthographia y accentos en las tres lenguas principales* (1531), de Alejo Venegas de Busto¹⁰. La obra de Venegas ensalza los efectos de la voz viva o el acento de la pronunciación de las palabras. Es una obra esencial para la fonética, ofrece un capítulo dedicado a la invención de las letras y a la filosofía de las mismas, basado en el entendimiento del lenguaje escrito como lazo de comunicación entre los ausentes. Pedagógicamente, Venegas dice cómo se ha de leer deletreando y cómo se han de hacer las letras de bulto. Su *Ortographia* es un manual de escribientes, pues contiene numerosas e interesantes reglas sobre el arte de escribir (Egido, 1995, pp. 97-1; pp. 73-75).

En 1563, fray Miguel de Salinas propone que se escriba anteponiendo el principio de uso al de pronunciación. El cronista mayor de las Indias y capellán de Felipe II, Juan López de Velasco, en su *Orthographia y pronunciación castellana*, publicada en Burgos en 1582, intentó armonizar estos dos criterios, el de pronunciación y el de uso, formulando el triple principio pronunciación-uso-razón, siendo la función de esta última la de discernir a la hora de aceptar el uso cuando este ofrece distintas soluciones. El interés de López de Velasco por la norma escrita del castellano surgió en el contexto de la polémica ortográfica que se dio en su época, bien descrita por Rufino José Cuervo en sus *Disquisiciones sobre antigua ortografía y pronunciación*, de 1898. López de Velasco fue el primer ortógrafo que se opuso a los partidarios de una reforma radical de la escritura según el principio del «escribo como hablo» consagrado por Quintiliano.

La importancia de *Orthographia y pronunciación castellana* no se limitó al ámbito de la ortografía, la teoría gramatical, la fonología y la etimología; al final de la obra se añade un «Epílogo e instrucciones para enseñar bien leer y escribir» en el que se utiliza por primera vez lo que Alejandro Gómez Camacho (2026, s.p.) llama «el argumento pedagógico» en defensa de la ortografía tradicional y en contra de la reforma fonética de la escritura.

Las teorías de López de Velasco fueron influyentes en la época y más tarde fueron acogidas entre los ortógrafos del siglo XVIII, especialmente por la Real Academia. Esta, en el *Discurso Proemial* de 1726, redactado por el arcediano y canónigo de Salamanca, Adrián Konnink, e incluido en el primer volumen del *Diccionario de Autoridades*, editado en el mismo año, antepone el principio etimológico al de pronunciación

¹⁰ Véase Venegas de Busto, Alejo. *Tractado de orthographia y accentos en las tres lenguas principales*. Toledo: Lázaro Salvago Ginovés, 1531. Disponible en <http://bdh.bne.es>. Hay una edición y estudio de Lidio Nieto. Madrid: Arco, 1986.

y uso; o sea, respetar preferentemente la grafía originaria en las voces procedentes sobre todo del griego y del latín.

Ante este discurso surgieron propuestas particulares, como la del erudito valenciano Gregorio Mayans y Siscar (1699-1781), que oponían al principio etimológico, una concepción marcadamente fonológica de la ortografía castellana. La ortografía de Mayans, tal como aparece en su *Abece español* fue un intento de reforma coherente con principios de sencillez, pero, tras salir a la luz la primera edición de la *Orthographia* de la Academia, desistió de publicar el *Abece*., pues en la *Orthographia* de 1741, la Academia cambia de criterio determinando que la escritura debía regirse primero por la pronunciación y luego por la etimología.

Durante los siglos XVI y XVII hubo una selección entre sonidos, formas y giros coincidentes que llevó a una considerable fijación de usos en la lengua literaria y, en menor grado, también en la lengua hablada. En general los manuscritos obedecen a la espontaneidad del autor o amanuense, pero no faltan los que demuestran ya el seguimiento a un sistema. La letra de los documentos de archivo da cuenta del mantenimiento y la disminución o evolución de fenómenos como los vistos anteriormente en el memorial de Cervantes, y otros como estos:

1. Las vacilaciones de timbre en las vocales no acentuadas («vanidad» por la moderna «vanidad»; «recebir» por «recibir»)
2. El cierre de la vocal en (i, u): «quiriendo» por «queriendo»; «tiniente» por «teniente»
3. El uso de la (f) arcaizante de «fijo» por «hijo», o «fecho» por «hecho».
4. El uso de algunos grupos de consonante: «cobdiciar» por «codiciar»; «cobdo» por «codo».
5. La deformación de grupos de consonantes procedentes de cultismos latinos (/ct/, /gn/, /mn/, /pt/) y otros análogos. Ejemplos son los de «pectus», que evoluciona a «pecho», o «septem», que evoluciona a «siete».
6. La sustitución del artículo «el» en casos como «el espada», «el otra», por el artículo «la», considerado ya en estos siglos XVI y XVII como característico del género femenino.
7. La coexistencia de formas verbales como «amais» junto a «amás»; «tenéis» junto a «tenés»; o «sois» junto a «sos».
8. Arcaísmos como «dexéredes» o «quisiérades» en lucha con sus reducciones «dixereis», «quisierais».

9. La duplicidad del verbo «haber» en formas como «hemos» y «avemos»; «heis» y «avéis».¹¹

Además de estos fenómenos lingüísticos, hay muchos otros relacionados con la sintaxis, el vocabulario y el estilo. Para todos la paleografía debe ser guía de un reconocimiento exacto de la letra. A medida que avance el tiempo, los archivos serán testigos de los cambios que se van dando tanto en el estilo como en el uso de los signos gráficos de la escritura. Pero el comienzo de la unificación lingüística llegará mucho más tarde. Contrastemos, como ejemplo, no fácil de encontrar, al menos en nuestros archivos colombianos, casos como este: la representación gráfica de un mismo contenido hecho por dos escribanos diferentes. El 10 de noviembre de 1677, la Real Provisión del título de escribano de Juan de Alzate es recibida en el Cabildo de la Villa de Medellín del Nuevo Reino de Granada. El escribano del Cabildo de Santa Fe de Antioquia, Luis Bernardo Sarrasola, quien hacía las funciones por entonces de escribano de Cabildo en Medellín, toma acta del recibimiento del título y seguidamente, en pliegos de papel sellado que formarán parte del archivo o arca de tres llaves de la ciudad, de la mano del propio Juan de Alzate, aparece el traslado de su título hecho el 15 de noviembre del mismo año. Un siglo y tres años después, en 1780, Jacobo Facio Lince, quien fuera escribano numerario y cumplió funciones como escribano del Cabildo de la Villa durante los años de 1772 a 1798, traslada ambos documentos (el acta de recibimiento del título y la Real provisión del mismo) de su puño y letra a un llamado «libro copiador»¹² (Archivo Histórico de Medellín, Colombia, Fondo Cabildo, tomo I, fol. 84r. y tomo 30, fol. 263r.).

El traslado del título de Juan de Alzate, hecho por él mismo ya en funciones de escribano de cabildo, es extenso y el ejercicio comparativo de él con la copia que del mismo hizo Jacobo Facio Lince poco más de cien años después es sustancioso, pero los límites de espacio a los que nos debemos ceñir aquí, no nos permiten presentarlo. Aunque breve, como modelo suficientemente representativo mostramos únicamente parte de la escritura del acta de cabildo original de 1677 que hizo Luis Bernardo Sarrasola y que refleja el recibimiento de la Real Provisión del título de Juan de Alzate, para compararlo con la copia de la misma acta que también hizo en 1780 Jacobo Facio Lince.

¹¹ Véase un mayor número de casos en Lapesa, Rafael. (1987). La obra de Eva María Bravo García (1987) realiza un análisis lingüístico del español de América a través de una muestra de documentos (peticiones y memoriales) que van de 1607 a 1631, que actualmente se encuentran en el Archivo General de Indias (Sevilla) y que fueron producidos por la Audiencia de Guadalajara, en la provincia de Nueva Galicia (Nueva España). Se detiene en aspectos como la acentuación, la puntuación, el uso de las mayúsculas, los usos ortográficos, el análisis fonológico, cuestiones de fonética evolutiva, la morfosintaxis y el léxico.

¹² Sobre la caracterización personal y profesional de Juan de Alzate y Jacobo Facio Lince, véase Rubio, Alfonso. (2015). *Los escribanos de la Villa de Medellín, 1675-1819. La representación de un oficio en la escritura de su archivo*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Las competencias escriturarias de Luis Bernardo Sarrasola (L.B.S.) y Jacobo Facio Lince (J.F.L.), entraron en juego y podemos ver así las diferencias ortográficas que se dan en su escritura reproduciendo aquí las primeras líneas del acta original y su copia:

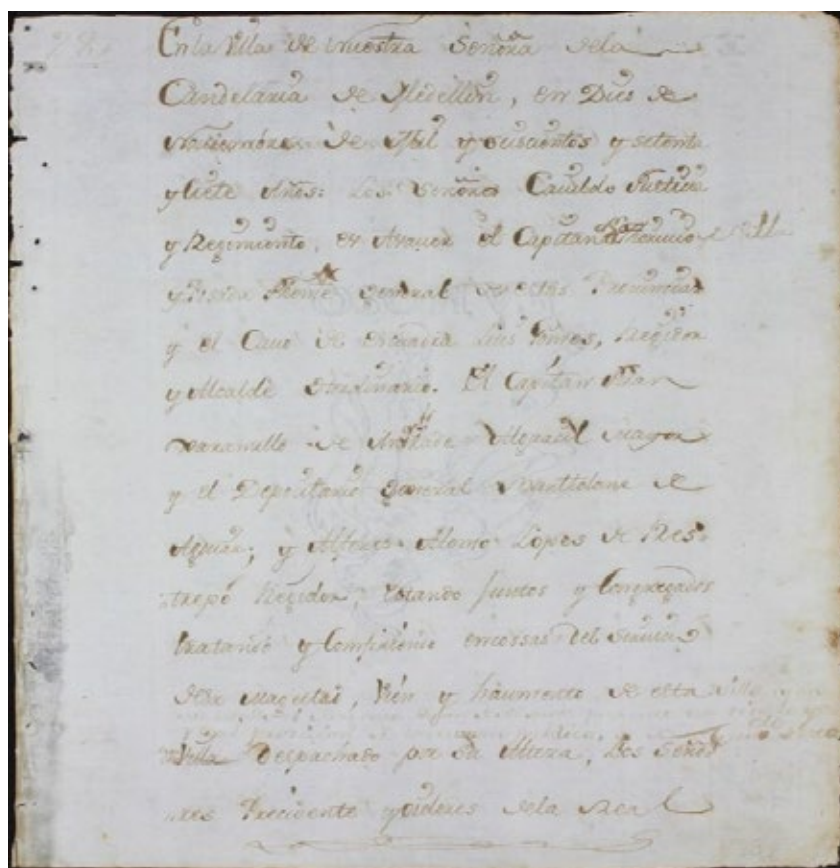
L.B.S. (1677):	En la Villa de nra Señora de la Candelaria de ^{1/}
J.F.L. (1780):	En la Villa de Nuestra Señora dela ^{1/} Candelaria de

medellin en diez de nobiembre de mil y seys^o y setenta ^{2/}
Medellín, en Dies de^{2/} Noviembre de Mil y seiscientos y setenta^{3/}
y siete años los señores Cav^{do} Justiss^a y Regimiento es a sa-^{4/}
y ciete Años: Los señores Cavildo, Justicia^{4/} y Regimiento, es Asaver
ber el Capitan D. thorivio de villa y posada th^e. g^l. destas prov^as ^{5/}
el Capitan dⁿ. Thorivio de Villa^{5/} y Posada Thente general de estas provincias^{6/}
y el cavo de escuadra luis gomes regidor y alcalde hordina-^{5/}
y el Cavo de escuadra Luis Gomes, Regidor^{7/} y Alcalde Hordinario.
rio el Capitan Ju^o xaramillo de andrade alguacil m^{or} y el ^{6/}
El Capitan Juan^{8/} xaramillo de Andrade Alguacil mayor^{9/} y el
depositario g^l. Bartolome de aguiar y alferes alonso Lo- ^{7/}
Depositario general Bartholome de^{10/} Aguiar; y Alferes Alonso Lo
pes de [sic.: respecto] regidor estando juntos y congregados tratando^{8/}
pes de Res-^{11/} trepo Regidor, estando juntos y congregados^{12/} tratando
y confiriendo en cossas del servio de su mag^d. bien y aumento^{9/}
y confiriendo en cossas del servicio^{13/} desu Magestad, vien y haumento
desta Villa y en este estado el sargento joan de ^{10/}
de esta^{14/} [Entre líneas: Villa y en este estado el sargento Juan de
alsate Presento un titulo y Real provision de Escribano pu^{co} y^{11/}
Alsate presento un titulo y real provision de escrivano publico,
del cav^{do} desta dha Villa despachado por su alteza Los ^{12/}
y de Cavildo de esta] dhaVilla despachado por su Alteza,
señores presidente y oydores dela r^l. audiensia de la ciu^d. ^{13/} de Santa Fee.
los seño-^{15/} res Precidente y oidores dela Real^{16/} Audiencia dela Ciudad de Santa
Fee^{17/}

La comparación entre las escrituras de ambos escribanos demuestra que Jacobo Facio Lince utiliza, como ejemplos, bastantes menos abreviaturas que Luis Bernardo Sarrasola; más mayúsculas en casos donde actualmente las utilizamos: nombres propios de personas y ciudades; en lugar de la (y) en «oidores», que fue habitual hacerlo antes del siglo XVIII, usa la (i). Pero al lado de esos casos, más próximos a la ortografía actual, como en el primero de los escribanos en 1677, también en la escritura de Jacobo Facio Lince de 1780 se da el empleo de la doble (-ss-), vacilaciones entre la (b) y la (v), falta de signos de puntuación y tildación, irregularidad en el empleo de mayúsculas para la designación de cargos, el ceceo y el seseo, o la (x) que luego evoluciona a (j).

Todavía en el último cuarto del siglo XVIII la unificación ortográfica no dejaba notarse en el ejercicio cotidiano de estos escribanos que actuaron en un cabildo americano como el de la Villa de Medellín. Las reformas ortográficas que se propiciaron a partir de la fundación de la Real Academia Española de la Lengua en 1713 influyeron mucho tiempo después de fundarse la Academia y comienzan a sentirse ligeramente en la escritura de escribanos numerarios como Gabriel López Arellano, José Vicente de la Calle, José Carlos Hilario Trujillo; y escribanos de cabildo como José Miguel Trujillo, Celedonio Trujillo y José Apolinar, que actuaron a comienzos del XIX en Medellín y posiblemente fueron influidos por la ortografía de los tratados de práctica notarial, cuyas ediciones y reediciones en el siglo XVIII circularon en el Nuevo Reino de Granada; manuales como la *Cartilla real teórico-práctica* de Carlos Ros; la *Instrucción de escribanos*, de José Juan y Colom; o la muy difundida *Librería de escribanos*, y *Los cinco juicios de inventario*, del notario madrileño José Febrero (Rubio, 2016, pp. 19-46).

Figura 2. Recibimiento del Título de escribano a Juan de Alzate, 10 de noviembre de 1677. Copia de Jacobo Facio Lince de 1780.



Fuente: Archivo Histórico de Medellín, Colombia. Tomo 30. Fol. 263r.

Los manuales para escribanos, las ortografías, las gramáticas o las llamadas «artes de escribir» que se imprimían en España y centros editores europeos, que llegaban al continente americano y que encontramos entre nuestros escribanos del Nuevo Reino de Granada, también contribuyeron a lo largo del tiempo al empleo sistemático de ciertos tipos de grafías y ciertas convenciones, como mostraba mucho antes, en 1558, pongamos por caso, la *Gramática castellana* del Licenciado Villalón, para el punto (.), la coma (:), el colum (,), el paréntesis [()], el interrogante (?), la vírgula (/) o la cesura (//)¹³ (Villalón, 1558, pp. 937-961).

Las reformas radicales de la ortografía española propuestas en el siglo xvii y xviii no tuvieron éxito y siempre fueron polémicas incluso en el siglo xix. El uso de las reglas entre los escribanos, o escritores en general, no fue riguroso y no sería hasta el siglo xix cuando las normas que rigen el actual sistema ortográfico vayan generalizándose gracias a la enseñanza estandarizadora de la escuela. En España, la *Ortografía* de la Academia no será oficial en las escuelas hasta 1844, año en que una Real orden de Isabel ii la impone. Para entonces ya se habían hecho diez ediciones de estas reglas y tras la restauración monárquica de 1875, será la Academia la que de manera oficial dirija la regulación ortográfica.

Julio Casares y sus *Nuevas Normas* de 1952, que tuvieron resonancia especialmente en Hispanoamérica, donde el venezolano Andrés Bello y el colombiano Juan García del Río fueron iniciadores de un movimiento ortográfico renovador, son algunos gramáticos relevantes que ya en el siglo xx fueron partidarios de un sistema caracterizado por la sencillez y la eficacia; por ir familiarizando a la sociedad con el uso de grafías que se relacionen unívocamente con sonidos pertinentes del habla.

3. Conclusión

El filólogo necesita de la paleografía para establecer las leyes del funcionamiento de la lengua y, desde esta premisa, podemos poner en relación a la historia de la ortografía, considerada como disciplina lingüística, con la paleografía. Pero, indudablemente, no ha sido nuestra intención la de dar cuenta de esta relación como fenómeno totalizador y de larga duración. Con un modesto ejercicio hemos querido llamar la atención sobre una temática como la historia de la lengua, que está

¹³ Sobre la historia de la puntuación, véase Sebastián Mediavilla, Fidel. *Puntuación, humanismo e imprenta en el Siglo de Oro*. Vigo: Editorial Academia del Hispanismo, 2007; e *Itinerario de un sistema de puntuación*. *Bulletin Hispanique*, 114-2 de 2012, p. 937-961.

alcanzando en la actualidad un buen desarrollo, centrándose en el análisis de los manuscritos de archivo

Las muestras documentales que se han tomado como ejemplos solo quieren ser eso, muestras de una metodología de posible aplicación en concretos momentos cronológicos. El memorial de Cervantes, con cuya transcripción comenzamos, es un referente de una escritura de fines del siglo xvi hecha en España. Pero si hablamos de los archivos hispanoamericanos, debemos pensar en los estudios sobre el español de América, que es, sin duda, otra parcela a la que podemos acercarnos fidedignamente desde la documentación histórica que ellos conservan.

Nuestros archivos históricos, podemos decir para concluir, sean del orden virreinal, gubernamental o municipal, por hablar solo de la jurisdicción civil, sin olvidar la eclesiástica, por supuesto; nuestros archivos colombianos, decimos, están llenos de letra cortesana, de letra procesal y, sobre todo, de letra humanística. La paleografía, no ya tanto desde la tradicional consideración de ciencia auxiliar de la Historia, sino como ciencia autónoma que intenta comprender los contextos burocráticos o escriturarios de los distintos momentos históricos, debe presentar el material documental transcribiendo el texto de manera asequible al lector actual y, al mismo tiempo, para poder acercarnos a la caracterización lingüística de una época determinada, manteniendo la mayor fidelidad posible a este, sin olvidar los contextos personales o institucionales de producción que, socialmente, determinan campos semánticos y lingüísticos.

Es esta fidelidad la que nos permite centrar el interés en la historia de la lengua e intentar averiguar hasta qué punto la letra se corresponde a los principios distintivos de su tiempo. Los manuscritos históricos de los archivos colombianos dan cuenta de fenómenos lingüísticos que se remontan al siglo xvi y, desde entonces, por tanto, podemos rastrear su evolución histórica. Respetados literalmente desde la transcripción paleográfica, adquieren nuevos sentidos y se presentan como expresión lingüística viva y palpable de su momento escriturario. Expresión que convive con nosotros, conservada en depósitos documentales que, por lo común, todavía desconocemos.

Referencias

- Alarcos Llorach, E. (1965). Representaciones Gráficas del Lenguaje. *Archivum*, 15, 5-58.
- Almeida Cabrejas, B. Normas de transcripción de documentos para historiadores. *Actas del III Congreso de la red CHARTA*. Salamanca, 5-7 de junio de 2013.
- Almeida Cabrejas, Belén. Escuchar los textos. El análisis de los textos en el estudio de la fonética y fonología de épocas pasadas. *Lingüística en la red* (11), 2013, s.p.
- Archivo General de Indias. (1590, junio 6). Memorial de Miguel de Cervantes (Expediente sobre los méritos y servicios de Miguel de Cervantes Saavedra, ES.41091. Archivo General de Indias, Patronato, 253, R.1). Archivo General de Indias. [<http://pares.mcu.es>]
- Archivo General de la Nación (Bogotá). Real Audiencia, Cundinamarca, Legajo 16, fol. 1v.
- Archivo Histórico de Medellín (Antioquia, Colombia).
- Atti del Seminario tenutosi a Perugia il 29-30 marzo 1977*, (1978). «Alfabestismo e cultura scritta nella storia della società italiana». Università degli Studi.
- Azorín Fernández, D. (1987). Don Gregorio Mayans y la polémica ortográfica en el siglo XVIII. *Anales de Filología Hispánica*, (3), pp. 107-120.
- Barra, Eduardo de la. *La reforma ortográfica. Su historia i su alcance*. Imprenta i encuadernación Barcelona, 1897.
- Bravo García, E. M. (1987). *El español del siglo XVII en documentos americanistas*. Ediciones Alfaro.
- Castillo Gómez, A. y Sáez Sánchez, C. (2000). Paleografía e historia de la cultura escrita: del signo a lo escrito. En Riesco Terreo, Ángel (ed.). *Introducción a la Paleografía y la Diplomática General*. (pp. 21-32). Editorial Síntesis.
- Vicenta Cortés Alonso, V. *La escritura y lo escrito: paleografía y diplomática de España y América en los siglos XVI y XVII*. Instituto de Cooperación Iberoamericano, 1986.
- Egido, A. Los manuales de escribientes desde el Siglo de Oro. [Apuntes para la teoría de la escritura]. *Bulletin hispanique*, 1995 (97-1), pp. 67-94
- Esteve Serrano, A. (1982). *Estudios de teoría ortográfica del español*. Universidad.
- Esteve Serrano, A. (2007). Contribución al estudio de las ideas ortográficas en España. *Tonos. Revista electrónica de estudios filológicos*, (13, s.p.).
- Esteve Serrano, A. (2010). Principios de teoría ortográfica. *Digitum* (Repositorio Institucional de la Universidad de Murcia), pp. 127-215.
- FOLIA Cesaraugustana, I. Travaux préliminaire de la Commission Internationale de Diplomatie et de la Commission Internationale de Sigillographie pour une normalisation internationale des éditions de documents et un vocabulaire international de la diplomatie et de la sigillographie*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 1984.
- Fundación Tavera, como los *Textos clásicos sobre la historia de la ortografía castellana* [Recurso electrónico] / María José Martínez Alcalde (compilador). Fundación Histórica Tavera, 1999.
- García Tato, I. (2009). Paleografía y diplomática: génesis, evolución y tendencias actuales. *Cuadernos de estudios gallegos*, LVI (122), pp. 411-441.

- Gimeno Blay, F. (1986). *Las llamadas ciencias auxiliares de la Historia: ¿Errónea interpretación? (Consideraciones sobre el método de investigación en Paleografía)*. Zaragoza: Diputación Provincial (Institución Fernando el Católico).
- Gómez Camacho, A. Las ideas pedagógicas de Juan López de Velasco: alfabetización y maestros en la España de Felipe II. *Revista de Estudios Sociales*, 2016, s.p.
- Hoyos Ragel, María del Carmen. La nueva ortografía y la ortografía técnica. *Publicaciones* (30), 2000, pp. 39-64.
- Lapesa, R. (2008). *Historia de la lengua española*. Gredos.
- Núñez Contreras, L. (1994). *Manual de Paleografía*. Cátedra.
- Petrucci, A. (2002). *La ciencia de la escritura. Primera lección de Paleografía*. FCE.
- Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española. (2011). *Ortografía de la lengua española* (Edición Kindle). [Apartado 2.1]
- Rojas Mayer, Elena M. *Documentos para la historia lingüística de Hispanoamérica. Siglos XVI a XVII (III)*. Madrid: Asociación de lingüística y filología de América Latina. Comisión de Estudio Histórico del Español de América, 2008.
- Rubio, A. (2015). *Los escribanos de la Villa de Medellín, 1675-1819. La representación de un oficio en la escritura de su archivo*. Universidad de Antioquia.
- Rubio, A. (2016). Los tratados de práctica notarial en las bibliotecas de escribanos neogranadinos del siglo XVIII. *Historia y Memoria*, (13), pp. 19-46.
- Sebastián Mediavilla, F. (2007). *Puntuación, humanismo e imprenta en el Siglo de Oro*. Editorial Academia del Hispanismo.
- Sebastián Mediavilla, F. (2012). Itinerario de un sistema de puntuación. *Bulletin Hispanique*, 114 (2), pp. 937-961.
- Venegas de Busto, Alejo. *Tractado de orthographia y accentos en las tres lenguas principales*. Toledo: Lázaro Salvago Ginovés, 1531. Disponible en <http://bdh.bne.es>
- Villalón, C de. (1558). *Gramatica Castellana: Arte breve y compendiosa para saber hablar y escrevir en la lengua castellana congrua y decentemente*. Amberes, en casa de Guillermo Simón. <https://books.google.com.co/>

ISSN 0120-5587
E-ISSN 2422 3174
JULIO-DICIEMBRE



REVISTA
**Lingüística
Literaria**^y

***El mal de Montano* de Enrique Vila-Matas, alegoría diacrónica del canon literario**

EL MAL DE MONTANO, BY VILA-
MATAS, DIACHRONIC ALLEGORY
OF THE LITERARY CANON

DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n88a05>

Recibido: 21/01/2025

Aprobado: 10/03/2025

Publicado: 30/07/2025

Maite Pizarro Granada

Universidad de Barcelona

mmpizarr@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6250-1466>

Resumen: El artículo plantea que *El mal de Montano* de Enrique Vila-Matas opera como alegoría diacrónica de un canon literario que va de lo moderno a lo contemporáneo. Para hacerlo pone el foco en la sensación creciente de incertidumbre y distingue dos mecanismos: (1) la ambigüedad y (2) la vinculación con la tradición histórico-literaria. Mientras que el primero alude a la reescritura de un relato base en medio de un proceso de hibridación genérica; el segundo, a los símbolos histórico-literarios del canon que marcan distancia con el paradigma moderno temprano y que escenifican la ambigüedad.

Palabras clave: Canon, alegoría, ambigüedad, modernidad, posmodernidad.

Abstract: The article argues that *El mal de Montano* operates as a diachronic allegory of a literary canon that spans from the modern to the contemporary period. To do so, it focuses on the growing sense of uncertainty and distinguishes two ways (1) ambiguity and (2) the link to the historical-literary tradition. While the first refers to the rewriting of a basic narrative (New Year's Eve in the port of Valparaíso) amidst a process of generic hybridization; the second refers to the historical-literary symbols of the canon that distance themselves from the early modern paradigm and that stage ambiguity.

Keywords: canon, allegory, ambiguity, modernism, postmodernism.

1. Introducción

Ciertamente, la producción narrativa de Enrique Vila-Matas es en su conjunto un homenaje irónico a la historiografía literaria. Desde el principio, obras como *La asesina ilustrada* (1977) o *Impostura* (1984) evidencian una tendencia a jugar con el canon. Y ya más tarde, novelas como *Historia abreviada de la literatura portátil* (1985) o *Bartleby y compañía* (2000) consolidan esta tendencia. Precisamente en este contexto de consolidación se entiende *El mal de Montano* (2002), obra galardonada con reconocimientos tan insignes como el Herralde, el Mediceo o el premio nacional de la crítica, que desde su publicación en 2002 ha ocupado un lugar central en la narrativa del autor y ha aportado una reflexión original sobre la impostura del canon literario. Su trama no solo altera el salón de la fama de la literatura, sino que además expone sin vergüenza dichas modificaciones para generar una atmósfera que contrasta con la seguridad positivista de la primera modernidad. Concretamente, crea una enfermedad, el mal de Montano, que encarna una historia de la literatura en movimiento y que desacredita insistentemente su presunta objetividad.

El gesto mismo de articular la novela a partir de dicha enfermedad le permite al narrador saltar entre géneros referenciales —como diarios íntimos, cuadernos de viaje y conferencias— reclamando la naturaleza ficticia de estos últimos. Y el cuadro clínico que da nombre a la novela termina por ser, al mismo tiempo, considerado una metáfora (que compara implícitamente un diagnóstico médico alarmista con la presunta decadencia del contexto literario actual), una personificación (que dota a la literatura de rasgos humanos como el arrepentimiento, la inconsistencia o el envejecimiento) o una antítesis (que primero se valora a sí misma como tragedia y después como la única salvación posible). Sin embargo, más allá de abogar por una opción en desmedro de otra, este artículo plantea que la enfermedad que sufre el protagonista en la novela opera como una red simbólica o una gran alegoría del panorama literario moderno que gradualmente se vuelve posmoderno.

A grandes rasgos, la novela da a entender que el panorama moderno temprano del canon literario no tiene vacíos y es estable. En cambio, el panorama posmoderno o moderno tardío que dibuja la enfermedad de Montano está lleno de errores de continuidad, dudas y peligros. Para abordar este contraste hay que tener presente que el canon es una representación de las valoraciones artísticas del pasado y del presente que se reformula una y otra vez. Y como dicha representación enmarca todas las reflexiones de la novela, deviene en el germen

de la alegoría, algo que no solo alude a la evolución diacrónica que experimenta el discurso histórico, sino también a las directrices teóricas de la propia obra del escritor. *El mal de Montano* se postula, así, como un gesto retórico capaz de perfilar una panorámica literaria universal y, al mismo tiempo, proyectar un mapa particular que lleva al extremo ciertos rasgos esenciales de la producción vilamatiana. El objetivo es, en última instancia, caracterizar un canon tan lleno de artificios como la historiografía que lo sustenta y abordar la dimensión argumentativa de una novela que, al comportarse como ensayo, ofrece una reflexión aguda sobre la impostura de las redes de prestigios en torno al arte.

2. Incremento de la incertidumbre como aproximación a la posmodernidad

Para justificar la alegoría de la evolución hacia lo posmoderno, la obra toma el canon, entendido como «lista que consagra a los mejores, los perfectos y los indiscutibles, clasificados así por su excelencia estética» (Fernández-Ulloa y Soler-Gallo, 2020, p. 13), y se enfoca en la sensación creciente de incertidumbre que este despierta. A su vez, distingue dos mecanismos para disparar dicha incertidumbre: la ambigüedad y la vinculación con la tradición histórico-literaria. Mientras que el primero alude a la reescritura de un relato base (el año nuevo en el puerto de Valparaíso) en medio de un proceso de hibridación genérica; el segundo, a los símbolos histórico-literarios del canon que marcan distancia con el paradigma moderno temprano, y que sirven de escenario a la ambigüedad.

Hay que añadir que todas estas expresiones de incertidumbre se dan en el marco del pacto ambiguo (Alberca, 1996), aquel fenómeno literario que difumina la frontera entre ficción y realidad a partir de un acuerdo tácito entre narrador y lector. Y no solo eso. El propio pacto de credibilidad de la novela es deliberadamente puesto en jaque, de modo que las dudas se pueden incrementar y llegar a afectar la confianza en el conocimiento de mundo. En este contexto, la enfermedad de Montano constituye un símbolo de desestabilización y un argumento persuasivo que sugiere una tesis de autor: la red de prestigios que configura el panorama histórico-literario es, ante todo, un acuerdo útil al paradigma de turno.

El objetivo principal es, por tanto, analizar la vacilación que deriva de la ambigüedad y la vinculación histórico-literaria como si fuera un gran argumento alegórico, pues la alegoría «comporta un nivel literal que tiene suficiente sentido solo por sí mismo. Pero, en cierta manera, esa superficie literal sugiere una doble intención peculiar y [...] adquiere mayor riqueza e interés cuando es interpretada» (Fletcher, 2002, p. 17). Asimismo, hay que señalar que en una entrada de lectura como esta es esencial «la cooperación del lector en la construcción (del sentido)» (Aoudia, 2023, p. 89), lo que presupone cierto conocimiento por parte de los receptores y plantea un perfil de obra dialógica.

Finalmente, si la novela representa alegóricamente el paso de lo moderno temprano a lo posmoderno, es porque constituye una propuesta diacrónica dentro de un marco sincrónico. Aunque la representación del cambio abarque una amplia gama de autores modernos, se concentra en un momento específico de creación, el cambio de siglo. Por ende, actúa como una especie de fotografía en movimiento, que para bien o para mal nunca alcanza a enfocar la imagen con precisión.

2.1. Análisis de la ambigüedad

2.1.1. Reescritura

Esquemáticamente, el primer aspecto que define la ambigüedad de la novela es la reescritura del año nuevo en el puerto chileno: «A finales del siglo xx, Rosa y yo fuimos a Valparaíso para pensar en la pólvora» (Vila-Matas, 2009, p. 146). Concretamente, la anécdota alude a los fuegos artificiales por los que la ciudad es famosa, pero también a la asociación de la pólvora y la falta de novedad, pues popularmente, «descubrir la pólvora» se usa para referir una obviedad en sentido irónico. Esto permite establecer conexiones con la noción de parodia de Linda Hutcheon, ya que evoca la repetición como fórmula creativa:

En su «trans-contextualización» e inversión irónica, (parodia) es repetición con diferencia. Una distancia crítica se halla implicada entre el texto fuente parodiado y el nuevo trabajo que le incorpora una distancia que generalmente se indica a través de la ironía. Pero esta ironía puede ser lúdica tanto como despectiva; puede ser críticamente constructiva tanto como destructiva (Hutcheon, 2023, p. 3).

A lo largo de todos sus capítulos, *El mal de Montano* ofrece alrededor de cuatro reescrituras de aquel evento y las únicas constantes

son el lugar, la fecha y la compañía de ciertos personajes como Tongoy o Rosa. A partir de las repeticiones se establece una distancia irónica como la de Hutcheon. Y dicha distancia, a su vez, plantea una parodia de la presunta autenticidad testimonial como concepto clave de la modernidad temprana. La confianza en la objetividad del género autobiográfico se nubla y la reescritura termina afectando a los personajes.

En el primer capítulo, por ejemplo, la aviadora Margot Valerí, piloto de la Fuerza Aérea de Francia durante la II Guerra Mundial, ocupa un lugar importante. No solo recibe al personaje del narrador en Chile, sino que, además, le presenta a Tongoy. Sin embargo, en el «Diccionario del tímido amor a la vida», segundo capítulo, el narrador confiesa que el texto anterior es ficción y el personaje de Margot desaparece. Después de esto, a Valerí no se le revoca su estatus de ente ficticio, pero sí retorna como invención ajena, es decir, como creación de la madre del protagonista: «[Rosario Gironde] detestaba a casi todo el mundo, menos a Margot Valerí, vieja aviadora chilena, una mujer inventada, tal vez su álgter ego, una mujer inexistente» (Vila-Matas, 2009, p. 128). Y si bien en este punto está claro que la aviadora es una creación de Rosario Gironde, no se sabe con certeza si este nombre designa al hijo o a la madre, pues el narrador ha decidido también llamarse así, es decir, llevar un matrnimo. Al estar en conocimiento de los diarios maternos, el hijo no hubiera podido inventar a la aviadora, sino copiarla de la imaginación de la madre, lo que atentaría contra la noción más tradicional de originalidad. Y de haber inventado el testimonio de su propia madre, la autenticidad del relato autobiográfico también se pondría en jaque, lo que perfila una parodia de la confianza en las fuentes autobiográficas y constituye una crítica a un rasgo clave de la modernidad.

Otro personaje importante que se ve afectado por la reescritura paródica es Tongoy, que siempre aparece en la vida del narrador *ad-por-tas* del siglo XXI y en Chile. Durante los siguientes capítulos, el hombre más feo del mundo se vuelve una especie de escudero fiel, pero sus cambios inspiran desconfianza. En el segundo capítulo, por ejemplo, justo en la entrada correspondiente al diario de Witold Gombrowicz, el narrador comenta nuevamente el episodio del año nuevo, pero sin Valerí: «—Soy el amigo más viejo de los Brodsky. Me gusta el dry Martini, Chile, Gombrowicz y los vampiros. ¡Garçon, —gritó al camarero—, tinta, por favor! La tinta la tenía en las encías o acababa de comer calamares en su tinta» (Vila-Matas, 2009, p. 151).

Tanto la orden al camarero («Tinta, por favor», p. 151) como las encías teñidas de negro por los calamares evocan la acepción de la tinta

como sinécdote de la creación literaria. Y esto también recuerda la acción de la reescritura. Tongoy es un personaje que el narrador reconfigura todo el tiempo y que, al igual que el protagonista, devora y se apropia de la tradición literaria. Está lleno de referencias vampíricas que van desde su similitud con Nosferatu hasta su intertextualidad compulsiva, lo que refleja una *poiesis* parasitaria capaz de definir toda la novela. En el fondo, la capacidad de apropiarse y resignificar hechos y personajes le permite entender y asistir al narrador, pues ambos personajes crean algo nuevo habitando estructuras previas.

Hay que tener presente que el vampiro no solo es un parásito, sino que, además, ocupa un lugar importante en la galería de monstruos modernos, lo que le otorga un poder transgresor. Como recuerda la definición clásica de Horacio, el monstruo se caracteriza por violar el equilibrio de la naturaleza, al mezclar rasgos y proporciones de distintas especies como el tronco de una mujer hermosa y la cola de un pez. Y en este caso no es muy diferente. Aunque la monstruosidad de Tongoy no aluda al desequilibrio de la naturaleza, sino al del artificio literario naturalizado (verosimilitud), sí proyecta una rebeldía formal mediante la reescritura porque ataca las bases de la continuidad literaria. Uno de los giros que mejor ilustran la reescritura de Tongoy es el que se da en «Teoría de Budapest», donde el protagonista lo llama mendigo inexistente y vuelve a arremeter contra el pacto de verosimilitud de la novela.

Asimismo, un personaje que ilustra bastante bien la fuerza destabilizadora de la reescritura es la mujer del narrador, Rosa, que parte siendo una cineasta y termina siendo una agente literaria. El dato, de hecho, es uno de los primeros a los que el narrador recurre en el «Diccionario del tímido amor a la vida» para revelar el carácter ficticio de «El mal de Montano». Pero más allá de las alteraciones que sufre en el proceso de reversión, llama la atención por dejar entrever posibles fuentes de inspiración. La primera vez que el narrador reescribe su texto, vuela a Chile con Rosa y tiene un sueño en el que parecen confluír ellos, Julia Rosenberg y la ficticia Margot Valerí: «Recordé cómo dos días antes, en el avión que a Rosa y a mí nos llevaba a Chile, había soñado que estaba casado con la cineasta canadiense Julia Rosenberg» (Vila-Matas, 2009, p. 148). Los datos están dispuestos para suponer que este sueño es el germen con el que cuenta el narrador a la hora de crear a la aviadora octogenaria de «El mal de Montano», mientras que el oficio original de Rosa se deba a la evocación de Julia Rosenberg. Si el narrador pone todas estas pistas al alcance de los lectores es porque le interesa que especulen sobre una presunta fábula original. Y la forma

en que parecen relacionarse los datos recién nombrados apunta al propio poder de reinvención de los receptores.

El hecho de que la reescritura parodie el relato testimonial del narrador, no solo incrementa la incertidumbre alrededor de su experiencia, sino que además alcanza a los fragmentos que recogen episodios históricos y biográficos de escritores célebres y canónicos, es decir, a los diaristas. Por otro lado, que la reescritura paródica configure un mensaje crítico sobre la verosimilitud que inspiran los supuestos relatos de no ficción no significa que la novela denigre dicha verosimilitud. La subversión de los valores previamente establecidos desata una ambigüedad que rinde un sentido homenaje a la modernidad —no por nada se cita a Dalí, Gombrowicz, Katherine Mansfield, Fernando Pessoa, Sergio Pitlor y tantos otros grandes intelectuales—, pero, al mismo tiempo la descarta para enfrentar los desafíos contemporáneos. Por encima de cualquier análisis precipitado, la reescritura del año nuevo en Valparaíso conecta a la novela con la ambigüedad necesaria para empezar a establecer la alegoría diacrónica del canon literario porque rodea de dudas el gesto del testimonio en primera persona. Y esta vacilación empieza a perfilar la idea de que incluso la voz propia constituye una ficción cuando deviene en narración compartida.

2.1.2. Hibridación genérica

Respecto de la hibridación genérica, segundo agente que detonla ambigüedad en *El mal de Montano*, hay que poner el foco en la presencia constante del diario íntimo, que suele incluirse con reparos en el campo literario por considerarse un género de no ficción. «Originalmente, el auténtico diario y la Literatura eran dos ámbitos completamente distintos y esencialmente inconciliables. El diario, por su misma definición, no era un género comunicativo, mientras que la literatura era, y es, un expediente del entendimiento intersubjetivo y público» (Picard, 1981, p. 115). Es importante considerar esto durante el análisis, pues el proceso de publicación de los diarios, cuyo carácter íntimo es parte esencial de su definición, se ve como una suerte de contradicción. En otras palabras, dado que el «auténtico diario es un diario redactado exclusivamente para uso del que lo escribe» (p. 116), la masificación de su receptor lo vuelve un texto comunicativo, intersubjetivo y literario. La sensación de intimidad, desde esta perspectiva, es una ilusión. Y lo mismo ocurre con la sensación de sinceridad. Tal como plantea Rosario Gironde, «¿Se ha visto alguna vez un diario que fuera sincero?» (Vila-Matas, 2009, p. 145).

El diario íntimo es por lejos el género referencial de la verdad porque epistemológicamente constituye una primera fuente y, además, parece cumplir con la condición de estar libre de presiones sociales. Parece que la necesidad de la impostura no se justificara en un plano que carece de la mirada ajena. Sin embargo, «pese a todo, la mirada del otro se halla fantasmalmente presente. El diario es un texto que se oculta a sí mismo a medida que se revela» (Sánchez-Alonso, 2011, p. 13). Este tipo de textos cuestiona su propia intimidad desde el momento en que se hace público. Y los diaristas citados en la novela, a excepción de Rosario Gironde y Monsieur Testes, constituyen grandes referentes de la historia de la literatura que han hecho de lo privado algo compartido, es decir, son personajes de la esfera pública. Las personas no solo les mienten a otros, sino que también se mienten a sí mismas porque cargan con la mirada y el juicio social, ajenos incluso cuando están solas. Manejar este hecho es fundamental para entender el conflicto que encierra en sí mismo el género del diario.

Ya el primer capítulo de la novela se presenta como el diario de vida de un crítico literario que describe la relación con su único hijo, Montano. Los lectores saben que ambos están enfermos de literatura gracias al testimonio del narrador que cuenta a modo de bitácora la evolución de su cuadro clínico y que, a través de esto, advierte sobre la transformación de su texto en novela: «He notado que (el diario de vida) se me podía convertir, movido por un impulso misterioso, en el arranque de una historia que exigiría lectores y no quedar oculta entre las páginas de este diario» (Vila-Matas, 2009, p. 21). Por tanto, desde el principio el género del diario íntimo está entrelazado con el de la novela y lo que en un comienzo parece formalmente incompatible, dada la naturaleza aparentemente opuesta de ambos tipos de escritura, resulta viable por el juego gradual entre los planos de lo público y lo privado. En pocas palabras, el libro empieza como una mezcla de diario íntimo y novela.

De aquí en adelante, cada capítulo es un guiño al diario íntimo acompañado de otro género referencial. El «Diccionario del tímido amor a la vida» es una mezcla de diario y enciclopedia biográfica. «Teoría de Budapest», es una conferencia sobre el diario como alternativa narrativa para abordar la ficción. El «Diario de un hombre engañado» profundiza en la conferencia y sitúa la reflexión en el museo. Y, finalmente, en «La salvación del espíritu», el narrador asiste a un congreso de literatura en un refugio en la montaña, cerca de Basilea, en los Alpes suizos y, con ello, transforma su diario en un cuaderno de viajes, otra forma de escritura biográfica.

Todos los capítulos de la novela emulan el género del diario íntimo y dialogan con otras formas de escritura referencial mientras reflexionan en torno a la idea del mal de Montano. Dada la presunta naturaleza privada del diario, se podría pensar que el objetivo de estas reflexiones es la expresión de una subjetividad concreta, pero la incertidumbre ligada a la hibridación genérica refleja un propósito diferente, uno argumentativo. El proceso de extrañamiento o rarefacción insiste en restar credulidad al género referencial y al relato testimonial. Y, al mismo tiempo, todo este descrédito alimenta la idea de que la historia de la literatura y el canon que de ella se desprende también pueden ser ficciones.

2.2. Vínculo histórico-literario

En este apartado, hay que empezar señalando que la ambigüedad derivada de la reescritura y de la hibridación genérica encarna el pacto ambiguo (Alberca, 1996, p. 10). Principalmente debido a que la vacilación que inspira es la misma que afecta los marcos de referencia literarios y juega con el conocimiento de mundo de los lectores, es decir, con las estructuras mentales que ordenan y dan sentido a la experiencia. Normalmente, la primera persona y las marcas testimoniales fortalecen el pacto de verosimilitud, pero en *El mal de Montano* ocurre todo lo contrario. Y esto sugiere una naturaleza discursiva especial que resignifica y transforma la visión de canon, tanto la que alude a los géneros reconocibles como la que ilumina el salón de la fama de los escritores que han hecho historia. En ambos casos la visión del canon está atravesada por una especie de vacilación perpetua similar a la que ofrece la poética de lo fantástico, pero sin el elemento mágico. Y esto es clave en el establecimiento del vínculo exegético.

La novela adhiere a la tradición literaria de la vida imaginaria, que, desde Schow a Bolaño, ha ofrecido una «reivindicación del género biográfico como algo perteneciente al ámbito literario» (Méndez-Tellez, 2020, p. 4). Los errores deliberados que comete *El mal de Montano* imitando el discurso autobiográfico recuerdan las propias limitaciones de los géneros referenciales, pues, al margen de cualquier voluntad de objetividad, hay en ellos una naturaleza literaria palpable (Luque-Amo, 2022). Incluso en el plano historiográfico, más serio y profesional, «el historiador está obligado a seleccionar unos (hechos) y a relegar otros, a organizarlos de una manera determinada y no de otra. Más aún, en muchas ocasiones no puede prescindir de hacer juicios de valor» (Garrido Gallardo & Frechilla Díaz, 2007, p. 80).

El reconocimiento de esta dimensión creativa viene con una verosimilitud tambaleante en torno al canon de escritores célebres y muy pronto deviene en vacilación perpetua. «Ya de por sí La autoficción invade el espacio de lo real con su duda contaminante [...] El lector, situado en su contexto de producción de sentido y necesitando validar ese contexto, descubre una tensión en la armonía del todo» (Peón, 2020, p. 57). Pero en este caso el narrador, además, la lleva al extremo y la asocia con símbolos de la modernidad y la posmodernidad, lo que da pie a una dimensión exegética del vínculo histórico literario.

En términos generales, los dos símbolos con que se asocian la ambigüedad son: (a) la caracterización del canon como proyecto moderno totalizador y (b) la caracterización del canon como un proyecto posmoderno, incompleto y atrevido. Asimismo, la caracterización del canon moderno temprano se expresa a través de cuatro recursos: (a.1) el mapa del mal de Montano, (a.2) la encarnación de una literatura agónica, (a.3) un envejecimiento acelerado en el museo de la literatura y (a.4) el rechazo declarado del protagonista al majestuoso Hotel Kakania. Por otro lado, el proyecto literario moderno actual está definido por tres desafíos que supone la experimentación. Puntualmente, por (b.1) una tensión quijotesca entre ficción y realidad, (b.2) por el desprestigio de la montaña como símbolo de excelencia y (b.3) por el abismo como representación del riesgo.

2.2.1. La caracterización del canon como proyecto moderno totalizador

Ya desde el primer capítulo, el narrador plantea que «la literatura está siendo acosada, como nunca lo había sido hasta ahora, por el mal de Montano, que es una peligrosa enfermedad de (a.1) un mapa geográfico bastante complejo» (Vila-Matas, 2009, p. 63). A partir de entonces articula una reflexión en que él se vuelve un topógrafo experto de aquella geografía en la que España es un suburbio anticuado y está obsesionada con el realismo castizo del siglo XIX.

Fundamentalmente, este mapa identifica a los enemigos de lo literario: el realismo decimonónico, la academia anquilosada o los criterios de venta de la industria editorial. Y esto es importante cuando se trata de identificar símbolos, ya que, pese a sus limitaciones, los mapas buscan representar la realidad. Históricamente, se han visto ligados al mundo de la exploración y la consolidación del poder, sin embargo, las convenciones que lo han definido han estado siempre sujetas a

cambios y descubrimientos. Por tanto, la actividad topográfica del narrador empuja a considerar la noción de un panorama literario como un constructo de representaciones mutables y perfectibles.

El segundo recurso para caracterizar un canon moderno temprano es (a.2) la personificación de la literatura. Puntualmente, el protagonista decide hacerse cargo más activamente de sus preocupaciones literarias y se transforma en ellas: «Sería a partir de aquel momento conveniente y necesario, tanto para el aumento de mi honra como para la buena salud de la república de las letras, que me convirtiera yo en carne y hueso en la literatura misma» (p. 63). Más tarde, ya encarnando la literatura agónica, llega a mirarse al espejo y a decir que no se encuentra buena pinta, lo que refuerza la idea de un canon literario en decadencia. Por tanto, el panorama literario que se proyecta a través del gesto de la personificación es el de una modernidad agotada, una fórmula rancia que no responde a las necesidades del siglo XXI. Cabe señalar que en todo este proceso el narrador parece sufrir el mal de Montano como si de una condena se tratase, cuestión que más tarde cambia.

El tercer recurso para caracterizar la modernidad rancia es (a.3) el envejecimiento acelerado que Rosario Gironde sufre en el museo de la literatura. Invitado a Budapest a hacer una conferencia sobre los diarios íntimos como herramienta útil para la creación literaria, el protagonista envejece veinte años de golpe. Y esto se relaciona con algunos de los prejuicios alrededor del museo en tanto espacio. Para muchos los museos son sinónimo de jerarquía y conservadurismo, a veces incluso pueden resultar elitistas, lo que refleja una desconexión social importante. Por consiguiente, situar al narrador (encarnación de la literatura y topógrafo del mal de Montano) en un lugar con esta carga es un gesto que refuerza la caracterización casposa del panorama literario moderno temprano.

Y finalmente, el cuarto recurso para definir el anacronismo del canon es (a.4) el rechazo al hotel de Kakania. Al narrador le ofrecen quedarse allí cuando pronuncia su conferencia, pero este se resiste a estar o comer en el lugar, cuestión que indudablemente llama la atención. El sitio tiene una estética de lujo imperial decadente y su nombre no es una etiqueta al azar, sino la referencia a la ciudad ficticia en que transcurre *El hombre sin atributos*, novela infinita de Robert Musil. Viene de K.U.K. (*kaiserlich und königlich* o imperial y real) y funciona como alegoría política del imperio austrohúngaro. En todo momento, Kakania se describe como un lugar de contradicciones evidentes: «Según la Constitución,

el Estado era liberal, pero tenía un gobierno clerical. El gobierno era clerical, pero el espíritu liberal reinaba en el país. Ante la ley, todos los ciudadanos eran iguales, pero no todos eran igualmente ciudadanos» (Islas-Flores, 2015, p. 69). Y estas contradicciones reflejan una imposibilidad extrema. En esta novela el Estado abraza con fuerza el *statu quo* y promueve la mantención de los mismos preceptos de siempre, lo que permite plantear una conexión con el hotel de *El mal de Montano*. El hotel Kakania representa un proyecto moderno agotado, el de la ficción dominada única y exclusivamente por la novela y los métodos narrativos del siglo XIX. De modo que el rechazo que el narrador muestra hacia él simboliza la voluntad de escapar de fórmulas trilladas.

2.2.2. La caracterización del canon como proyecto posmoderno

Por otra parte, se plantea que el proyecto literario moderno actual o posmoderno debe definirse por el riesgo y la experimentación. Así lo deja establecido Rosario Gironde durante su exposición al distinguido público húngaro: «El mundo ya no puede ser recreado como en las novelas de antes [...] el mundo se halla desintegrado, y solo si uno se atreve a mostrarlo en su disolución es posible ofrecer de él alguna imagen verosímil» (Vila-Matas, 2009, p. 222). Aquella desintegración del mundo que menciona parece ser la del proyecto literario agónico de la modernidad temprana y la misma que caracteriza (b.1) una tensión quijotesca. Con el objetivo de exponer aquella disolución, Tongoy y el narrador empiezan a encarnar versiones de don Quijote y Sancho, personajes que protagonizan la primera novela moderna: «Seré tu secreto Escudero, me ha dicho, pero eso sí, a cambio de una gran recompensa: el Gobierno de la isla Barataria, por ejemplo» (p. 72). Y, por tanto, cada uno pasa a representar una antítesis del otro. Al comienzo de la historia, Sancho personifica la realidad y la lógica mundana, mientras que don Quijote, la ensoñación y la fantasía. Sin embargo, conforme avanza la novela, cada uno se va contaminando del espíritu del otro y ya no quedan claras las fronteras originales. La misma ínsula Barataria que Tongoy exige es representada en *El Quijote* como una confluencia de ficción y realidad. Esto, ya que el territorio es ficticio, una burla. Pero la administración de Sancho como gobernador es real, inteligente y está llena de sabiduría. En otras palabras, la correspondencia de Tongoy y Rosario Gironde con los dos personajes principales de la primera novela moderna recuerda la esencia misma del proyecto literario moderno encabezado por Cervantes. A pesar de ser un texto del siglo XVII, *El*

Quijote está fundado en el atrevimiento, el riesgo y la experimentación. Y por eso es una obra vigente.

Asimismo, esta tensión quijotesca entre ficción y realidad que la novela alimenta deviene en una metáfora que remonta al primer capítulo. Si el mundo ya no puede ser recreado como en las novelas de antes y necesita desintegrarse, parte del riesgo (b.2) consiste en desintegrar los marcos de referencia, habitar la realidad, tomar la vida como literatura. Y siguiendo esta idea, Valerí es un personaje que termina de caracterizar el proyecto literario actual a través de Tongoy y del narrador. «La posmodernidad, heredera del desencanto post-mítico de la modernidad, explora desde la semiología la reflexividad del lenguaje y el poder mitificador del signo literario dependiente de su valor histórico» (García-Rodríguez, 2022, p. 403). Dicho desencanto permite definirla en oposición a la modernidad temprana. Y aunque en este contexto de desencanto, la voz del narrador se identifique con casi todos los personajes (su madre, su hijo ficticio, sus amigos, etc.), con ninguno tiene un vínculo tan estrecho como con Tongoy. Tongoy parece ser un alter ego del personaje del narrador en la ficción, de la misma forma en que el personaje del narrador parece ser un alter ego del autor en la realidad. Y he aquí la importancia simbólica de la reescrita Margot Valerí. El nombre Tongoy remite una localidad costera de la Región de Coquimbo en Chile, famosa por el dicho «entre Tongoy y Los Vilos». En la jerga popular chilena, estar entre estos dos lugares significa no estar en ningún sitio, no tener claridad y, en definitiva, ser presa de la incertidumbre. Se dice también que la frase nace con la aeronáutica chilena porque aparentemente en esa zona los vientos soplan en dos direcciones distintas y en el pasado era peligroso volar. De modo que estar «entre Tongoy y Los Vilos» es como estar entre Tongoy y Vila-Matas, es decir, entre el personaje y el autor, abrazando el riesgo que esto supone.

Otro recurso que sirve para caracterizar el proyecto literario contemporáneo es (b.3) el desprestigio de la montaña. Tanto Montano (italiano) como Montaigne (francés) y montaña (español) son la misma palabra en tres idiomas diferentes. Recuerdan a Michel de Montaigne, padre del ensayo moderno, y apuntan al desarrollo de una narrativa ensayística capaz de mezclar la ficción y la realidad a través de la especulación. Cuando en el último capítulo, «La salvación del espíritu», el personaje del narrador es invitado al «refugio de montaña al pie de la cumbre del Matz» (Vila-Matas, 2009, p. 305), se siente profundamente decepcionado por la mediocridad de los escritores y de los editores germanos allí reunidos: «Cené con los cretinos, escritores funcionarios

de mierda, muertos. Esa raza de escritores, imitadores de lo ya hecho [...] Aquella reunión no tenía nada de simpática ni de exótica ni de original [...] Era un congreso de imbéciles» (pp. 310-311). Y todo sigue más o menos así hasta que Thomas, el traductor, lo invita a retirarse diciéndole al oído: «Que venga lo que no ha sido todavía» (p.312). La invitación está en clara sintonía con la configuración de un nuevo paradigma literario, un nuevo paradigma social útil al espíritu del siglo XXI y con el poder de crear y destruir cánones literarios que adhieran al riesgo y la experimentación.

A medida que se aleja del lugar de la reunión, empieza a despedirse del paradigma literario rancio que le incomoda y que representa el grupo de escritores y editores mediocres. Se transforma en Robert Walser y se propone encontrar a Robert Musil en el camino. Esto da pie al último punto de representación del nuevo paradigma literario, el abismo. El encuentro con Robert Musil, autor de *El hombre sin atributos*, es una apología de la obra inacabada y una crítica al ridículo que supone la mantención lastimosa de un imperio decadente. Todo indica que para *El mal de Montano* aquel imperio es el paradigma literario de la modernidad temprana; mientras que el abismo es la necesidad de llevar la literatura al límite. La frontera entre géneros de ficción y realidad es también, alegóricamente hablando, un abismo, de modo que el encuentro del narrador con Musil es la consolidación simbólica de una verdad literaria líquida, múltiple, incompleta y tendiente al riesgo; una verdad que no puede ser, sino como una nueva ilusión que retoma la grandeza de la modernidad en todas sus etapas y la libera de las limitaciones que los enemigos de lo literario han creado durante siglos. Por tanto, la novela invita a entregarse por completo al mal de Montano y a reclamar todos los aspectos de la vida como literarios, incluida la historia de la literatura.

3. Conclusión

La sensación creciente de incertidumbre que detona el diálogo entre la ambigüedad y el vínculo histórico-literario con la tradición (moderna y posmoderna), en torno a la enfermedad de Montano, plantea que cualquier narración que se declare testimonial es potencialmente ficción y que las verdades históricas no dejan de ser ficciones literarias útiles a las necesidades del contexto. Asimismo, dicha incertidumbre permite establecer una dinámica argumentativa en consonancia con una tesis de autor: es necesario pasar de una noción de canon

completo, estable y seguro; a otra noción de canon inestable, marcado por la curiosidad del abismo o del explorador. Ensayísticamente, y a través de los procesos de reescritura, hibridación genérica y vínculo histórico-literario, la evolución de la red de prestigios canónicos deviene en exégesis alegórica.

En el último capítulo de la novela terminan de cobrar sentido las citas al género del ensayo repartidas en toda la obra. No es casualidad que el narrador aparezca leyendo el diario de viajes del padre del ensayo. Así como tampoco es casualidad que el congreso se realice en un refugio en la montaña, dada la traducción de Montano al italiano (montaña) y al francés (montaigne). El extrañamiento despierta la necesidad de una reflexión a la que pocos géneros responden tan bien como el ensayo. O en otras palabras, la vacilación perpetua promueve una mirada crítica que, más allá del mero placer intertextual, perfila un mensaje en sintonía con el género del ensayo, ese mismo que hace ya tanto fundó Montaigne y que Vila-Matas ata novelescamente a lo montano, al mal de altura y a la vanidad mediocre de un Olimpo con los días contados.

El pacto ambiguo que orbita la enfermedad de la literatura, entonces, se proyecta al ensayo, se mueve en medio de referencias a este género literario de no ficción y se mezcla con todos los demás guiños a la escritura referencial. Es verdad que «la ficcionalidad de las figuraciones es primordialmente un efecto de lectura que no está garantizado ni por la mera voluntad autorial, ni por un sistema genérico abstracto, sino por el vínculo que su forma logra para con el lector al que interpela» (Pozuelo Yvancos, 2022, p. 692). Pero en la medida en que el narrador de *El mal de Montano* reformula tan abiertamente aquellas figuraciones, se muestra consciente de los gestos que pueden activar dicha ficcionalidad. La desconfianza, por tanto, deja de ser el resultado de un vínculo posible y se vuelve una sensación forzosa y extrapolable a todas las dimensiones de la escritura.

En el pasado, «diversos textos teóricos de Benjamin, Derrida, Deleuze o Barthes impulsaron la caracterización de una forma de ficción teórica que no solo desestabiliza el concepto tradicional de literatura, sino que muestra una conexión entre el discurso académico y la ficción» (García-Rodríguez, 2022, p. 45). Y en *El mal de Montano*, la ficción referencial exagera esta posibilidad cuando dialoga con la narración histórica y el canon de escritores que de ella se desprende. La novela argumenta ensayísticamente, fabula académicamente y reflexiona alegóricamente a través del concepto de enfermedad.

Sin duda, todo canon se configura a partir de los paradigmas valóricos imperantes, por lo que constituye una convención social. Su aspiración moderna a la objetividad va en contra de su evidente mutabilidad. Y por este motivo la novela propone un enfoque fragmentado y dominado por la incertidumbre. Los mecanismos retóricos orientados a disparar la ambigüedad se enfrentan a dos grandes representaciones historiográficas canónicas: la visión moderna temprana y la posmoderna actual. Y la caracterización de ambas invita a una poética del riesgo que redefine ciertos criterios.

En cada capítulo, *El mal Montano* invita a reconocer la naturaleza imaginativa de la representación historiográfica. Y el canon de escritores reputados es una parte esencial de aquella representación. Finalmente, la novela logra hilvanar un discurso vigente, creativo y divertido que apunta a varios vectores a la vez. Pero, sobre todo, plantea en los albores del siglo XXI una forma de entender la escritura creativa que va más allá de los marcos de referencia maniqueos de literatura-ficción y biografía-realidad; una forma que juega con la representación del canon de escritores desde la modernidad temprana hasta la posmodernidad usando la enfermedad como gran metáfora de una evolución diacrónica en un marco sincrónico y que entiende que, como decía Antonio Machado en su poema XLVI, «también la verdad se inventa» (Machado, s.f.).

Referencias

- Alberca, M. (1996). El pacto ambiguo. *Boletín de la Unidad de Estudios Biográficos*, (1), pp. 9-18. <https://raco.cat/index.php/bueb/article/view/378644>
- Fernández-Ulloa, T. y Soler-Gallo, M. (Eds.) (2020) *Discursos al Margen. Voces Olvidadas en la Lengua, la Literatura y el Cine en español e italiano*. Palermo University Press.
- Fletcher, A. (2002). *Alegoría*. Ediciones Akal.
- García, N. S. (2022). *Exoteoría y crítica-ficción: Literatura con paradiña, de Javier García Rodríguez*. En B. Cano Vidal, V. Sánchez Aparicio y C. Morán Rodríguez (Coords.), *Escrituras al límite: Canon, forma y sujeto en la literatura contemporánea* (pp. 45-56). Ediciones Universidad de Salamanca.
- García-Rodríguez, M.^a J. (2022). Semiótica de la parodia. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 31, pp. 401-413.
- Garrido Gallardo, M. A., & Frechilla Díaz, E. (Coords.). (2007). *Teoría / Crítica: Homenaje a la profesora Carmen Bobes Naves*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Hutcheon, L. (2023). *Una Teoría de la Parodia: Las Enseñanzas de las Formas de Arte del Siglo xx*. University of Illinois Press.
- Islas-Flores, M. C. (2015). La escritura imbricada de Robert Musil: Historia, política y mística en *El hombre sin atributos*. Casa Abierta al Tiempo. (Tesis doctoral). Universidad Abierta Metropolitana Azcapotzalco. Recuperado de: <http://zaloa-mati.azc.uam.mx/handle/11191/6414>
- Luque-Amo, A. (2022). Autobiografía/ Autoficción en el ámbito hispánico. Fronteras y estudios recientes. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 31, pp. 537-556.
- Machado, A. (s.f.). Poema XLVI. En Antonio Machado Esencial. *Revista Literaria Katharsis*. Recuperado de https://revistaliterariakatharsis.org/anto-esencial/machado/nuevas_161.htmIn
- Méndez Téllez, M. (2020). La tradición de la vida imaginaria desde Schwob a Bolaño: La propuesta contracanonica de *Las vidas imaginarias* y la parodia de una historia literaria en *La literatura nazi en América* (Tesis doctoral). Universidad de Islandia, Reyjavík. <https://skemman.is/handle/1946/37099?locale=en>
- Sánchez-Alonso, F. (2011). El diario íntimo. Técnicas de retoque con el Photoshop literario. *Clarín: Revista de Nueva Literatura*, 16 (95), pp. 3-16.
- Vila-Matas, E. (2009). *El mal de Montano*. Anagrama.
- Peón, M. L. (2020). Fluidez, 'yo' y discurso: La presencia como borrosidad. *Cuadernos de Literatura*, 14, pp. 53-58.
- Picard, H. R. (1981). *El Diario como Género entre lo Íntimo y lo Público*. Universidad de Konstanz.
- Pozuelo Yvancos, J. M.^a (2022). Autofiguraciones: De la ficción al pacto de no ficción. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 31, pp. 673-696.

La narrativa del exilio en la literatura ecuatoguineana: un análisis desde la novela *Los poderes de la tempestad* (1997) de Donato Ndongo-Bidyogo

THE NARRATIVE OF EXILE IN
EQUATORIAL GUINEAN LITERATURE:
AN ANALYSIS FROM THE NOVEL *THE
POWERS OF THE TEMPEST* (1997) BY
DONATO NDONGO-BIDYOGO

DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n88a06>

Recibido: 23/01/2025

Aprobado: 09/02/2025

Publicado: 30/07/2025

Pedro Bayeme Bituga-Nchama

Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial

pedrobayeme@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2310-5879>

Resumen: El presente artículo se centra en el estudio de la narrativa del exilio en la literatura ecuatoguineana, tomando como referencia la obra *Los poderes de la tempestad* de Donato Ndongo-Bidyogo. En esta novela el autor pone de manifiesto los avatares ocurridos en Guinea Ecuatorial después de su independencia el 12 de octubre de 1968. Se recoge con realismo y por medio de la narración, el exilio al que tuvieron que enfrentarse varios escritores para no ser detenidos por el régimen dictatorial de este período que había iniciado una caza de intelectuales, convirtiendo a cualquier escritor en enemigo del régimen.

Palabras clave: *Los poderes de la tempestad*, literatura ecuatoguineana, Donato Ndongo-Bidyogo, Francisco Macías Nguema Bidyogo

Abstract: This article focuses on the study of exile narratives in Equatorial Guinean literature, taking as a reference the work *The Powers of the Tempest*, written by Donato Ndongo-Bidyogo. In this novel, the author highlights the events that occurred in Equatorial Guinea after its independence on October 12, 1968. It realistically portrays, through narrative, the exile that several writers had to face to avoid arrest by the dictatorial regime of this period, which had initiated a hunt for intellectuals, turning any writer into an enemy of the regime.

Keywords: *The powers of the tempest*, Equatorial Guinean literature, Donato Ndongo-Bidyogo, Francisco Macías Nguema Bidyogo

1. Introducción

Dentro del estudio de la historia literaria ecuatoguineana, existe un periodo que marcó significativamente a los escritores de Guinea Ecuatorial, nos referimos a la dictadura y el exilio. Acontecimientos históricos que llevaron consigo a que muchos escritores abandonasen el país, por miedo a sufrir las terroríficas consecuencias del régimen que imperaba en este momento.

Durante los once años que duró la dictadura de Francisco Macías Nguema Bidyogo¹, no hubo una continuidad del desarrollo del sistema educativo que implementado durante la Guinea Española². Las razones de este hecho se encuentran en que muchos maestros huyeron por las represalias del régimen impuesto, lo cual frenó el legado del gusto por la narrativa que se había erigido desde la colonización española. Todos los escritores, al menos los que no se sometieron al régimen, terminaron en el exilio. Este periodo se caracteriza por la nostalgia de los escritores que no pueden regresar a su tierra natal por temor a las represalias. No obstante, la narrativa se convirtió en el principal caballo de batalla para denunciar la situación en la que se encontraba Guinea Ecuatorial debido al sistema dictatorial.

Al respecto, esta investigación se enfoca en la novela *Los poderes de la tempestad*, escrita por Donato Ndong-Bidyogo, a fin de comprender mejor la influencia del régimen de Francisco Macías Nguema Bidyogo en los escritores de este periodo histórico. Cuando se hace referencia a lo vivido en Guinea Ecuatorial, se parte desde el año 1968 cuando este país obtuvo su independencia, hasta 1979, año que supuso un cambio de régimen y esperanza de una nueva era para el país.

La producción literaria de Guinea Ecuatorial hunde sus raíces en la época colonial, cuando los misioneros sentaron las bases para el surgimiento de lo que más tarde recibiría el nombre de literatura ecuatoguineana, la cual pasaba a formar parte de la literatura hispanoaficana, porque es el resultado de la fusión de la cultura española, representada por la lengua y los valores de los pueblos africanos.

¹ Tras la independencia de Guinea Ecuatorial en 1968, Francisco Macías Nguema Bidyogo (1968-1979) se convirtió en el primer presidente de este país.

² Durante la colonización española, el territorio hoy conocido como Guinea Ecuatorial adoptó oficialmente este nombre el 12 de octubre de 1968 cuando obtuvo su independencia. Antes de esta fecha indicada se conocía como Guinea Española (1778-1968).

Con la colonización y la evangelización efectiva en la Guinea Española se logró crear una base educativa escolar que previamente no existía. Cuando se habla de la educación en la Guinea Española, uno de los estudiosos más relevantes es Olegario Negrín Fajardo (2021), por su amplia trayectoria investigadora sobre esta cuestión. En este sentido, en una de sus publicaciones indica que:

El desarrollo de la alfabetización en los territorios españoles de África partía de la inexistencia de escuelas y de cualquier instrucción previa, salvo de la tradicional educación socio-religiosa africana [...] en unos ochenta años en Guinea, se pasa de la carencia más absoluta de escolaridad hasta llegar a unas tasas de alfabetización del 90%, en los territorios guineanos, en donde también prácticamente desapareció el analfabetismo (p. 256).

Desde el ámbito académico, los estudios de la literatura ecuatoguineana como parte de la producción literaria del mundo hispano son muy recientes, pero es evidente que actualmente se han realizado varias investigaciones centradas en el estudio de esta. La gran labor académica de Donato Ndong-Bidyogo, máximo exponente en el conocimiento y difusión de la literatura ecuatoguineana, porque debido a él se publicó la primera antología de esta literatura en 1985, ha hecho que investigadores como Inmaculada Díaz Naborna, Gloria Nistal, Droh Joël Arnould Keffa, Mbaré Ngom, etc., se interesen por el estudio de esta literatura, haciéndola más visible en el repertorio de las literaturas hispanas. A pesar de la existencia de un marco teórico desarrollado sobre la literatura ecuatoguineana, todavía hay poco interés en la comprensión del impacto de la dictadura con la censura que se adelantó sobre los escritores ecuatoguineanos, hecho que coadyuvó al exilio de muchos de ellos.

Por tanto, la hipótesis de este artículo es que el exilio permitió a varios escritores seguir dedicándose a la literatura porque era imposible hacerlo en el país debido a la represión que sufrieron todos los que tenían alguna formación académica, tal como se describe en la novela *Los poderes de la tempestad*, donde se narra lo que le ocurre a un joven abogado que regresa a su país después de una larga formación en España, se encuentra ante un Estado que está atravesando por una dictadura debido al régimen en el poder.

En evitación de confusionismos, cabe indicar que no se trata de analizar el impacto del exilio en los escritores que tuvieron que salir del país o el fenómeno del exilio como evento literario paradigmático,

sino más bien, entender desde la novela objeto de estudio, las razones que coadyuvaron al exilio de los escritores.

El exilio supuso la única opción para muchos escritores a fin de salvaguardar su integridad física y no terminar fusilados o encarcelados por los secuaces del régimen que vilipendiaban cualquier atisbo de intelectualidad. Los años anteriores a la independencia de Guinea Ecuatorial estuvieron plagados de una base en la literatura, pues se había logrado publicar dos grandes obras, *Cuando los combes luchaban* de Leoncio Evita Enoy en 1953 y *Una lanza por el bohabi* en (1962) de Daniel Jones Mathama. Ambas obras significaron el principio de la madurez del pensamiento literario ecuatoguineano, porque son las dos primeras novelas escritas por los nativos durante el periodo colonial.

Para el análisis de la obra *Los poderes de la tempestad*, se va a proceder con el método analítico/descriptivo para entender el exilio y la dictadura que afectó a Guinea Ecuatorial. Comprender esta novela puede ayudar a aclarar las razones por las que no hubo producción literaria un año después de la independencia de Guinea Ecuatorial. En este sentido, para un mejor análisis del objeto de estudio de esta investigación, se quiere dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Cuál es la narrativa del exilio en la literatura ecuatoguineana? ¿Cómo influye el exilio en la novela *Los poderes de la tempestad*?

2. La narrativa del exilio en la literatura ecuatoguineana: entre luces y sombras

Como dato introductorio, cabe señalar que resulta complicado rastrear los orígenes de la creación literaria escrita en Guinea Ecuatorial³ antes de la colonización. De hecho, a raíz de los diferentes planteamientos recogidos en este apartado, puede decirse que la literatura escrita, al menos aparece durante el periodo colonial, debido fundamentalmente al sistema educativo que desplegó España durante la colonización.

³ El territorio hoy conocido como Guinea Ecuatorial recibía el nombre de Guinea Española (1778-1968) durante la colonización. Adoptó la denominación actual tras su independencia en 1968.

No obstante, téngase en cuenta que no se puede hablar de una literatura escrita antes del entronque cultural entre los pueblos autóctonos de la actual Guinea Ecuatorial y los europeos. Existía una oralitura, dentro de cada región, etnia, tribu, pueblo, etc. Esta literatura se basaba en los cuentos, leyendas y fábulas que se recitaban en las diferentes lenguas vernáculas de estos pueblos. «Las etnias o grupos étnicos que forman Guinea Ecuatorial como nación son: ndowé, bissio, fang, bubi, annobonés y la comunidad de criollos» (Iyanga Pendi, 2021, p. 32). Por tanto, la literatura ecuatoguineana se puede definir como la manifestación artística de los diferentes pueblos autóctonos de Guinea Ecuatorial, donde los autores plasman la realidad cultural de su pueblo y la herencia de la tradición española, fusionando así cosmovisiones africanas e hispanas, fruto del pasado colonial. Esta concepción de la literatura se ajusta a la definición que propone Seco (2002), cuando señala que, literatura se refiere a «la más exacta imagen de la cultura de un país» (p. 55).

A pesar de ser culturas ágrafas, es decir, no desarrollaron la escritura, tenían una oralitura que se transmitía de una generación a la otra. Por consiguiente, la realidad está en que la literatura africana en general es en su origen oral, expresada o narrada en las diferentes lenguas de los pueblos de este contexto geográfico.

En el mismo orden de ideas, Wembe (2016) reconoce que «la literatura oral negroafricana no ha tenido mucha divulgación primero por ser sólo oral pero también por enfrentarse a la diversidad lingüística del continente. La tradición oral de África Negra engloba cuentos, fábulas, proverbios y cantos» (p.144). La falta de un sistema de escritura bien establecido ha sido una de las principales causas de la desaparición de cuentos o leyendas orales en África.

La literatura escrita de Guinea Ecuatorial emerge cuando el sistema educativo español de la colonización se logra consolidar gracias al apoyo descomunal de los misioneros. De hecho:

La administración española encomendó oficialmente, en 1887, a la misión claretiana todo lo relacionado con la enseñanza y colonización de Guinea, aunque existieron también algunos establecimientos públicos de educación para niños y niñas, que funcionaron de manera irregular en toda esta primera etapa de la colonización. Las religiosas concepcionistas fueron las encargadas de la educación de las niñas y muchachas guineanas. (Negrín Fajardo, 2012, p. 114)

También hubo otros misioneros como los Jesuitas que tenían la labor de educar a la población autóctona, a fin de poder lograr que asimilen la difusión de la cultura occidental, lo cual supuso una aculturación. En efecto, es complejo hablar de una creación literaria en Guinea Ecuatorial al margen de la educación, porque si se hace referencia al periodo poscolonial, debemos entender primero cómo era el contexto en el que aparecen los primeros escritores ecuatoguineanos que se dedican a la creación literaria. Durante la Guinea Española «la enseñanza era obligatoria, las escuelas eran decentes y había suficiente material escolar» (Oyono Nguema, 2013, p. 440).

Si bien este artículo no se centra en analizar el sistema educativo durante la Guinea Española, como comentario crítico a la cita anterior, se puede precisar que, durante la ocupación de este territorio, España desplegó sus esfuerzos políticos para mejorar la enseñanza en sus territorios, alcanzando una buena alfabetización de la población nativa, con el objetivo principal de aculturar a los habitantes de este lugar.

El interés de los nativos por la literatura surge de la necesidad de dar a conocer su realidad sociocultural, a raíz de las experiencias vividas y de los diferentes temas que leían durante su aprendizaje. La cultura libresca y el interés por la lectura son introducidos durante la administración colonial, siendo los misioneros los encargados de esta labor.

A través de las producciones literarias, los autores tratan de reflejar también su sentir acerca de la realidad que les circunscribe. De acuerdo con lo anterior, Otabela Mewolo (2014) sostiene que:

En Guinea Ecuatorial la producción literaria y artística se ha ido construyendo poco a poco en medio de un panorama político brutalmente desolador en el interior del país, un panorama poco o nada favorable a la eclosión de una cultura nacional. Conviene puntualizar que lo que en realidad constituye la nación guineana es un mosaico de etnias y tribus que conviven en un territorio compuesto por una parte continental, el Río Muni, una isla mayor, el Bioko y unos islotes que forman la provincia de Annobón; los principales grupos étnicos son los Fang, los Bubis, los Combes, los Annoboneses y los Ndowes, siendo los Fang el grupo mayoritario (p. 883).

Según los planteamientos esgrimidos con anterioridad es complejo hacer una mención clara de las formas narrativas de los grupos étnicos de Guinea Ecuatorial anteriores a la imposición de la escritura europea. Lo que se puede destacar es, como se ha indicado, que poseían

una literatura oral con la que explicaban el origen de sus culturas mediante cuentos, mitos y leyendas, pero que no existe un registro gráfico de estos. Por eso, están en la esfera oral, aunque en la actualidad se ha traducido al español la mayor parte de los cuentos y leyendas de esos grupos étnicos.

Los orígenes de la literatura escrita de Guinea Ecuatorial ocurren cuando se produjo el entronque cultural con España. El resultado de la gestión colonial por parte de los misioneros llevó consigo a la creación de la revista colonial conocida con el nombre de *La Guinea Española*, que empezó a publicarse en 1903, y cuyos objetivos pueden resumirse en tres: informar y divulgar la colonización, defender los ideales coloniales y promover la cultura española sobre el territorio ocupado. El mero hecho de crear una revista durante la colonia representó las buenas intencionalidades de introducir mejoras académicas en el territorio.

La Revista *La Guinea Española* a pesar de ser de los misioneros no se alejaba tanto de la realidad arriba descrita. Sin embargo, a medida que avanzaba la presencia española en Guinea Española, los misioneros incluyeron en 1947, un apartado en el número 1236, denominado *Historias y Cuentos*, donde los escritores noveles, maestros, estudiantes y catequistas de Guinea Ecuatorial podían publicar sus fábulas, cuentos y leyendas tradicionales. «La revista, impulsada por los misioneros claretianos catalanes, publicó 23 relatos entre los números 1236 y 1259, pero cumpliendo una labor de intermediaria cultural más que de foco difusor de una verdadera creación literaria original» (Álvarez Méndez, 2010, p. 57).

A medida que la revista se hacía cada vez más constante en cuanto a las publicaciones, aparecieron los primeros escritores de la literatura ecuatoguineana, también conocidos como los de la primera generación. El interés de los nativos por la literatura trajo consigo la publicación de la primera novela escrita y publicada por un autóctono. Se hace referencia a la novela *Cuando los combes luchaban*, escrita por Leoncio Evita Enoy en 1953. En palabras de Otabela Mewolo (2014):

Los pioneros de la literatura guineana escrita, Leoncio Evita y Daniel Jones en sus respectivas novelas *Cuando los combes luchaban* (1953) y *Una lanza por el boabí* (1962) tratan de dar a conocer a sus lectores la realidad de sus respectivos pueblos durante la colonización española (p. 884).

El hecho fundamental es que se trata de las dos primeras novelas que se publicaron en la época colonial y que marcan el inicio de la literatura que se conoce hoy en día como ecuatoguineana. Las características comunes en las producciones literarias de los primeros escritores de esta literatura son: la oralidad y la etnología, recursos *sine qua non* la literatura habría tenido dificultades de difundirse o ser traducida al castellano.

El punto focal del debate está en que se esperaba que las primeras obras publicadas por los nativos durante el colonialismo se dedicasen a atacar a los colonos españoles, tal como ocurría con los escritores de otras colonias como la francesa o inglesa. Sin embargo, Evita Enoy solo se centró en un estudio etnográfico donde criticaba algunas costumbres de los *Combes*, uno de los grupos étnicos de este país.

La primera literatura colonial producida en Guinea Española no tenía como objetivo atacar el sistema colonial español, más bien parecía que estaban a favor de ella. Era una época donde los primeros escritores se sentían cómodos, algo que se ve en la novela de Evita Enoy. Esta novela reivindica la identidad cultural del pueblo *Combe*, pero no se centra en criticar el colonialismo. Puede decirse que existe un asimilacionismo o aceptación del colonialismo, por eso, no se le presta mucha atención.

Al igual que Evita Enoy, también Daniel Jones Mathama incursiona en la literatura con la publicación de *Una lanza por el boabí* en 1962. Convirtiéndose así en la segunda publicación literaria de un escritor nativo. En esa obra tampoco existe un rechazo al colonialismo, sino que también es una producción etnográfica centrada en Fernando Poo.

Los primeros escritores no se oponen al régimen colonial, de hecho, incluso simpatizan con él y se sienten protegidos. Así se puede entrever en estas dos primeras novelas. Las influencias de una literatura anticolonial no triunfaron en Guinea Española. Así pues, los dos primeros escritores hacen una literatura orientada al sometimiento o aceptación de la colonia. Al respecto, Nistal Rosique (2021) señala que:

Tanto el primer libro, escrito en la época álgida de las revoluciones en África, como el segundo, que llegó en el momento en que la mayoría de los países de África acababan de proclamar su independencia, muestran sin embargo perspectivas innegables de aceptación y consentimiento del colonialismo, sin cuestionarlo en

absoluto. No hay que olvidar que las dos obras aparecen cuando el país es todavía Guinea Española y las autoridades del país negroafricano dependen de España (p. 9).

Son momentos en los que la independencia no era un asunto primordial porque todavía los guineanos estaban fuertemente arraigados por la cultura española. Unos años que, si bien tienen sus claroscuros, son en realidad un periodo en el que todavía se estaba intentando afianzar la hegemonía española en este territorio. No se registran durante este periodo unos textos anticoloniales, pero sí sentimientos de libertad, producto de la oleada de procesos independentistas a los que Guinea Española no se pudo mantener neutral. En realidad, hay que señalar que:

Ambas obras son la prueba de que en la Guinea Española no se desarrolló, como en otras colonias africanas, una esfera literaria que pudiera unirse a la reacción antiimperialista promovida por el movimiento de la Négritude o, de haberse producido, no hubiera tenido opción a ser publicada (De Castro Rodríguez, 2019, p. 243).

Los misioneros fueron, en gran medida, los que ayudaron a impulsar la aparición de la literatura local. Esa iniciativa de crear un espacio en la *Revista Guinea Española* ayudó a los escritores a perfeccionar sus escritos. La literatura está vinculada al contexto en que se desarrolla y se puede ver en las obras de estos dos escritores.

Durante el periodo colonial, a parte de la revista ya mencionada, hubo otras similares que se centraban en publicar cuestiones de la colonia, siempre a favor de la supremacía española con relación a los territorios conquistados en la exótica selva del África Central. Además de la revista mencionada, también existieron otras como: *Eco de Fernando Poo*, *Ébano*, etc.

El fenómeno histórico de la dictadura transformó la historia de Guinea Ecuatorial en todos los ámbitos, más aún en el literario, donde su producción dejó de existir. Para una mejor comprensión de la literatura del exilio en Guinea Ecuatorial, se hace necesario establecer los fundamentos que condujeron a este suceso desastroso.

Dentro de un orden cronológico, puede establecerse que la dictadura es el paso posterior que se inicia después de la independencia de Guinea Ecuatorial en 1968. Tras la independencia, Francisco Macías Nguema se convirtió desde 1968 en el presidente de la República de

Guinea Ecuatorial, formando un gobierno en el que incluyó a sus aliados de las campañas electorales. Les había prometido cargos en su gobierno y terminó cumpliendo. Se trataba de impulsar hacia adelante un país que estaba iniciando su camino. Macías Nguema no estaba preparado para dirigir este país, pero asumió la responsabilidad que el pueblo había depositado en él. Su índice de aceptación era pertinente para un gobernante y podía perfectamente decirse que era querido por su pueblo. Todo esto estaba motivado porque había prometido muchas cosas al pueblo. Su técnica fue que:

En cada pueblo decía lo que se esperaba que dijera, a cada uno le decía las palabras que quería oír. Preciso, sereno, apasionado cuando el tema lo requería, buen orador y mejor actor, Macías electrificaba a las masas [...] Se dirigía al pueblo, tomando elementos de todas las demás campañas, aglutinando en su dialéctica argumentos de los contrarios y transformándolos en su pensamiento político (Ndongo-Bidyogo, 1977, p. 144).

Atendiendo a estas estrategias dialécticas, Francisco Macías Nguema logró gobernar unos once años que supusieron la agonía del Estado, donde aprovechó para esquilmar todos los escasos recursos que había, apoyándose de esta manera en el bloque comunista. Como se ha indicado, al principio de su mandato fue un líder carismático, pues cumplió con los indicios de lo que en aquellos tiempos se entendía por panafricanista⁴, de hecho, sus modelos eran otros dictadores africanos como el gabonés Omar Bongo Ondimba (1935-2009), Idi Amin Dada (1928-2003) y Mobutu Sese Seko (1930-1937) el sanguinario del entonces Zaire. Tras asumir la presidencia, Macías Nguema, junto a su equipo, comenzó gobernando bien el nuevo Estado independiente; las relaciones con la vieja metrópoli eran sólidas.

Con los hechos acaecidos el 5 de marzo de 1969 casi cinco meses después de la independencia de Guinea Ecuatorial, empieza una fase conocida en la historia de este país como los once «años del silencio» (Ndongo-Bidyogo & Mbaré Ngom, 2000, p. 20), por la crueldad que se vivió durante este periodo, obligando a todos los extranjeros y algunos nativos a tener que huir a los países vecinos. La época de Francisco Macías Nguema supuso un retroceso sin precedentes para el pueblo ecuatoguineano. Literalmente se inició una caza hacia todos los que

⁴ El panafricanismo se puede entender como un movimiento político, social y cultural, cuyo objetivo es el desarrollo de África. Su filosofía es exaltar la cultura africana y que los problemas africanos sean resueltos por los africanos, libres de injerencias occidentales. La articulación de este pensamiento fue crucial durante la oleada de las independencias de los países africanos. Los principales ideólogos de este pensamiento fueron: Du Bois, K. Nkrumah, J. Kenyatta, Nelson Mandela, etc.

se manifestaban en contra del presidente, todos debían adorarlo como Dios. «Entre las muchas acciones paranoicas del presidente Macías hay que señalar la prohibición de utilizar la palabra *intelectuales* y la destrucción de las embarcaciones (prohibió la pesca) para evitar la huida de la población a través del mar» (Nerín, 2016, p. 156).

La postura de Francisco Macías Nguema no permitía que se pudiese vislumbrar en el país algún atisbo de ciencia, por eso, la poca producción literaria que se desarrolló durante la época colonial desapareció con la persecución de los intelectuales, gente que Francisco Macías acusaba de estar influenciada por occidente. Se le ocurrió un renacimiento de la cultura ecuatoguineana, es decir, africanizar el país, en el sentido de volver a las formas culturales del periodo precolonial, algo que imitó de su colega Mobutu Sese Seko, uno de los dictadores más crueles del siglo xx en la historia del continente africano. El país se volvió un lugar donde todos podían terminar presos. La población sucumbió en la pobreza extrema porque todas las ayudas quedaron bloqueadas y las relaciones con España se volvieron muy conflictivas.

Aquello llevó a los escritores como Donato Ndongo-Bidyogo a denominar este periodo como «los años del silencio»⁵, porque prácticamente no se producía nada en el interior del país, las obras que aparecen en este periodo son escritas desde el exterior por los exiliados. Se vivió un auténtico abandono de la cultura, de hecho, el régimen se encargó de perseguir a los intelectuales por considerarles enemigos de la patria.

A raíz de los argumentos esgrimidos, cabe precisar que la política es un aspecto fundamental que determina la realidad de los escritores de este periodo poscolonial. Lo que es importante destacar del periodo en cuestión son las fases en las que se desarrolla la literatura. Existe una fase temprana destacada por la figura de Francisco Macías Nguema, y otra protagonizada por Teodoro Obiang Nguema Mbasogo, actual presidente de Guinea Ecuatorial.

En la primera fase, los pequeños reductos de conocimiento desarrollados durante la colonia fueron considerados procoloniales y, por tanto, destruidos. Todos los que tenían formación en este tiempo tenían que alinearse a la ideología comunista del régimen. «La única

⁵ Debido a la brutalidad vivida durante el régimen de Francisco Macías, han ido apareciendo diferentes términos que ayudan a comprender la traumática situación de esta época. Por eso, escritores como Donato Ndongo-Bidyogo hablan de «los años del silencio», mientras que otros prefieren denominarlo «la época del mutis» (Ciriaco Bokesa Napo), la generación perdida (Juan Balboa Beneke), etc.

“literatura” que se produce en el país es la destinada a halagar la tremenda megalomanía del dictador y a cimentar el culto a su personalidad, bajo la excusa formal del nacionalismo» (Mbaré Ngom & Nistal, 2012, p. 29).

Los escritores debían exaltar al régimen para poder sobrevivir y aquellos que no se doblegaban eran perseguidos. Es un periodo muy complejo que se conoce como periodo de «los años del silencio». Para Otabela Mewolo (2014), uno de los investigadores más destacados sobre el estudio de la literatura ecuatoguineana, en este periodo se observa que:

Los escritores guineanos que más desarrollaron el tema de la dictadura y sus consecuencias son precisamente los de la segunda generación, llamados muy a propósito por diversos nombres que informan sobre las dificultades a las que hicieron frente para desarrollar su labor artística: unos la llaman «generación perdida»; otros la señalan como la «generación de los años del silencio»; otros, en fin, como José Fernando Siale, la designan como la generación de la «reivindicación ideológica» (p. 887).

Fueron tiempos difíciles para la cultura en general. Los vestigios de la educación instalados en el territorio por los españoles cada vez fueron conociendo el ocaso y se impuso una educación que tenía como fin último magnificar la figura de Francisco Macías Nguema y oprimir todo aquello que estuviese en contra de su ideología. La enorme huida de ciudadanos en busca de refugio en los países colindantes fue una tónica constante entre los ecuatoguineanos, porque el régimen impuesto no permitía que floreciera ningún atisbo de libertad en la lucha por los derechos humanos.

Los que conseguían ir a España no podían retornar al país, pues su destino era la cárcel o la muerte. Hablamos de un periodo melancólico propiciado por un régimen que amordazó todo tipo de resistencia, implantando una dictadura orientada sólo para y hacia el dictador Francisco Macías Nguema. La literatura dejó de existir durante «once años del silencio» donde no se podía hablar de una creación literaria a nivel del país, las obras que se pudieron publicar procedían del exterior y apenas se leían, sólo existía, como se ha destacado anteriormente, una pseudo literatura, la denominamos así porque tenía tendencia a vanagloriar la figura del dictador. De hecho, tal como se verá a la hora de mencionar algunas obras, durante el periodo poscolonial, se observa que:

La característica esencial común a los escritores de este grupo es que casi todos sufrieron directa o indirectamente los efectos nefastos de la tiranía de Macías, obligados, muchos de ellos, por circunstancias obvias, a vivir y a ejercer su actividad lejos de su Guinea, o sea en el exilio (Otabela Mewolo, 2014, p. 887).

El exilio es una constante presente en toda la literatura, de hecho, la creación literaria del periodo poscolonial está basada en el exilio. La pregunta que se pretende responder claramente es lo que se supone el exilio dentro de la literatura ecuatoguineana. De antemano, una de las respuestas la podemos encontrar en Mbaré Ngom (2009), quien señala que:

El exilio es una experiencia precaria y traumática que desterritorializa al sujeto física y socialmente en el tiempo y en el espacio; es ruptura; es desplazamiento cultural, moral y espiritual; es desplazamiento lingüístico, ideológico y económico del individuo [...] El exilio es espera constante y esperanza; es búsqueda de la identidad propia dentro de un espacio exiguo, ajeno y a veces hostil; es vagancia y persecución de un espacio prohibido y lejano: la tierra natal. En este sentido, el exilio implica la renegociación de la identidad por la desterritorialización y la desubicación que representa. (pp.108-109)

De hecho, es complejo entender la literatura de este periodo al margen de los avatares políticos de este momento histórico donde el exilio ocupa la mayor parte de la temática literaria. Básicamente, la creación literaria está marcada por esa experiencia del exilio, porque:

Como experiencia precaria y traumática, ocupa un lugar destacado en la formulación del discurso alternativo. El exilio supone una desterritorialización física y social en el tiempo y en el espacio. Significa desplazamiento cultural, moral y espiritual; también desplazamiento lingüístico, ideológico y económico del individuo (Ndongo-Bidyogo & Mbaré Ngom, 2000, p. 23).

La literatura nacional se bloquea por la falta de producción literaria, lo que se produce desde el exilio difícilmente llega a Guinea Ecuatorial porque todo estaba censurado, además la mayor parte de la población tampoco tenía acceso a estos textos debido principalmente a la represión que sufrían todos aquellos que fomentaban una ideología contraria a la del régimen. En efecto, cabe indicar que:

En el período postcolonial se encamina la literatura hacia el desarrollo de moldes genéricos y temas y tipos literarios cada vez más relacionados con un intento de expresión del nacionalismo identitario. Surgen, pues, usos políticos de la literatura vinculados a la construcción de la nueva nación y a la recreación de un pasado idílico que sirva para mirar el presente y el futuro de manera personal y no alienada. [...] La inclusión de la literatura oral es concebida por los escritores postcoloniales como un vehículo de conexión con la verdadera tradición que posibilita el alcance de una nacionalidad identitaria. Se cultiva, así, la confesión, el relato testimonial o la historia de una vida, es decir, autobiografías simbólicas y colectivas (Álvarez Méndez, 2010, pp. 179-180).

La creación literaria desaparece a nivel nacional dando paso a la aparición de una pseudo literatura que se enseñaba en la escuela, cuyo fin es adular o engrosar la megalomanía del Francisco Macías Nguema, quien «se hacía llamar “Papá Mesié”, situándose al mismo nivel que los propios progenitores de los muchachos (“Padre de todos los niños revolucionarios”, era uno de sus títulos)» (Sánchez Piñol, 2000, p. 164). Todo ello coadyuvó a la sequía literaria, porque la libertad de pensamiento *es conditio sine qua non* para la literatura. Las obras producidas en este periodo poscolonial están representadas por ciertas características como: la clandestinidad y la precariedad en las obras. No obstante, «la comunidad en el exilio español centró entonces su producción cultural en torno a las pesquisas identitarias y la denuncia de los atropellos de Macías» (Mbaré Ngom, 2009, p. 104).

La primera característica se debe al miedo de los escritores a ser represaliados por parte de los sicarios o esbirros del régimen, mientras que la segunda está marcada por la poca producción literaria, algo comprensible por la política de caza intensiva de los intelectuales, aquellos que podían cambiar la mentalidad de aquella época y que se convirtieron en diana de persecución.

La dura situación que atravesaba el país no impidió que desde el exilio se aunasen fuerzas para denunciar la masacre cultural que atravesaba Guinea Ecuatorial. Las denuncias estaban motivadas porque el país «entró en una larga y sangrienta era de represión indiscriminada que afectaría todas las esferas de la vida nacional. La ola de represión que siguió provocó el exilio de un tercio de la población del país» (Mbaré Ngom, 2009, p. 101).

Desde una visión literaria, los primeros años de la independencia terminaron con la esperanza y la euforia mostrada en 1968, momento en el que el país obtiene su propia soberanía. Entró inmediatamente la añoranza al pasado colonial, puesto que lo que se estaba viviendo era una situación insostenible cuya única salida viable era el exilio. Cuando hablamos del exilio no hemos de enfocarnos únicamente en aquellos que se fueron a España, sino que el mayor porcentaje se exilió a los países vecinos como Camerún y Gabón, siendo este último el que más acogió a los ecuatoguineanos. Sin embargo, a pesar de exiliarse a los países francófonos colindantes no se han encontrado obras publicadas en francés por escritores que estuvieron en estos países.

La mayor fuerza de oposición se centraba en los intelectuales ubicados en distintos países, quienes, a pesar de encontrarse lejos de su tierra, le hacían frente al régimen. Así lo reconoce Mbaré Ngom (2009) al señalar que, «frente a la represión institucional y estructural impuesta por el nguemismo, el proyecto discursivo de la diáspora responde con contundencia y denuncia de forma directa, vehemente y sin rodeos la violencia que prevalecía en Guinea Ecuatorial» (p.109). Los vestigios de la educación colonial fueron rápidamente borrados por la militancia a favor del dictador, para instaurarse en un pseudo panafricanismo que pregona un renacimiento de la cultura africana o la reapropiación de la identidad cultural.

Toda la educación estaba en manos de los esbirros del régimen, quienes hacían de maestros con el objetivo de difundir el pensamiento comunista en todo el país, por ello, los escritores o la gente que tenía cierta formación académica estaban obligados a ejercer a favor de Francisco Macías Nguema, actuando como agentes propagandísticos. En realidad, la política a favor del régimen determinaba la vida de todo el país.

La fase posterior al periodo colonial en el estudio de la literatura ecuatoguineana es la literatura del exilio que no es una exclusividad de los escritores ecuatoguineanos, fenómenos parecidos los encontramos en otras literaturas como la hispanoamericana, donde las dictaduras también fueron el motor que condujeron al exilio a muchos escritores como Juan Carlos Martini, Daniel Moyano (argentinos), Mario Benedetti, Eduardo Galeano, Cristina Peri Rossi (uruguayos), Guillermo Cabrera Infante (cubano), José Donoso (chileno), etc. Las dictaduras que afectaron a varios países hispanoamericanos motivaron la aparición de novelas históricas sobre las dictaduras. Entre los autores que escribieron novelas con esta temática destacan: Mario Vargas Llosa (*La fiesta del chivo*), Gabriel García Márquez (*El otoño del patriarca*), Augusto Roa

Bastos (*Yo, el supremo*), etc. Si bien los autores de las novelas mencionadas no se encontraban exiliados cuando escribieron sus novelas sobre las dictaduras, sus aportaciones han ayudado a describir y denunciar estos actos contra los derechos humanos.

Las literaturas del exilio se deben al terror del siglo pasado; son la reacción más concreta y palpable contra las dictaduras, son los foros por excelencia para discutir, acusar y procesar las catástrofes históricas, para articular y mantener la memoria, para convertir la persecución y el trauma en experiencia artística, literaria (Ingenschay, 2010, p.1).

Con relación a la cita anterior, la literatura del exilio es recurrente dentro del panorama de literaturas hispanas, pues ayuda a comprender las razones que condujeron a los escritores al exilio. Por tanto, en la literatura ecuatoguineana, los principales temas de este periodo son diversos, aunque en todos ellos se puede encontrar un patrón, porque en sus obras abordan cuestiones que tienen que ver con el trauma vivido tras la independencia, como la frustración, el anhelo a la tierra natal y el amor a la patria.

Los temas escritos en esta primera fase se vinculan a frustración y el trauma que sienten los escritores por la situación política del país. Es inevitable que desde el exilio no repugnen el gobierno nguemista por haber sumido al país en el caos. De hecho, toda la producción literaria que aparece en este momento procede de la diáspora, cuyos textos eran prohibidos en Guinea Ecuatorial durante la férrea y cruel dictadura del nguemismo.

Las novelas de Joaquín Mbomio Bacheng *Huellas bajo tierra* y *El párroco de Niefang*, y la de Donato Ndongo *Los poderes de la tempestad*, se enfocan directamente en los procesos de diáspora provocados por la dictadura Macista. A su vez, el ensayo *La condición humana* de Eugenio Nkogo Ondo y múltiples poemas de Ciriaco Bokesa, Francisco Zamora Lobocho, Anacleto Oló Mibuy, Cristino Bueriberi Bokesa y otros, examinan la dramática experiencia de la separación física, social y cultural del sujeto alejado de su patria provocados por el nguemismo (Alvite, 2014, p. 813).

En las obras de los escritores ecuatoguineanos destaca bastante esta temática, porque muchos de ellos tuvieron que abandonar su tierra, no por decisión propia, sino por la situación sociopolítica del momento. En obras poéticas como *Susurros y pensamientos: desde mi*

vidriera (1983) y *Sueños en mi selva* (1987), escritas por Juan Balboa Beneke, ponen de manifiesto esta sensación de retorno a su patria. Dicho de otra forma, «presentan el exilio como una condición existencial y epistemológica, mostrando los contextos materiales y metafóricos en los que se desarrolla» (Alvite, 2014, p. 814).

Es frecuente la preocupación por Guinea Ecuatorial debido a la fuerte situación desastrosa en la que se encuentra y la tristeza de los escritores por estar lejos de su país. En las composiciones poéticas de Pedro Cristino Bueriberi «Nostalgia de mi tierra» (1984) y Raquel Ilombé, «La tierra mía» (1971), también aparece un interés por el anhelo a la tierra natal. La mayor parte de los escritores exiliados se sienten impotentes al no poder estar con sus familiares en la tierra que los vio nacer. Una manera de reconfortarse es recordar esta tierra que tanto aman y anhelan, así aparece en la obra *Ceiba* (1978) de Raquel Ilombé.

El exilio en la literatura ecuatoguineana está lleno de luces y sombras por la falta de suficiente producción literaria, pero es evidente que, a partir del derrocamiento del sistema dictatorial de Francisco Macías Nguema, se vivió un renacimiento de la literatura y de la cultura en general. Los antecedentes de esta dictadura están inexorablemente vinculados a la literatura producida durante la Guinea Española, es decir, en el periodo colonial. Por lo que es impensable hablar de esta literatura sin encontrarse con el fenómeno de la dictadura cuyas consecuencias llevaron a muchos escritores a tener que documentar todo lo vivido en esos once años de triste memoria. Estas cuestiones están patentes en las obras:

Huellas bajo tierra y *El párroco de Niefang* de Joaquim Mbomio Bacheng tratan de la dictadura de Macías Nguema después de la independencia de Guinea Ecuatorial. Las dos obras tratan de los problemas sociopolíticos de Guinea Ecuatorial después de la independencia del país, bajo el reino de Macías Nguema. Es una mezcla de realidad y de ficción, en una sola expresión se trata de la ilusión referencial (Ehua Beira, 2017, pp. 604-605).

Después de la temática relacionada con el exilio y el anhelo a la tierra natal, la dictadura es el tema más recurrente en estos escritores que vivieron los años de la virulenta dictadura del régimen de Francisco Macías Nguema. La pléyade de escritores que se centra en las preocupaciones del país para denunciar e intentar buscar soluciones representa un conjunto muy significativo cuyo propósito es apelar a la libertad de los ecuatoguineanos frente al terror sanginario de Francisco Macías.

El vasto panorama literario de Guinea Ecuatorial ha estado anclado fundamentalmente en los dos temas arriba indicados. De hecho, un análisis pormenorizado de estas obras nos conduce siempre a esta temática, es decir, la dictadura y el exilio. La novedad en la literatura poscolonial radica en que se desarrollan varios géneros literarios, donde destacan la narrativa y la poesía. Como se ha indicado, en este periodo existe un patrón que marca la temática de los escritores ecuatoguineanos, es decir, la situación poscolonial que adoptó el régimen de Francisco Macías Nguema.

El recorrido que se inicia después de Francisco Macías abrió nuevos horizontes para la literatura. De hecho, «las obras que se publican durante esta fase retoman el “discurso de resistencia cultural guineano” con el que se pretendió romper la muralla del silencio que se erigió en torno a Guinea Ecuatorial» (Bolekia Boleká, 2015), donde aparecen escritores como María Nsue Angüe, Juan Tomás Ávila Laurel, Justo Bolekia Boleká, Maximiliano Ncogo, etc. Resulta complejo citar todos los autores actuales de la literatura ecuatoguineana, porque son muchas las obras que se publican constantemente. De hecho, existe un problema fundamental que se debe afrontar dentro de esta literatura. Se trata de situar el panorama literario actual de Guinea Ecuatorial.

3. Contextualización del exilio y la dictadura en la novela *Los poderes de la tempestad*

Donato Ndongo-Bidyogo tiene el mérito de haber dado a conocer la creación literaria de Guinea Ecuatorial en el ámbito académico, porque no existía una estructura cohesionada que hablase de los escritores y obras de este país. Por tanto, sus aportaciones le convierten en el adalid de esta literatura ecuatoguineana. En efecto, Ndongo-Bidyogo es considerado el verdadero promotor de la «la literatura guineoecuatoriana de expresión española. No solo por ser el responsable de la primera Antología de la Literatura Guineana (1984) sino también por ser quien la dio a conocer en los terrenos de la reflexión académica» (Beira pse Ouabi & Arnould Keffa, 2024, pp. 21-22). Con relación a su biografía, es preciso indicar que:

Donato Ndong-Bidyogo nació el 12 de diciembre de 1950 en Niefang en Guinea Ecuatorial. Es en la actualidad uno de los escritores más emblemáticos de la literatura ecuatoguineana. Su producción es inmensa pero poco conocida. El escritor sobresale tanto en la novela, el relato corto, el ensayo, la crítica literaria, el periodismo y en menor medida la poesía (Kone, 2020, p. 99).

Su producción literaria ha ayudado en gran medida a visibilizar la literatura ecuatoguineana y su cultura. En todos sus textos se puede entrever la historia de Guinea Ecuatorial y las dificultades por las que atraviesan los ciudadanos. Su obra maestra es la *Antología de la literatura guineana*, publicada en 1984. En ella recoge un conjunto de poemas de los escritores de ese momento. Es la primera producción académica que dio a conocer la literatura ecuatoguineana situándola en el panorama de literaturas hispanas. Sobre su producción literaria, Nomo Ngamba (2016) asevera que:

La obra literaria de Donato Ndong-Bidyogo se basa en la aprehensión del mundo bantú primigenio, para transportarlo a la modernidad. En otras palabras, la obra literaria de Donato Ndong-Bidyogo sugiere las transformaciones necesarias para que la sociedad guineana tradicional evolucione sin renunciar a su esencia, pues toda tradición estática termina autoconsumiéndose, autoinmolándose, y ya no sirve al individuo como vehículo emocional a través del cual transita en la vida con seguridad (p. 2).

Al respecto, la madurez con la que plantea estas cuestiones que afectan muy marcadamente al continente africano como la pérdida de identidad cultural, la precariedad laboral, los sistemas políticos dictatoriales, la inmigración, los conflictos armados, etc. le hizo merecedor de varios premios como el I Premio de Relato Breve *Amadou Ndoye*, el cual es promovido por La Universidad de La Laguna (España), para fomentar la creación literaria y el español en África. Ese premio lo obtuvo en el año 2014. De igual forma, a propuesta de la editorial Casa África, Donato Ndong-Bidyogo fue candidato en 2022 y 2023 al Premio *Princesa de Asturias de las Letras*, creado por la *Fundación Princesa de Asturias* y destinado a reconocer la creación literaria.

A pesar de esta realidad circundante de Donato Ndong-Bidyogo, su creación literaria no está tan difundida en Guinea Ecuatorial, un país hispanohablante donde a pesar de poseer lenguas autóctonas como el fang, el bubi, el ambo, combe, bissio, etc., la lengua oficial es el español. El nivel de escolaridad es bueno, pero hay una

poca motivación con respecto a la literatura. La poca cultura libresca dificulta mucho que autores como Ndongo-Bidyogo sean reconocidos en este país. Además, en los libros de textos que utilizan en el nivel de bachillerato en el sistema educativo ecuatoguineano solo existen ínfimas alusiones a sus obras.

La situación de Donato Ndongo-Bidyogo es comparable a la de otros escritores que se habrían exiliado por la situación política de su país, tal como le ocurrió al escritor uruguayo Mario Benedetti. Si bien cada uno de estos escritores vivió una situación específica que le llevó al exilio, las razones tienen mucho que ver con sus ideas. En uno de los párrafos de esta novela, cuando el personaje de la novela aludida llega a Guinea Ecuatorial, encuentra que:

Se había convertido de verdad en un infierno en el que mandaba un puñado de mozalbetes ociosos y analfabetos, solo atentos a descubrir las miserias humanas para refocilarse en ellas, hasta el punto de que parecían encontrar un placer especial en el sufrimiento de sus semejantes (Ndongo-Bidyogo, 1997, p. 34).

Se trata de una obra donde confluyen la tristeza, melancolía y decepción por las condiciones pésimas en las que se ha visto envuelto el país. En efecto, la novela que presenta Ndongo-Bidyogo:

Narra las pesadillas de un joven abogado guineano innominado que, tras diez años de exilio en España, vuelve a su país, Guinea Ecuatorial, junto con Ángeles, su mujer española, y su hija Rut, de cinco años de edad. Al llegar a Malabo, conoce los efectos de la dictadura de Francisco Macías Nguema (Otabela Mewolo, 2003, p. 119).

Toda esta obra es en realidad una denuncia y un testimonio de la durísima situación por la que atravesaba el país que, aunque se trata de una novela, su contenido representa la situación que se vivía a diario durante el régimen. De hecho, durante la narración hay momentos en los que

El protagonista llega a identificar su país con una enorme prisión de la que no se puede escapar: Te sentías atrapado en la isla, habías caído como un imbécil en las garras del tigre [...] porque habías entrado en su guarida y conocías aquellos secretos que más celosamente guardaban y jamás debían traspasar las fronteras impenetrables del país (Ndongo-Bidyogo, 1997, p.124).

Todo ello, simboliza el hecho de que los temas relacionados con la dictadura hayan sido la primera opción de los escritores que pertenecen a este periodo histórico. Llama poderosamente la atención una situación que se presenta en la novela en los siguientes términos:

Mientras se alejaba hacia Bata el camión repleto de cadáveres y unos perros escuálidos de orejas gachas y desolladas carcomidas por los insectos iban lamiendo voraces el reguero de sangre a lo largo de la carretera, se fue deshaciendo la multitud, siempre vigilada atentamente por militares y milicianos. Alguien murmuró a tu lado no sé si Dios ve estas cosas, matar de un solo golpe a noventa personas de entre las más cultas del país (Ndongo-Bidyogo, 1997, p. 192).

La sensación que atraviesa el protagonista es extrapolable a aquellos que después de mucho tiempo en el exilio, al llegar a su país se arrepienten porque las expectativas son otras. La literatura ecuatoguineana se convirtió en un medio para denunciar la opresión por la que atravesaba el país y que había impedido a los escritores el desarrollo de sus capacidades artísticas. Poseer cualquier tipo de formación era un delito frente a las autoridades militares del momento.

Guinea se había convertido de verdad en un infierno en el que mandaba un puñado de mozalbetes ociosos y analfabetos, sólo atentos a descubrir miserias humanas para refocilarse en ellas, hasta el punto de que parecían encontrar un placer especial en el sufrimiento de sus semejantes (Ndongo-Bidyogo, 1997, p. 37).

El periodo posterior a la independencia de Guinea Ecuatorial constituyó, durante once años, una total involución. Se trata en realidad de un periodo de cero producciones literarias. *Los poderes de la tempestad* recogen fehacientemente circunstancias y hechos que impidieron el alumbramiento de una cultura libresco y literaria afianzadas. La descripción que se hace sobre Guinea Ecuatorial parece surrealista. El joven abogado junto a su esposa Ángeles, también lo lamenta porque no es lo que se esperaban encontrar. De hecho, en algunas partes de la novela se puede encontrar la siguiente descripción:

En la Guinea actual todo es al revés de lo que tú recuerdas. Ir limpio es un crimen. Persiguen a todos los que saben algo, a los maestros, a los pocos guineanos que tienen alguna carrera, sobre todo si han estudiado en algún país del bloque occidental, y peor si es en la colonialista España. No, no has debido venir. Aquí solo gobierna

la brujería, la ignorancia, los que comen carne humana (Ndongo-Bidyogo, 1997, pp. 80-81).

Las principales preocupaciones son anular la ideología occidental considerada la madre de la contaminación psicológica de los guineanos. El dedicarse a la literatura representaba solo la sentencia de muerte o la prisión perpetua. Proteger la cultura de las ideologías externas se había convertido en la principal preocupación del régimen. Aquellos que se dedicaban a la enseñanza eran perseguidos y denunciados de ser opositores, lo cual era aún gravísimo. Varias veces, el protagonista se ve en graves problemas por el mero hecho de haber estudiado derecho en España, un país considerado enemigo por el régimen. De hecho, al protagonista se le llega a decir lo siguiente:

Tú tienes mentalidad colonialista, camarada, y eso va contra la doctrina de nuestro honorable y gran camarada, el presidente vitalicio y constitucional de la República, gran maestro de arte y cultura tradicional y líder de acero [...]. Mesie me Nguema Biyogo Ñegue Ndong (Ndongo-Bidyogo, 1997, p. 168).

En esta novela, Ndongo-Bidyogo también procura concienciar al lector sobre lo que puede ocurrir en un país sin formación. La impotencia de ver cómo el caos se apodera de un país que añoraba la independencia se convierte en un arrepentimiento tras otro, de parte de varios ciudadanos que ven cómo son diezmados por la clase dominante.

Aquellos disidentes con la ideología propaganda son aniquilados. El protagonista se siente varias veces amenazado por ser considerado una persona con intenciones de «introducir ideas disolventes y extrañas en este país netamente africano, sabotear la ingente obra de paz del fundador del Estado guineano, traer otra vez la esclavitud al pueblo trabajador de la República de Guinea Ecuatorial» (Ndongo-Bidyogo, 1997, p. 275). Así mismo, «en las escuelas solo se habla en las lenguas vernáculas porque el español es un idioma de colonialistas e imperialistas» (Ndongo-Bidyogo, 1997, p. 48). Se había derrumbado todo el sistema educativo heredado de la colonización española. No se podía enseñar en las lenguas vernáculas porque las mismas carecían de una grafía y estructura de enseñanza para armar un sistema educativo que permitiese la enseñanza.

Los únicos que podían enseñar estaban presos o exiliados, una verdadera destrucción de todo por el fanatismo y la ignorancia. «El padre Esteban y todos los sacerdotes de la misión están detenidos

desde hace tres semanas, y la catedral cerrada. No creo que sea buena idea ir a la misión» (Ndongo-Bidyogo, 1997, p. 182). En este sentido, se daba por perdido la enseñanza porque cada uno buscaba sobrevivir y evitar el régimen.

El exilio era una de las principales respuestas o la vía de supervivencia para muchos por la dictadura instaurada durante once años que terminaron con el golpe de Estado producido en 1979, un acontecimiento histórico conocido como el golpe de libertad porque supuso el renacimiento del país en todos los sectores sociales, permitiendo así un nuevo horizonte para la literatura ecuatoguineana hasta nuestros días.

4. Conclusión

Uno de los temas más recurrentes en la literatura ecuatoguineana es, sin lugar a duda, el exilio que sufre la mayor parte de los escritores durante el régimen de Francisco Macías Nguema (1968-1979). Se trata de una temática presente en la mayoría de los escritores que vivieron después de la independencia de Guinea Ecuatorial, donde durante once años se instauró un régimen dictatorial que llevó al exilio a las mentes más privilegiadas de dicho país.

La hipótesis planteada en esta investigación ha permitido poner de manifiesto que los escritores tienen una gran responsabilidad social con relación a su realidad. De hecho, en esta novela se describe la situación acaecida durante el régimen dictatorial de Francisco Macías Nguema donde no hubo un atisbo de cultura, porque los intelectuales eran la presa de los verdugos del régimen. De hecho, las personas más cultas del país se exiliaron o terminaron presos donde esperaban la muerte. Para el grupo de escritores que logró abandonar el país, continuaron con la herencia literaria iniciada en 1903 cuando se crea la revista colonial *La Guinea Española*, que supuso el origen de la literatura escrita de Guinea Ecuatorial, dando una oportunidad a muchos escritores, entre ellos, Leoncio Evita Enoy.

La literatura ecuatoguineana del periodo colonial se caracteriza por el exilio hasta 1979, fecha en la que hubo un cambio de régimen. La novela *Los poderes de la tempestad* escrita por Donato Ndongo-Bidyogo, recoge con mucho realismo la situación en la que se había sumido Guinea Ecuatorial después de la independencia en 1968. Sumerge al lector en una realidad que, aunque parece una ficción, se puede confrontar con

los distintos libros publicados sobre la historia de Guinea Ecuatorial. Básicamente, en esta obra se presenta un país devastado donde todos son unos sumisos que rinden culto a la personalidad de su líder, el primero en todo, una especie de pseudo *primus inter pares*. Todos le tienen miedo y cumplen *ad pidem litterae* todos sus mandatos. La traición, el chivatazo y la sumisión lo invaden todo

Los que tenían posibilidades económicas se exiliaron a España y el resto tuvo que hacerlo en los países colindantes como Camerún y Gabón. La literatura ecuatoguineana atravesó su periodo más oscuro, porque todo lo que se producía en el exilio difícilmente llegaba a Guinea Ecuatorial. Todo estaba censurado, incluso la manera de vestir o de hablar era susceptible de ir preso. Todo esto lo narra Ndongo-Bidyogo en esta novela objeto de estudio.

La producción literaria de Guinea Ecuatorial, después de más de cincuenta años de existencia, ha logrado hacerse un espacio en el panorama de las literaturas africanas e hispanas. Su singularidad en el continente africano obedece al hecho de que es una literatura escrita en la lengua española, como ocurre en Hispanoamérica.

A pesar de la difusión que se ha hecho de esta literatura sobre todo en el ámbito académico, sigue siendo ignorada en el mismo país de origen, por la falta de cultura libresca o el poco interés que se le otorga en el sistema educativo. De hecho, la generación de Ndongo-Bidyogo, Nguema Bacheng, Bolekia Boleká, etc., ha vivificado esta literatura hasta ahora. El problema viene a ser en la literatura ecuatoguineana moderna, donde destaca fundamentalmente Trifonia Melibea Obono Ntutumu, quien se aleja radicalmente de temas comunes en esta literatura como la colonización, la dictadura y el exilio.

Una de las limitaciones del presente estudio es la poca bibliografía que existe sobre esta novela a nivel nacional, ya que son pocos los escritores ecuatoguineanos especialistas en Donato Ndongo-Bidyogo, o que hayan publicado artículos relacionados con sus obras. La obra estudiada representa una de las novelas fundamentales de la literatura ecuatoguineana, escrita por Ndongo-Bidyogo, el máximo representante de esta literatura por su compromiso en la difusión de la realidad sociocultural y política de Guinea Ecuatorial. Por eso, una futura línea de investigación podría ser el estudio de los elementos socioculturales africanos en la novela de Donato Ndongo-Bidyogo.

La literatura ha sido utilizada por Ndong-Bidyogo para reivindicar cambios necesarios en la sociedad ecuatoguineana. Con *Los poderes de la tempestad* se pone de manifiesto lo que supuso la dictadura instaurada en 1969 y derrocada en 1979. La literatura ecuatoguineana se enfrentó al ocaso del régimen. Los escritores exiliados (Donato Ndong Bidyogo, Juan Balboa Bueneke, Francisco Zamora Lobocho, etc.) presentan gran variedad de temas, pero el exilio y la nostalgia por la patria son fundamentales para entender el contenido de sus producciones literarias. La literatura ecuatoguineana actual se caracteriza por su repertorio de temas diversos. Además, el dato más importante que marca esta época moderna es la presencia de escritoras que contribuyen a robustecer la creación literaria.

Los antecedentes de la incorporación de la mujer al panorama literario de Guinea Ecuatorial los encontramos en escritoras como María Nsue Angüe, la primera mujer que en 1985 publicó una novela llamada *Ekomo*. Posterior a ella resuenan actualmente nombres como el de Guillermina Mekuy, Trifonia Melibea Obono, Isabel Rope Mikue, Juliana Mbengono, Anita Hichaicoto, entre otras.

Referencias

- Álvarez Méndez, N. (2010). *Palabras Desencadenadas. Aproximación a la teoría postcolonial y a la escritura hispano-negro-africana*: Universitarias de Zaragoza.
- Alvite, D. G. (2014). Paisajes del exilio en la poesía de Juan Balboa Boneke: compromiso social con la patria guineoecuatoriana. *Revista Iberoamericana*, (248), 813-833. <https://doi.org/10.5195/reviberoamer.2014.7198>.
- Beira pse Ouabi, E. M., & Arnould Keffa, D. (2024). El sujeto poético guineoecuatoriano poscolonial entre amor y desamor en olvidos de Donato Ndongo-Bidyogo. *Revue Ivoirienne de Gouvernance et d'Etudes Stratégiques*, 21-34.
- Bolekia Boleká, J. (2015). *Una lectura de las etapas colonial y postcolonial en las literaturas guineoecuatorianas*. Editorial Universidad de Granada.
- De Castro Rodríguez, M. (2019). Escritora, editora, lectora. La condición triangular de las letras afrohispanas a través de la práctica editorial de Remei Sipi Mayo. *Lectora*, 25, 241-251. DOI: 10.1344/Lectora2019.25.15.
- Ehua Beira, M. M. (2017). Prácticas Del Cuadrado Semiótico En La Novelística De Joaquim Bacheng: El Párroco de Niefang y Huellas Bajo Tierra. *Candil* n° xvii, pp. 604-621.
- Ingenschay, D. (2010). Exilio, insilio y diáspora. La literatura cubana en la época de las literaturas sin residencia fija. *Ángulo Recto. Revista de estudios sobre la ciudad como espacio plural*, vol. II, no. 1. <https://revistas.ucm.es/index.php/ANRE/article/view/ANRE1010120004A/6101>
- Iyanga Pendi, A. (2021). *Historia de Guinea Ecuatorial*. Nau Llibres - Edicions Culturals Valencianes, S.A.
- Kone, T. (2020). El migrante negroafricano ante el mito de los grandes relatos en *El metro* de Donato Ndongo y *Nativas* de Vi-Makomè. *Pacha. Revista De Estudios Contemporáneos Del Sur Global*, Vol I (2), 97-107. <https://doi.org/10.46652/pacha.v1i2.25>.
- Mbaré Ngom, F. (2009). Memoria y exilio en la literatura africana hispana. *Palabras: Revista de la cultura y de las ideas*, I, pp. 97-110.
- Mbare Ngom, F., & Nistal, G. (2012). *Nueva Antología de la literatura de Guinea Ecuatorial*. Sial, Casa de África.
- Ndongo-Bidgoyo, D (1977). *Historia y tragedia de Guinea Ecuatorial*. Editorial Cambio 16.
- Ndongo-Bidyogo, D. (1997). *Los poderes de la tempestad*. Morandi.
- Ndongo-Bidyogo, D., & Mbaré Ngom, F. (2000). *Literatura de Guinea Ecuatorial (Antología)*. Casa de África.
- Negrín Fajardo, O. (2012). ¿Qué queda en Guinea Ecuatorial de la educación española? de la educación colonial a la realidad actual. *Historia De La Educación*, 30, 111–126. Recuperado a partir de <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/9057>
- Negrín Fajardo, Olegario (2021). *Alfabetización y aculturación en los territorios coloniales hispanoaffricanos*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc1066098>

- Nerín, G. (2016). Francisco Macías: nuevo estado, nuevo ritual. *ENDOXA*, (37), pp. 149–168. <https://doi.org/10.5944/endoxa.37.2016.16607>.
- Nistal Rosique, G. (2021). La literatura guineoecuatoriana. II *Encuentro Hispanistas Africanos*.
- Nomo Ngamba, M. (2016). Rasgos comunes y particularidades en cinco novelas negro-africanas postcoloniales en lenguas europeas: *Rebeldía; Las tinieblas de tu memoria negra*. The house gun, Une vie de boy y O deseo de Kianda *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, nº VIII.
- Otabela Mewolo, J. D. (2003). Literatura de Guinea Ecuatorial. Sujeto cultural y dictadura: El personaje del abogado en Los Poderes de la Tempestad de Donato Ndongo-Bidyogo. *EPOS*, XIX, pp. 119-128.
- Otabela Mewolo, J. D. (2014). Resistencia política y creación literaria en Guinea Ecuatorial. *Revista Iberoamericana*, Vol. LXXX, pp. 248-249.
- Oyono Nguema, A. (2013). La educación en Guinea de la provincialización a la independencia: la formación del guineano en la última década de la colonización española 1958-1968. (Tesis Doctoral) UNED.
- Sánchez Piñol, Albert (2000). Payasos y monstruos. Suma de Letras.
- Seco, M. (2002). *Metodología de la lengua y literatura españolas en el Bachillerato*. Universidad de Almería.
- Wembe, N. S. (2016). La literatura negro-africana en el marco del comparatismo literario. *Intercambio/Échange* 1, 139-150. DOI 10.21001/ie.2016.1.12.

ISSN 0120-5587
E-ISSN 2422 3174
JULIO-DICIEMBRE



REVISTA
**Lingüística
Literatura**^y

Revisión de la reconfiguración de la alfabetización en la bibliografía científica latinoamericana

LITERACY RECONFIGURATION
REVISION IN LATIN
AMERICAN SCIENTIFIC
BIBLIOGRAPHY

DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n88a07>

Recibido: 27/01/2025

Aprobado: 14/04/2025

Publicado: 30/07/2025

David Alberto Londoño Vásquez

Institución Universitaria de Envigado

dalondono@correo.iue.edu.co

ORCID: 0000-0003-1110-7930

Álvaro Ramírez Botero

Institución Universitaria de Envigado

aramirez@correo.iue.edu.co

ORCID: 0000-0001-9344-1830

Resumen: La alfabetización ha sufrido un proceso de reconfiguración, particularmente, con el reconocimiento de prácticas no escolarizadas y la multimodalidad. Para estudiar este proceso en Latinoamérica, se realizó una revisión documental, cualitativa y hermenéutico-comprensiva, en un corpus de artículos de investigación sobre esta temática en Latinoamérica, publicados en revistas indexadas en Scopus, entre 2018 y 2023, con acceso abierto. Los hallazgos se organizaron a partir de dos categorías teóricas: Desde la alfabetización tradicional a las alfabetizaciones en contexto y el rol de las literacidades y las prácticas letradas en la formación de una ciudadanía crítica, autónoma y democrática.

Palabras clave: Comprensión textual, Formación ciudadana, Literacidad, Producción textual, Alfabetización científica.

Abstract: Literacy has undergone a reconfiguration process, particularly with the recognition of unschooling practices and multimodality. To study this process in Latin America, a qualitative and hermeneutical-comprehensive documentary review was carried out on a corpus of research articles on this topic in Latin America, published in journals indexed in Scopus, between 2018 and 2023, with open access. The findings were organized based on two theoretical categories: From traditional literacy to literacies in context and the role of literacies and literate practices in the formation of a critical, autonomous, and democratic citizenship.

Keywords: Textual Comprehension, Citizenship Formation, Literacy, Textual Production, Scientific Literacy.

1. Introducción

La lectura y la escritura están ligadas a los procesos de formación, particularmente, en ámbitos escolares (Moyano, 2010), donde los estudiantes interactúan con textos contruidos con un propósito formativo, especialmente, en primaria y secundaria (Pérez y La Cruz, 2014) y se caracterizan por estructuras y propósitos comunicativos específicos, dentro de algunas disciplinas, de forma predominante, en los estudios universitarios (Zamora y Venegas, 2013). De allí que, la comprensión y producción textual, en el ámbito escolar, no solo requieren de habilidades lingüísticas y retórico-discursivas, sino también de contextos situacionales y disciplinares (Carlino, 2004), convirtiéndose, a la vez, en una evidencia de discernimiento de información y asimilación conceptual (Irvin, 2010).

Al respecto, tradicionalmente, en el período de la educación primaria, se propende por enfatizar en las habilidades básicas de lectura y escritura. Para ello, se utilizan métodos fonéticos y globales para enseñar a los niños a reconocer y pronunciar los sonidos de las letras, formar sílabas y palabras, y comprender textos sencillos (Cuetos, et al., 2015). Se fomenta la práctica constante de la lectura y la escritura a través de actividades interactivas, ejercicios de dictado, lecturas en voz alta y escritura creativa (Iza, 2015). Además, el acompañamiento familiar y las prácticas letradas predominantes en este entorno fortalecen el desarrollo de dichas habilidades, especialmente, aquellas relacionadas con la comprensión y producción textual (Suárez, et al., 2019).

En el período de la educación secundaria, se pretende fortalecer las habilidades adquiridas en primaria y promover una comprensión más profunda de los textos (Crespo y De Pinto, 2017). Se enfatiza el análisis crítico, la interpretación y la producción de textos más complejos (Cassany, 2016). Se trabajan estrategias para mejorar la comprensión lectora, como la identificación de ideas principales, inferencias y argumentos (Álvarez, et al., 2020). Asimismo, se enfatiza en la redacción de géneros discursivos de mayor complejidad de tipo argumentativo (Bombini y Labeur, 2022). En este período, igualmente, la familia y los amigos influyen en los intereses, motivaciones y usos de las prácticas letradas. De esta forma, se facilita la emergencia de prácticas letradas vernáculas que son vitales en los procesos de socialización (Ocampo y López, 2020).

No obstante, los estudiantes, al llegar a la universidad, presentan algunas dificultades en relación con los procesos de comprensión y producción textual disciplinar (Ortiz, 2011); puesto que, apropiarse

de unas estructuras discursivas predominantes requiere de un acercamiento al conocimiento, a los géneros y al léxico especializado (Valdés, 2022) y, en múltiples ocasiones, se desaprovecha el potencial epistémico que lleva consigo la escritura (Carlino, 2006); dado que, se asume que los estudiantes, al conocer los códigos lingüísticos, están en capacidad de interactuar de forma autónoma con géneros, cuyas estructuras pueden resultar novedosas en sus procesos de formación y, por ende, no les son enseñadas explícitamente (Cassany y Morales, 2008). Además, aquellos estudiantes que no alcanzan a subsanar sus dificultades escriturales en el ámbito universitario son proclives a enfrentar problemas académicos, obtener bajos promedios o desertar del programa de formación (Olave et al., 2013).

Con el propósito de entender y dar solución a esta problemática, en los últimos años y desde diversas perspectivas, se han realizado investigaciones que concentran su atención en develar las prácticas de lectura y escritura académica en distintas disciplinas (Uribe y Camargo, 2011; Ortiz, 2015; Vine, 2020) y, a partir de ellas, se formulan pautas que propenden por afianzar la lectura y escritura académica en la educación superior (Rincón y Gil, 2010; Moyano, 2018; Navarro, 2019) e identificado géneros académicos y profesionales pertenecientes a disciplinas que, posteriormente, pueden ser utilizados con intenciones didácticas o pedagógicas (Zamora y Venegas, 2013; Parodi, et al., 2014; Moreno, 2019). Sin embargo, también ha surgido un interés reciente por conocer esas prácticas letradas no escolares, develando los intereses de comprensión y producción textual de los niños y jóvenes, en otros entornos, tales como el familiar, de socialización, de participación política o de ejercicio de ciudadanía (de Oliveira y Schlichteing, 2019; García y de Amo, 2019; Cerdas, 2022), prácticas que han sido invisibilizadas por no ser parte del currículo.

Ahora, esa invisibilización no implica que estén excluidas de los procesos de alfabetización, la cual, tradicionalmente, se ha asociado con los procesos de codificación y decodificación de los signos lingüísticos ligados a acciones específicas en la educación formal. En otras palabras, se concentra en el uso y la apropiación de fonemas y morfemas. (Rincón y Gil, 2010, Pérez y La Cruz, 2014; Suárez, et al., 2019). Sin darle un lugar privilegiado al papel de los contextos específicos que se generan en las comunidades usuarias de una lengua determinada que puede incluir los usos propios que, posteriormente, se empiezan a presentar en las diferentes disciplinas y profesiones (Cassany y Morales, 2008; Londoño y Castañeda, 2011; Nemirovsky y Menendez, 2023).

Es por ello que, dentro de las dinámicas sociales y culturales actuales y los esfuerzos constantes del ámbito escolar por afianzar los niveles de lectura y escritura, resulta pertinente revisar las reconfiguraciones de la alfabetización en la bibliografía científica latinoamericana, develando las apuestas tradicionales predominantes que siguen enfatizando en la lectura y escritura desde la perspectiva de la alfabetización como proceso de (de)codificación y construcción semiológica, al igual que, aquellas apuestas más socioculturales y multimodales que han permitido la conceptualización de la comprensión y producción textual en términos de literacidad y prácticas letradas.

2. Método

El método empleado corresponde a una revisión documental (Bernal, et al., 2015), cualitativa (Latorre et al., 2021), hermenéutico-comprensiva (Londoño, et al., 2018), correspondiente a la categorización requerida de los repertorios teóricos y conceptuales que soportan las propuestas de comprensión y producción textual en ámbitos sociales, culturales y escolares en el marco de la construcción levantamiento del Estado del Arte de la investigación *Prácticas letradas vernáculas y dominantes en estudiantes de la Maestría en Ciencias Sociales de la Institución Universitaria de Envigado en 2023-I*.

Inicialmente, se definieron los parámetros de búsqueda de artículos tipo *papers* en Scopus. La fórmula se concentró en publicaciones que contaran con los descriptores «práctica», «letrada» y sus plurales. Además, solo se seleccionaron artículos de investigaciones desarrolladas en Latinoamérica, publicados en revistas indexadas en Scopus, de acceso abierto, entre 2018 y 2023, obteniendo, inicialmente, 79 documentos en tres idiomas (español, inglés y portugués).

La unidad de análisis se delimitó a través de Rayyan (<https://www.rayyan.ai/>), una aplicación web colaborativa de uso libre, la cual permitió realizar procesos automatizados de eliminación de duplicados. Dos de los investigadores llevaron a cabo la revisión de los títulos y resúmenes de los 79 documentos, evaluando de manera independiente y ciega el cumplimiento de los criterios de inclusión. Posteriormente, se procedió a la lectura completa de los artículos seleccionados. Cualquier discrepancia que surgió durante este proceso fue resuelta mediante consenso, con un tercer investigador. Una vez finalizada dicha secuencia se obtuvo una unidad de 36 artículos (ver Anexo 1).

Posteriormente, se diseñaron la rúbrica y el protocolo de diligenciamiento, los cuales fueron validados por expertos (dos temáticos y uno metodológico). La rúbrica permitió revisar cada artículo en dos aspectos: conceptual y discursivo. El protocolo de diligenciamiento permitió distribuir los 36 artículos entre los investigadores, estandarizando el proceso de evaluación y la recopilación de información (Urrea y Londoño, 2022).

La sistematización de las 36 rúbricas se hizo a partir de una matriz de múltiple-entrada (Fusch, et al., 2018), diseñada en Excel, la cual facilitó la identificación de las palabras claves de los artículos y su duplicidad (Tous y Mattar, 2012) para cotejarlas con los conceptos reconocidos en las rúbricas, permitiendo consolidar categorías de análisis por agrupación (Williams y Moser, 2019). De esta manera, se obtuvieron dos categorías teóricas:

- a. Desde la alfabetización tradicional a las alfabetizaciones en contexto
- b. El rol de las literacidades y las prácticas letradas en la formación de una ciudadanía crítica, autónoma y democrática

3. Análisis de resultados

A continuación, se presenta el análisis de los resultados en dos categorías teóricas construidas a partir de la metodología anteriormente enunciada.

3.1. Desde la alfabetización tradicional a las alfabetizaciones en contexto

La alfabetización se ha constituido en una práctica social que se refiere a un proceso relacionado con la codificación y decodificación de los signos lingüísticos en los contextos específicos generados por las comunidades usuarias de una determinada lengua (Sousa, 2019; Nemirovsky & Menendez, 2023). Igualmente, se ha observado lo relacionado con la alfabetización como una de las formas de inclusión social y del ejercicio de la ciudadanía, lo que se puede observar con la introducción del concepto de «ciudadanía lectora» (Ocampo y López, 2020, p. 12):

El concepto de ciudadanía lectora reafirma la necesidad de consolidar una representación cultural alternativa, esto es, proveer de instrumentos que permitan agilizar una discusión cultural politizada sobre aquello que vamos a entender como práctica lectora y sistemas de apropiación de esta en el mundo contemporáneo (Ocampo y López, 2020, p. 12).

En este sentido, se estima la lectura como una práctica político-cultural, que no está al margen de las formas de agenciamiento de la acción y participación ciudadana desde la cultura y las formas de comprensión del mundo.

Ahora, frente a la idea de la alfabetización como una forma de inclusión social es posible cuestionar lo que esto significa.

Em outras palavras, a criança pobre já leva uma desvantagem inicial ao entrar na escola, porque não domina o dialeto culto, empregado pelos agentes educacionais e utilizado pelos livros didáticos. Por outro lado, sua cultura e conhecimento, são ignorados; seu modo de falar e vocabulário são ridicularizados; desse estado de coisas decorrem colocações e crenças, às vezes desastrosas, sobre a importância do letramento para a criança pobre (Verdiani et al., 2018, p.19).¹

Esta crítica pone de manifiesto que, en gran medida, la alfabetización puede resultar en una forma de imposición sobre las formas de ver el mundo y de representarlo. Por eso se resalta la importancia de la escritura creativa y de la lectura y escritura de literatura (Sousa, 2019) en los procesos referidos a la alfabetización, principalmente en los años escolares.

Por otro lado, la variedad de los contextos específicos en que tienen lugar los procesos de alfabetización ha permitido que se hable de alfabetización familiar (Campos y Marco, 2021), inicial (Campos y Marco, 2021), académica (García, 2021b; Villabona y Villalón, 2022), científica (Queiruga, et al., 2020) e informacional (García, 2021a). Sin embargo, en los diferentes contextos ligados a la alfabetización, como son los espacios laborales y de desempeño profesional, las TIC han propiciado la apertura de nuevos escenarios para la acción humana que,

¹ Una traducción libre sería: «En otras palabras, los niños pobres ya se encuentran en una situación de desventaja inicial cuando entran en la escuela, porque no dominan el dialecto culto utilizado por los agentes educativos y los libros de texto. Por otra parte, su cultura y sus conocimientos son ignorados; su forma de hablar y su vocabulario son ridiculizados; este estado de cosas conduce a suposiciones y creencias a veces desastrosas sobre la importancia de la alfabetización para los niños pobres».

además, se considera contribuyen a los procesos de integración social (Sunkel y Trucco, 2010).

Estas implicaciones, derivadas de lo que han propiciado las TIC, generan nuevas condiciones para el tratamiento de lo relacionado con la alfabetización, las prácticas de producción y comprensión textual y su formalización. Las prácticas de alfabetización se ven afectadas en sus formas y alcances por las TIC:

a leitura (e a escrita) ganham espaço de destaque no cotidiano contemporâneo, pois, com os avanços da tecnologia, tem-se tornado mais usual interagir com distintos interlocutores e linguagens (Heinig y Schlichting, 2019, p. 43).²

En este sentido, a los espacios que dan lugar a los procesos relacionados con la alfabetización generados en los contextos cotidianos y académicos, es pertinente sumar los contextos virtuales (Buendía, et al., 2009).

La alfabetización como proceso que implica la (de)codificación de signos usados en contextos «alfabetizados» hace que los niños piensen que no saben leer y escribir si no han pasado por la escuela (Nemirovsky y Menendez, 2023). Por otro lado, en las prácticas de alfabetización presentes en la escuela, se plantean perspectivas que permiten potenciar las posibilidades del niño con prácticas pedagógicas que tengan en cuenta lo que los niños saben hacer y no centradas en lo que no saben. De esta manera, estas perspectivas invitan a los docentes a tener en cuenta la comprensión del mundo de los niños en los procesos que tienen lugar en el aula; es decir, que la práctica pedagógica ha de tener presente la perspectiva del niño y no solo la del adulto. Igualmente, en las prácticas docentes, se requiere que la conciencia lingüística no sea convertida en un requisito previo para la lectura y la escritura, sino que sea lo que se logra desarrollar a través de las diferentes actividades significativas y de las interacciones entre docentes y estudiantes (Goulart y Corais, 2020).

Sin embargo, si se tiene en cuenta que la apropiación y uso del código es algo que solo se logra en el hacer contenido en prácticas sociales (Londoño y Ramírez, 2017) y no son acciones propias solo de la escuela (Gélvez, et al., 2022), es posible pensar que para estimular las prácticas

² Una traducción libre sería: «la lectura (y la escritura) ganan protagonismo en la vida cotidiana contemporánea porque, con los avances tecnológicos, es más habitual interactuar con distintos interlocutores y lenguas».

escriturales se deben abrir espacios para la escritura no convencional, como espacios para la producción textual. Como consecuencia, estos espacios no son exclusivos de la escuela o de los contextos académicos y pueden tener lugar en los contextos cotidianos y en los virtuales.

Por su parte, la alfabetización académica está ligada específicamente a los contextos académicos. En este sentido, los contextos específicos están relacionados con las denominadas «comunidades de práctica» que se constituyen en elementos clave para entender la alfabetización académica desde la perspectiva del aprendizaje situado (Villabona y Villalón, 2022).

Las prácticas de alfabetización académica se han constituido en un asunto de interés para las instituciones de educación superior. Para mejorar los procesos de alfabetización, las instituciones implementaron los centros de escritura, que en un principio respondieron a las necesidades que se observaban en el manejo de aspectos lingüísticos y formales. Calle (2020) plantea que, en la actualidad, estos centros en Colombia tienen como elementos comunes las tutorías y la producción de material didáctico.

A este tenor, se menciona cómo estos centros se han ubicado en la perspectiva de la alfabetización académica, que entiende la escritura como herramienta epistémica y la posibilidad que ofrece para el ingreso a las culturas escritas de las diferentes disciplinas académicas y científicas. Estas propuestas de alfabetización académica también han sumado dentro de su público objetivo a los docentes (Calle, 2020). Sin embargo, se ha señalado la necesidad de acortar la distancia entre la formación académica y la profesional con la articulación en la alfabetización académica, de las prácticas de lectura, escritura y expresión oral para acercar la formación académica y la profesional (Heinig y Schlichting, 2019).

La distancia que existe entre las prácticas de alfabetización de los profesionales con el mundo del trabajo, según plantean Heinig y Schlichting (2019) para el caso de las ingenierías, se hace evidente en la exigencia para interactuar que tienen los profesionales que, además de los requerimientos técnicos de la disciplina, encuentran unas prácticas de alfabetización características de su mundo de actuación. Algo similar se plantea para el caso del diseño frente a las exigencias específicas de la disciplina.

El problema fundamental de la escritura en el área de diseño se evidencia en la hegemonía de la escritura académica en ámbitos de

educación universitaria, donde no se requiere saber escribir, sino saber escribir según reglas y convenciones académicas. A pesar de la rutinaria explicación de que la escritura académica no es una sino múltiples, en realidad este tipo de escritura atiende, sobre todo, convenciones disciplinarias de producción de conocimiento por escrito (García, 2019, p. 5).

En este sentido vale la pena observar que a las generalizaciones dadas sobre las prácticas de alfabetización académica es necesario sumar aspectos particulares de los referidos a las disciplinas en su especificidad, como en el caso del diseño a lo que refiere el lenguaje visual (García y de Amo, 2019). Es relevante entonces, al abordar la alfabetización académica en la formación profesional, considerar que también se habla de la alfabetización científica entendida como

Scientific literacy is understood to be a process that allows students to face relevant problems that require the recollection of the scientific knowledge they have learned, with the most important component being the knowledge and comprehension of the Nature of Science (NoS) (Queiruga, et al., 2020, p. 1).³

Sin embargo, este concepto de alfabetización científica, si bien en alguna medida pone el asunto en el terreno de lo que implica leer y escribir, en el marco de la ciencia y en sus aspectos sociológicos, en tanto la participación de quien lee y escribe desde la ciencia como ciudadano, no está ocupándose de lo referido a la distancia existente en la alfabetización entre el mundo académico y el del trabajo. Este concepto apunta más a la participación política del científico:

Furthermore, scientific literacy involves the capacity to identify the scientific problems underlying political decisions, and to express coherent viewpoints using scientific and technological arguments, given that a society's development, in terms of its citizenship, is closely linked to its strength as a democracy (Queiruga, et al., 2020, p. 3).⁴

De esta forma, el problema de la especificidad de las prácticas de alfabetización ligadas a las disciplinas y al hacer profesional, sigue

³ Una traducción libre sería: «La alfabetización científica se entiende como un proceso que permite a los estudiantes enfrentar problemas relevantes que requieren la recolección del conocimiento científico aprendido, siendo el componente más importante el conocimiento y comprensión de la Naturaleza de la Ciencia».

⁴ Una traducción libre sería: «Además, la alfabetización científica implica la capacidad de identificar los problemas científicos que subyacen a las decisiones políticas y de expresar puntos de vista coherentes utilizando argumentos científicos y tecnológicos, dado que el desarrollo de una sociedad, en términos de ciudadanía, está estrechamente vinculado a su fortaleza como democracia».

vigente al momento de abordar las prácticas de alfabetización académica en la educación superior. Puesto que, dichas prácticas reclaman ser situadas en los procesos de formación universitaria desde el saber específico y el ejercicio profesional.

Por otro lado, las prácticas de alfabetización académica también se presentan en los contextos escolares rurales con propuestas en las cuales, las actividades de fomento de la alfabetización de los estudiantes incluyen diferentes prácticas, tanto orales como escritas, que se presentan en la cotidianidad, no solo en la escuela, sino también con la familia y la comunidad, la importancia de incluir este tipo de prácticas está en que estas pueden ser significativas. Este tipo de propuesta implica realizar cambios en los componentes curriculares, y permitir actividades que estén tanto en el plan de estudios como en las actividades escolares y en actividades comunitarias (Silva, 2020).

Lo anterior, permite observar que la alfabetización en general, como la alfabetización académica y la científica, operan ligadas a los contextos y que las perspectivas actuales de abordaje reconocen los procesos de apropiación y uso del código, los de comprensión y producción textual en relación con los contextos específicos, que involucra elementos sociales, familiares y comunitarios que no son exclusivos del contexto escolar.

Ahora bien, por su parte, las prácticas cotidianas de lectura y escritura de los estudiantes constituyen una fuente significativa de aprendizaje que les permite afianzar sus habilidades lectoras, y usualmente también de escritura, teniendo como base el interés por la temática que se frecuenta, lo que se constituye en un llamado a los ámbitos educativos para prestar atención y conocer los espacios en que se desarrollan sus alumnos. Al tener en consideración lo de los contextos cotidianos, se han abordado también las «prácticas de alfabetización familiar», como elementos relacionados con los ambientes alfabetizadores que favorecen el desarrollo de la lectura y escritura (Campos y Marco, 2021).

Esta relevancia de los contextos cotidianos también se observa, por ejemplo, en las conexiones que se presentan entre la lectura literaria y la escritura creativa en el uso de plataformas como el Wattpad (García, 2021a) y los proyectos de escritura creativa en formato Wiki como los textos colaborativos de ficción de la Fundación SCP (García, 2021b). Potencialmente, las prácticas de las comunidades de fans se constituyen en espacios de producción literaria que, si bien suelen ser efímeros, cuentan con un fuerte componente de motivación que

favorece la activa participación de los jóvenes en los procesos creativos (García y de Amo, 2019).

Este tipo de prácticas, con las que la educación formal ha mantenido cierta distancia, proporcionan una forma de alfabetización informacional o mediática que ya hace parte de la cotidianidad de muchos jóvenes que además son estudiantes de programas formales. La participación en estos espacios se plantea como una alfabetización mediática, en tanto los jóvenes constantemente se entienden con prácticas digitales que los involucran discursivamente, siendo difícil separar lo que hace parte de los discursos mediáticos y de los procesos cognitivos, puesto que estos se entranan no solo en los objetos culturales sino también en los rituales y las creencias de los jóvenes (de la Fuente, et al., 2020).

3.2. El rol de las literacidades y las prácticas letradas en la formación de una ciudadanía crítica, autónoma y democrática

Como se evidenció en el apartado anterior, históricamente, la alfabetización ha sido entendida como la capacidad para (de)codificar los signos lingüísticos dentro de una lengua específica y, bajo esta perspectiva, se han diseñado diferentes programas de formación en Latinoamérica (Druker, 2021), permitiendo alcanzar indicadores sustanciales frente a la capacidad de las personas para identificar dichos signos lingüísticos, asociarlos con unos fonemas y graficarlos (Gélvez, et al., 2022). Sin embargo, el estar en capacidad de interactuar con la lengua, desde esta mirada más tradicional, no necesariamente representa que se cuente con los elementos para comprender y producir un texto (Taboada, 2022). Y, especialmente, cuando se espera que este texto cumpla con la función comunicativa, social y epistémica que demandan algunos entornos como el estudio, el empleo, la participación comunitaria, la interacción social, la emancipación, entre otros (Queiruga, et al. 2020).

De allí que haya surgido el término literacidad para describir una nueva forma de entender la lectura y la escritura representando un cambio conceptual que pasa de la habilidad psicológica a un conjunto de prácticas sociales con una función predeterminada (Hernández, 2019). Además, este giro propendió por el replanteamiento de algunas preguntas base que se habían centrado particularmente en los aspectos lingüísticos y metacognitivos, a inquietudes por el relacionamiento de las personas con los textos y el desarrollo de sus prácticas letradas (Navarro, 2019). En otras palabras, la literacidad va más allá de la mera

(de)codificación y se concentra en la capacidad para comprender, producir y evaluar géneros discursivos de diversa índole, formatos y plataformas (Lorenzatti, et al., 2019). En otras palabras, de interactuar funcionalmente con una variedad de géneros discursivos, tanto impresos como digitales y multimodales, tales como artículos, informes de laboratorios o cartas de recomendación, por un lado, hasta correos electrónicos, blogs, fan fiction, podcasts, videos, WhatsApp, por el otro (Guerrero, et al., 2022; León, et al., 2022).

Esta apuesta teórica puede abordarse desde diferentes perspectivas epistemológicas, aunque las dos más representativas son aquéllas instauradas desde la hermenéutico-comprensiva y la acción crítico-social (Londoño, et al., 2018). En la primera hay un interés sociocultural frente a los elementos involucrados en la comprensión y producción textual; es decir, se reconoce que el texto cumple con una función social y, por ende, deben tenerse en cuenta los aspectos que pueden afectar su producción y, posterior comprensión, tales como el lector y el autor, el género textual, las condiciones sociales, antropológicas e históricas afectantes, el registro y, en entornos especializados, lo disciplinar y su episteme (Lorenzatti, et al., 2019; Navarro, 2019; Moreno, 2019; Trigos, 2019; Ardila y Fernández, 2022; Guerrero, et al., 2022; León, et al., 2022; Taboada, 2022). Por otro lado, la otra perspectiva, la acción crítico-social, demanda un compromiso no solo por el proceso formativo significativo, situado y crítico, sino también que propende por el cambio de las condiciones de los participantes, en pro de afianzar y generar empoderamientos progresistas que propendan por un bienestar social (Hernández, 2019; Ocampo y López, 2020; Queiruga, et al., 2020; Druker, 2021; Cerdas, 2022; Gélvez, et al., 2022).

En cuanto a las temáticas de interés, emergen cuatro posibles iniciativas: escuela y formación, nuevas prácticas letradas, literacidad en la educación superior y formación ciudadana para la emancipación. En la primera, se analizan las prácticas de lectura y escritura de los niños a partir de los usos y sentidos asignados en el abecedario, y se observa cómo a partir del cuento, se configuran las relaciones con la cultura escrita en la escuela (Lorenzatti, et al., 2019). El proceso de formación también puede verse beneficiado a partir del rol de los padres y sus condiciones socioculturales, los cuales afectan positiva o negativamente el proceso de interiorización, de la lectura y la escritura, de los estudiantes de grado primero de una institución educativa (Ardila y Fernández, 2022). No obstante, otro aspecto a tener presente, son las tensiones y los desafíos que atraviesan algunas prácticas situadas de enseñanza de la escritura en instituciones educativas de educación

secundaria, donde se continúa con una concepción escolarizada entre objetivos de la alfabetización avanzada y decisiones didácticas asumidas desde una perspectiva tradicional (Taboada, 2022).

En definitiva, las nuevas prácticas letradas ganaron espacios de discusión académica relevantes, especialmente, durante y después de la pandemia de la Covid 19. De allí que se haya realizado una revisión sistemática sobre la literacidad en las zonas rurales, teniendo en cuenta la rápida incorporación de la enseñanza digital tras la pandemia, transformando la educación de la lectura y escritura de forma generalizada (Gélvez et al., 2022). Afirmación que encuentra eco en el concepto de competencias transmedia, el cual soporta los cambios sociales y culturales enmarcados en lo digital, particularmente, en el cómo las personas se relacionan con los demás y su entorno. De allí, que sea pertinente contemplar las plataformas enfocadas en la creación de contenidos literarios como fuentes de incorporación y de afianzamiento de los estudiantes en sus procesos formativos (Guerrero et al., 2022). Otro aplicativo que tuvo un auge como dispositivo educativo fue el WhatsApp, dado a que es una tecnología móvil de bajo costo, que permite la promoción de la lectura atendiendo a la interacción de los niños en formación y prácticas letradas tanto vernáculas como dominantes mediadas en pantalla (León, et al., 2022). Una última investigación se centró en la propuesta de los *book-trailers* a través del aprendizaje basado en los proyectos, permitiendo elaborar experiencias compartidas con sentido para desplegar prácticas literarias digitales (Rocafort, 2021; Cabré, 2021).

La tercera temática, literacidad en la educación superior, inicia con una descripción del contexto de la educación superior en Latinoamérica, a través de tres lentes: el modelo de habilidades de estudio, el de socialización académica y el sociocultural crítico (Trigos, 2019), el cual es complementado con un panorama crítico, sobre las tradiciones de estudio y los rasgos de una didáctica basada en géneros discursivos, para la enseñanza de la escritura académica en educación superior, definidos como significativo, articulado, socioconstructivista, crítico y explícito (Navarro, 2019). Un ejemplo de la socialización académica y del uso de los géneros discursivos en la enseñanza de la literacidad, se da a partir del análisis de cómo la escritura de un plan de mercadeo se conecta con el trabajo de investigación de mercados y la incorporación de las prácticas de literacidad disciplinar, evidenciando que la escritura progresiva y auténtica de géneros especializados, puede preparar al estudiante no solo para la comprensión de dichos géneros, sino también para desarrollar hábitos mentales o formas de conocer, hacer, pensar y actuar asociados con su trabajo disciplinar (Moreno, 2019).

Finalmente, la cuarta temática, formación ciudadana para la emancipación, se afianza con la perspectiva epistemológica de acción crítico-social, anteriormente descrita. Puesto que, entienden la literacidad no solo como un proyecto meramente académico, sino que lo ligan a crítica política cercana al actual pensamiento poscolonial o decolonial, que cuestiona las políticas y discursos que niegan o desconocen las prácticas culturales de los grupos no dominantes en la sociedad y, a la vez, reivindicar sus saberes, voces, identidades y prácticas (Hernández, 2019).

De allí que se examine la lectura como praxis político-cultural, en tanto condición de la justicia educativa y elemento constitutivo de la ciudadanía emancipatoria. Por tanto, el estudio de la lectura como práctica cultural y social reclama una ecología de saberes, esto es, la creación de sistemas intelectuales que ofrezcan la posibilidad de garantizar alternativas viables para redistribuir el derecho a la educación y a la lectura, con justicia y, ante todo, acorde con lo que cada persona y grupo social requiere (Ocampo y López, 2020).

Por consiguiente, han surgido investigaciones cuyo objetivo es explorar nociones de literacidad desplegadas en la escritura escolar, con el propósito de aportar a la reflexión sobre prácticas docentes que favorezcan su aprendizaje, especialmente con estudiantado perteneciente a una cultura no hegemónica (Druker, 2021), o integrar al currículo, en la enseñanza formal de las ciencias ciudadanas, los aspectos de literacidad científica que motiven el involucramiento de los ciudadanos. En particular, aquellos aspectos no epistémicos relacionados con la sociología (Queiruga, et al. 2020), o pensar las prácticas letradas vernáculas desde el acercamiento a textos, aunque no haya apropiación del uso del código (por ejemplo, las analfabetas que conocen las monedas y los billetes), permitiendo el reconocimiento de sus saberes previos y restituyendo su rol como miembro de una sociedad en construcción (Cerdas, 2022).

4. Conclusiones

La alfabetización se ha convertido en una actividad social que, si bien implica, inicialmente, el proceso de (de)codificar los signos del lenguaje en los entornos específicos creados por las comunidades que utilizan un idioma en particular, también demanda de una serie de elementos extralingüísticos que dibujan el mensaje con mayor precisión en el acto comunicativo, situación que, no necesariamente, está presente en la apuesta tradicional de este concepto.

Además, las condiciones sociales y culturales actuales exigen de una formación más integral desde los primeros pasos, apuntando teleológicamente a la de un ciudadano más crítico, autónomo y democrático, objetivo que se soporta, tangencialmente, en la comprensión y producción textual, hasta el punto de considerarlas como una actividad político-cultural-democrática que hacen parte de las prácticas en que las personas actúan y con las que participan en la sociedad desde su cultura y su comprensión del mundo.

De allí la pertinencia de revisar la reconfiguración de la alfabetización, la cual ha pasado de lo estrictamente semiológico a una serie de opciones que reconocen y enmarcan lo académico, científico, disciplinar, etario, familiar, entre otros, aportando, además de opciones denominativas, conceptos desde las apuestas teóricas, epistemológicas y contextuales de interés en cada una de las opciones trazadas que trascienden el ámbito escolar.

Y es allí, donde, la literacidad surge con mayor fuerza para proponer un acto de comunicación contextualizado, localizado y situado, donde se demanda la apropiación de los signos lingüísticos, el reconocimiento de los interlocutores y de los apartados que componen el género textual, la visibilización de los poderes y fuerzas presentes en el contexto en que se construye dicho acto comunicativo y la posibilidad de construir, participar, proponer y aportar en la construcción de una sociedad más justa y democrática.

En esta reconfiguración de la alfabetización se ha observado un papel relevante de los entornos virtuales, que se constituyen como un nuevo escenario de interacción humana que se cruza con otros como la escuela, la familia, lo laboral y lo profesional. La interacción a partir de estos dispositivos propende por la multimodalidad, enfocándose en otras formas de comprensión y producción textuales que se enmarcan en contextos de mayor autonomía y participación, donde las voces de los participantes se encuentran, se reconocen y se afectan en su expresión y comprensión del mundo.

En este orden de ideas, se evidencia cómo en las publicaciones revisadas se ahonda, principalmente, en las prácticas letradas como una opción sociocultural, que entiende lo significativo de develar no solo lo lingüístico, sino también los elementos que constituyen ese acto comunicativo, en los diferentes escenarios, donde las acciones de los participantes se materializan a través de los textos. El abordaje de esta situación se puede dar a partir de la perspectiva hermenéutico-comprensiva o la crítico-social, ratificando el interés por las implicaciones sociales contenidas en estos procesos de reconfiguración.

Referencias

- Álvarez, A., Mendoza, M., Moreno, L., y Garavito, J. (2020). Lectura crítica y pensamiento reflexivo en la práctica pedagógica de profesores de básica secundaria. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(2), 39-60. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000200039>
- Ardila, D., y Fernández, T. (2022). Las prácticas lúdicas familiares en el aprendizaje de la lectura y escritura en estudiantes del grado primero. *Acta Scientiarum. Education*, 44. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v44i1.61343>
- Bernal, D., Martínez, M., Parra, A., y Jiménez, J. (2015). Investigación documental sobre calidad de la educación en instituciones educativas del contexto iberoamericano. *Entramados: educación y sociedad*, (2), 107-124. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1389/1386>
- Bombini, G., y Labeur, P. (2022). *Leer y escribir en las zonas de pasaje: articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. Editorial Biblos.
- Buendía, L., Olmedo, E., y González, G. (2009). Lifelong learning: diferentes contextos, diferentes situaciones. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 185-202. <https://revistas.um.es/rie/article/view/94361/102991>
- Cabré, M. (2021). Estrategias didácticas para favorecer las prácticas literarias digitales en la formación inicial de maestros. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 14(4), e891. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.891>
- Calle, L. (2020). Centros y programas de escritura en las IES colombianas. *Magis, Revista Internacional de Investigación En Educación*, 12(25), 77-92. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-25.cpei>
- Campos, I., y Marco, A. (2021). Exploración de la relación entre la alfabetización familiar, las TIC y la competencia lectora. *Tejuelo*, 33, 161-184. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.161>
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, revista venezolana de educación*, 8(26), 321-327. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/104.pdf>
- Carlino, P. (2006). Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo. *Signo y seña*, (16), 71-117. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/sys/article/view/5707/5101>
- Cassany, D. (2016). La escritura extensiva La enseñanza de la expresión escrita en secundaria. *Enunciación*, 21(1), 91-106. <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2016.1.a06>
- Cassany, D., y Morales, Ó. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memorialia*, 5(2), 69-82. <https://surl.li/jwasyk>
- Cerdas, L. (2022). Literacy is more than teaching a code: discourse and authorship in language teaching. *Educação E Pesquisa*, 48. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202248240660eng>
- Crespo, A., y De Pinto, E. (2017). El desarrollo de la escritura en inglés en la educación secundaria: una misión posible. *Dialógica*, 13(2),

- 28-53. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6219285>
- Cuetos, F., Suárez, P., Molina, M. I., y Llenderrozas, M. C. (2015). Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Pediatría Atención Primaria*, 17(66), e99-e107. <https://dx.doi.org/10.4321/S1139-76322015000300002>
- de la Fuente, J., Martínez, R., y Lacasa, P. (2020). Participação guiada nas práticas mediáticas dos jovens. *Comunicação E Sociedade*, 37, 21–38. [https://doi.org/10.17231/comsoc.37\(2020\).2383](https://doi.org/10.17231/comsoc.37(2020).2383)
- de Oliveira, O., y Schlichting, T. (2019). Práticas de leitura na engenharia: discussão de contextos curriculares e metodológicos de formação no Brasil e em Portugal. *Calidoscópio*, 17(1), 37–55. <https://doi.org/10.4013/cld.2019.171.03>
- Druker, S. (2021). Prácticas letradas y práctica docente. El lugar de la “escritura libre” en la producción de literacidad escolar con niñas y niños quechua. *Perfiles Educativos*, 43(171), 46–64. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2021.171.59584>
- Fusch, P., Fusch, G., y Ness, L. (2018). Denzin’s paradigm shift: Revisiting triangulation in qualitative research. *Journal of Sustainable Social Change*, 10(1), 2. <https://scholarworks.waldenu.edu/jsc/vol10/iss1/2/>
- García, A. (2021a). Creative writing on Wattpad: analysis of users and training possibilities. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació I de L'Esport*, 39(2), 35–42. <https://doi.org/10.51698/aloma.2021.39.2.35-42>
- García, A. (2021b). The SCP Foundation’s role in the development of academic literacy and the promotion of reading and creative writing. *Publicaciones*, 51(1), 29–42. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i1.16488>
- García, A., y de Amo, J. (2019). Juvenile Literary Hypertextual Fanfiction: evolution, analysis and educational possibilities. *Psychology, Society, & Education*, 11(2), 241–251. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/psye/article/view/2187/3002>
- García, V. (2019). La ambivalencia de la escritura académica entre los profesores de diseño. *Foro de Educación*, 17(26), 197–218. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7137467>
- Gélvez, R. G., Rincón, N., y Villamizar, D. (2022). Literacidad rural: una revisión sistemática de experiencias pedagógicas desde el enfoque sociocultural. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 40, 1–20. <https://doi.org/10.19053/0121053x.n40.2023.14443>
- Goulart, C., y Corais, M. (2020). Alfabetização, discurso e produção de sentidos sociais: dimensões e balizas para a pesquisa e para o ensino da escrita / Literacy, Discourse and the Production of Social Senses: Dimensions and Guidelines for Research and for Teaching Writing. *Bakhtiniana*, 15(4), 76–97. <https://doi.org/10.1590/2176-457347351>
- Guerrero, M., Establés, M., y Costa, C. (2022). Fan fiction y prácticas de lectoescritura transmedia en Wattpad: una exploración de las competencias narrativas y estéticas de adolescentes. *El Profesional de La Información*, 31(2). <https://doi.org/10.3145/eipi.2022.mar.12>
- Heinig, O., y Schlichting, T. (2019). Práticas de leitura na engenharia: discussão de contextos curriculares e metodológicos de formação no Brasil e em Portugal. *Calidoscópio*, 17(1), 37–55. <https://doi.org/10.4013/cld.2019.171.03>

- Hernández, G. (2019). De los Nuevos Estudios de Literacidad a las Perspectivas Decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala, Revista de Lenguaje Y Cultura*, 24(2), 363–386. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a10>
- Irvin, L. (2010). What Is “Academic” Writing? *Writing spaces: Readings on writing* (3-17). Clearinghouse.
- Iza, L. (2015). ¿Cómo construir un plan de lectura y escritura de centro? *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (68), 18-27. <http://hdl.handle.net/11162/109682>
- Latorre, A., Del Rincón, D., y Arnal, J. (2021). Bases metodológicas de la investigación educativa. Ediciones experiencia.
- León, M., Svenson, N., Psychoyos, D., Warren, N., De Gracia, G., y Palacios, A. (2022). WhatsApp Remote Reading Recovery: Using Mobile Technology to Promote Literacy during COVID-19. *IAFOR Journal of Education*, 10(3), 107-125. <https://doi.org/10.22492/ije.10.3.06>
- Londoño, D., Olave, J., Jaime, J. y Losada, N. (2018). Lógicas, enfoques y epistemologías sobre educación y pedagogía. En *Educación y Pedagogía trayectos recorridos* (pp.96-154). Fondo Editorial Universidad de Manizales.
- Londoño, D. & Castañeda, L. (2011). Basil Bernstein y la relación lenguaje-educación: el caso del Semestre de Afianzamiento (SEA) de la Institución Universitaria de Envigado. *Revista Lasallista de Investigación*, 8(2), 18-32. <https://repository.unilasallista.edu.co/items/fee48343-f423-449d-8db9-70eef690e3af/full>
- Londoño, D. y Ramírez, Á. (2017). La Institucionalización De La Escritura Académica: Desde La Adquisición Del Código Hasta La Publicación. *Revista de Letras*, 57(2). 141-158. <https://www.jstor.org/stable/26577792>
- Lorenzatti, M., Blazich, G., y Arrieta, R. (2019). Aportes de los Nuevos Estudios de Literacidad al campo de la educación de jóvenes y adultos. *Íkala, Revista de Lenguaje Y Cultura*, 24(2), 291–305. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a06>
- Moreno, E. (2019). La escritura de géneros especializados y su relación con la identidad disciplinar. Estudio de caso en ingeniería industrial. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 249-269. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a04>
- Moyano, E. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional. *Revista signos*, 43(74), 465-488. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342010000500004>
- Moyano, E. (2018). La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a lo largo del curriculum universitario: opción teórica, didáctica y de gestión. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 34, 235-267. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445074896274115057>
- Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 35. <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350201>
- Nemirovsky, R., y Menendez, D. (2023). Literacy and emancipation: on the work and thought of Myriam Nemirovsky (*Alfabetizar y emancipar: sobre el trabajo y el pensamiento de Myriam Nemirovsky*). *Journal for the Study of Education and Development*, 46(2), 227–263. <https://doi.org/10.1080/02103702.2023.2172896>

- Ocampo, A., y López, C. (2020). Transformando los espacios de lectura. Una perspectiva crítica e inclusiva de las prácticas lectoras contemporáneas. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 24(1), 1–21. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.11>
- Olave, G., Rojas, I. y Cisneros, M. (2013). Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educación y educadores*, 16(3), 455-471. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2726>
- Ortiz, E. (2011). La escritura académica universitaria: estado del arte. Íkala, *Revista de lenguaje y cultura*, 16(28), 17-41. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/7815>
- Ortiz, E. (2015). La escritura académica en el contexto universitario (Pregrado). *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, (22), 1-16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6416698>
- Parodi, G., Boudon, E., y Julio, C. (2014). La organización retórica del género Manual de Economía: Un discurso en tránsito disciplinar. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 52(2), 133-163. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-48832014000200007&script=sci_arttext
- Pérez, V., y La Cruz, A. (2014). Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en educación primaria. *Zona próxima*, (21), 1-16. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85332835002.pdf>
- Queiruga, M., López, E., Diez, M., Sáiz, M., y Vázquez, J. (2020). Citizen Science for Scientific Literacy and the Attainment of Sustainable Development Goals in Formal Education. *Sustainability*, 12. <https://doi.org/10.3390/su12104283>
- Rincón, G., y Gil, J. (2010). Las prácticas de lectura y de escritura académicas en la Universidad del Valle: tendencias. *Lenguaje*, 38(2), 387-419. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v38i2.4919>
- Rocafort, M. C. (2021). Estrategias didácticas para favorecer las prácticas literarias digitales en la formación inicial de maestros. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 14(4), e891-e891. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.891>
- Silva, C. (2020). Training plan, literacy, and educational practices in the pedagogy of alternation. *Educação E Pesquisa*, 46. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046219182>
- Sousa, J. (2019). Literatura de quem para quem? A escola e a produção de presença literária. *Veredas: Revista Da Associação Internacional de Lusitanistas*, 32, 86–96. <https://doi.org/10.24261/2183-816x0632>
- Suárez, P., Vélez, M., y Londoño, D. (2019). Niveles de literacidad en tercer grado de una institución educativa de Bello. *Enunciación*, 24(1), 15-28. <https://doi.org/10.14483/22486798.13249>
- Sunkel, G., y Trucco, D. (2010). *Nuevas tecnologías de la información y la comunicación para la educación en América Latina: riesgos y oportunidades*. Cepal.
- Taboada, M. B. (2022). «¿Está bien, como docente, pretender al menos algo?» Aportes desde una investigación en colaboración a la transformación o fortalecimiento de prácticas de enseñanza vinculadas con la escritura en la alfabetización avanzada. *Pensamiento educativo*, 59(2), 1-14. <http://dx.doi.org/10.7764/pel.59.2.2022.4>
- Tous, M. y Mattar, S. (2012). Las claves de las palabras clave en los artículos científicos. *Revista MVZ Córdoba*, 17(2),

2955-2956. <https://www.redalyc.org/pdf/693/69323751001.pdf>

Trigos, L. (2019). A Critical Sociocultural Perspective to Academic Literacies in Latin America. *Íkala, Revista de Lenguaje Y Cultura*, 24(1), 13–26. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a10>

Uribe, G., y Camargo, Z. (2011). Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(6). <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3543/2647>

Urrea, Á., y Londoño, D. (2022). Revisión de las tendencias teóricas e investigativas en el campo de la Psicología de la Actividad Física y del Deporte en Iberoamérica. *Psicogente*, 25(47), 42-64. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-01372022000100042

Valdés, G. (2022). Competencia léxica y escritura académica: analíticas de aprendizaje en un curso de escritura universitaria. *Texto Livre*, 14. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.24560>

Verdiani, L., Pereira, A., y Assolini, F. (2018). Letramento e alfabetização e o cotidiano: vozes dispersas, caminhos alternativos. *Calidoscópio*, 16(1), 16–24. <https://doi.org/10.4013/cld.2018.161.02>

Villabona, L., y Villalón, R. (2022). Academic writing practices in a psychology degree in the distance learning modality (Prácticas de escritura académica en el pregrado de psicología en modalidad a distancia). *Culture and Education*, 35(1), 64–93. <https://doi.org/10.1080/11356405.2022.2121129>

Vine, A. (2020). La escritura académica: percepciones de estudiantes de Ciencias Humanas y Ciencias de la Ingeniería de una universidad chilena. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 475-491. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a02>

Williams, M., y Moser, T. (2019). The art of coding and thematic exploration in qualitative research. *International Management Review*, 15(1), 45-55. <http://www.imrjournal.org/uploads/1/4/2/8/14286482/imrv15n1art4.pdf>

Zamora, S., y Venegas, R. (2013). Estructura y propósitos comunicativos en Tesis de Magíster y Licenciatura. *Literatura y lingüística*, (27), 201-218. <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112013000100011>

Anexo

Artículos que componen la unidad de análisis

Nº	Título artículo	Revista	Autores
1	Literacy and emancipation: on the work and thought of Myriam Nemirovsky	<i>Journal for the Study of Education and Development</i>	Ricardo Nemirovsky y David Menendez
2	Prácticas de escritura académica en el pregrado de psicología en modalidad a distancia	<i>Cultura y Educación</i>	Lady Villabona y Ruth Villalón
3	Literacidad rural: una revisión sistemática de experiencias pedagógicas desde el enfoque sociocultural	<i>Cuadernos de Lingüística Hispánica</i>	Rober Gélvez, Nydia Rincón y Daniel Villamizar
4	Escritura de explicaciones a partir de experimentos en las clases de química	<i>Educación Química</i>	María Bizzio y Ana Guirado
5	Fan fiction y prácticas de lectoescritura transmedia en Wattpad: una exploración de las competencias narrativas y estéticas de adolescentes	<i>Profesional de la información</i>	Mar Guerrero, María Establés y Carmen Costa
6	«¿Está bien, como docente, pretender 'al menos algo'?» Aportes desde una investigación en colaboración a la transformación o fortalecimiento de prácticas de enseñanza vinculadas con la escritura en la alfabetización avanzada	<i>Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana</i>	María Taboada
7	WhatsApp Remote Reading Recovery: Using Mobile Technology to Promote Literacy during COVID-19	<i>Journal of Education: Studies in Education</i>	Mariana León, Nanette Svenson, Debbie Psychoyos, Nyasha Warren, Guillermina De García y Andrea Palacio
8	Literacy is more than teaching a code: discourse and authorship in language teaching	<i>Educação e Pesquisa</i>	Luciene Cerdas
9	Las prácticas lúdicas familiares en el aprendizaje de la lectura y escritura en estudiantes del grado primero	<i>Acta Scientiarum</i>	Diana Ardila y Tany Fernández
10	Decolonising Literacy Practices for an Inclusive and Sustainable Model of Literacy Education	<i>Sustainability</i>	Yiyi López, Macarena Navarro y Eduardo García
11	Estrategias didácticas para favorecer las prácticas literarias digitales en la formación inicial de maestros	<i>Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature</i>	Míriam Cabré
12	Literatura de quem para quem? A escola e a produção de presença literária	<i>Revista da Associação Internacional de Lusitanistas</i>	Joseane Sousa

Nº	Título artículo	Revista	Autores
13	Exploración de la relación entre la alfabetización familiar, las TIC y la competencia lectoescritora	<i>Tejuelo</i>	Iris Campos y Ana Sisamón
14	Creative writing on Wattpad: analysis of users and training possibilities	<i>Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport</i>	Anastasio García
15	Emergency Remote Learning in Higher Education in Cyprus during COVID-19 Lockdown: A Zoom-Out View of Challenges and Opportunities for Quality Online Learning	<i>Education sciences</i>	Maria Meletiou, Nikleia Eteokleous y Agni Stylianou
16	O processo de alfabetização étnico-cultural em cartilhas teuto-brasileiras produzidas para escolas sinodais	<i>Revista História da Educação</i>	Elias Kruger y Lisiane Manke
17	The SCP Foundation's role in the development of academic literacy and the promotion of reading and creative writing	<i>Revista Publicaciones</i>	Anastasio García
18	Concepções de letramento para o ensino da língua portuguesa em tempos de uso de artefatos digitais	<i>Texto livre</i>	Márcia Vergna
19	La escritura hipertextual de los fans (o seguidores) de sagas literarias juveniles: evolución, análisis y posibilidades formativas	<i>Psychology, Society & Education</i>	Anastasio García y José Sánchez
20	Alfabetización, discurso y producción de significados sociales: dimensiones y lineamientos para la investigación y enseñanza de la escritura	<i>Bakhtiniana: Revista de Estudios del Discurso</i>	Cecilia Goulart y Maria Corais
21	Participación guiada en prácticas mediáticas juveniles	<i>Comunicação e Sociedade</i>	Julián de la Fuente, Rut Martínez y Pilar Lacasa
22	Ciencia Ciudadana para la Alfabetización Científica y el Logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la Educación Formal	<i>Sostenibilidad, Instituto Multidisciplinario de Publicaciones Digitales (MDPI)</i>	Miguel Queiruga, Emilia Lopez, María Díez, María Saiz y Benito Vázquez
23	Leer, escribir y liberar: experiencias que promueven la reducción de penas para mujeres privadas de libertad en Mato Grosso	<i>Revista Tiempo y Argumento</i>	Ana Marqués
24	Plan de formación, alfabetización y prácticas educativas en la pedagogía de la alternancia	<i>Educação e Pesquisa</i>	Cícero Colinas
25	Prácticas letradas y práctica docente. El lugar de la "escritura libre" en la producción de literacidad escolar con niñas y niños quechua	<i>Perfiles Educativos</i>	Sofia Druker
26	Aportes teórico-metodológicos a la investigación sobre alfabetización en la escuela	<i>Eucação & Realidade</i>	María Macedo
27	Transformando los espacios de lectura. Una perspectiva crítica e inclusiva de las prácticas lectoras contemporáneas	<i>Revista Electrónica Educare</i>	Aldo Ocampo y Concepción López

N°	Título artículo	Revista	Autores
28	Centros y programas de escritura en las IES colombianas	<i>Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación</i>	Lina Calle
29	La escritura de géneros especializados y su relación con la identidad disciplinar. Estudio de caso en ingeniería industrial	<i>Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura</i>	Emilce Moreno
30	De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad	<i>Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura</i>	Gregorio Hernández
31	Aportes de los Nuevos Estudios de Literacidad al campo de la educación de jóvenes y adultos	<i>Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura</i>	María Lorenzatti, Gladys Blazich y Rocío Arrieta
32	Una perspectiva sociocultural crítica a las literacidades académicas en América Latina	<i>Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura</i>	Lina Trigos
33	Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos	<i>Revista D.E.L.T.A.</i>	Federico Navarro
34	Prácticas de lectura en ingeniería: discusión de contextos curriculares y metodologías de formación en Brasil y Portugal	<i>Caleidoscopio</i>	Otilia Heinig y Thais Schlichting
35	La ambivalencia de la escritura académica entre los profesores de diseño	<i>Foro de Educación</i>	Vanessa García
36	Alfabetización y vida cotidiana: voces dispersas, caminos alternativos	<i>Caleidoscopio</i>	Leda Verdiani, Anderson Pereira y Filomena Assolini

Tabla construida por los autores

ISSN 0120-5587
E-ISSN 2422 3174
JULIO-DICIEMBRE



REVISTA
Lingüística
Literatura^y

El desplazamiento y la raza: *The Farming of Bones*, de Edwidge Danticat

DISPLACEMENT AND RACE:
FARMING OF BONES, BY EDWIDGE
DANTICAT

DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n88a08>

Recibido: 11/02/2025

Aprobado: 24/04/2025

Publicado: 30/07/2025

Daniela Rita Fernández Hernández

Universidad de La Habana

danielarfh94@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1858-6885>

Resumen: El objetivo de este artículo es analizar la reconstrucción de la Masacre del Perejil (1937) en la novela histórica *The Farming of Bones*, de la autora haitiana-americana Edwidge Danticat. Para esto se tuvieron en cuenta la interrelación entre los personajes como reflejo o superación de las ideas antihaitianistas, la construcción del espacio y el tratamiento al trujillismo. La investigación fue interdisciplinaria. Se emplearon los métodos histórico-lógico, el análisis del discurso y el análisis literario. La novela aborda la masacre desde la postura del conflicto fatal entre Haití y República Dominicana, y se posiciona desde el presente de la autora.

Palabras clave: Edwidge Danticat, dictadura de Trujillo, Haití, República Dominicana.

Abstract: The objective of this article is to analyze the reconstruction of the Parsley Massacre (1937) in the historical novel *The Farming of Bones*, by the Haitian-American author Edwidge Danticat. For this purpose, the interrelationship between the characters as a reflection or overcoming of anti-Haitianist ideas, the construction of space and the treatment of Trujillism were taken into account. The research was interdisciplinary. Historical-logical methods, discourse analysis and literary analysis were used. The novel approaches the massacre from the position of the fatal conflict between Haiti and the Dominican Republic, and is positioned from the author's present.

Keywords: Edwidge Danticat, Trujillo dictatorship, Haiti, Dominican Republic.

1. Introducción¹

En el mundo es inusual encontrar una isla compartida por dos Estados. En el caso de La Española, como herencia de un pasado colonial, la parte occidental está ocupada por Haití (antigua colonia francesa) y la parte oriental por República Dominicana (antigua colonia española). El hecho de tener una frontera terrestre que históricamente no estuvo claramente definida ha provocado problemas territoriales y la existencia de relaciones conflictivas que vienen desde la época colonial, pero que se exacerbaban a partir de la independencia de ambos países. Téngase en cuenta que República Dominicana alcanzó la independencia de España el 30 de noviembre de 1821, y el 8 de febrero de 1822 fue ocupada por Haití, hasta 1844, cuando los dominicanos llevaron a cabo una guerra de liberación. Por tanto, el Estado dominicano nació bajo la regulación haitiana, por lo que muchos autores coinciden en que el sentimiento antihaitiano viene desde su misma génesis.

La intelectualidad liberal dominicana desde el siglo XIX creó un discurso que arraigó en el imaginario colectivo de la nación, en mayor o menor medida, según el espacio y el momento, de que los dominicanos eran muy diferentes a los haitianos. Por este motivo, es un sitio común dentro de la historiografía establecer una incompatibilidad insalvable entre el pueblo haitiano y el dominicano debido a las diferencias que entrañaron el tipo de colonización que sufrieron y cimentaron las características posteriores de ambas naciones (Dalenta, 2008; Castellanos de Kranwinkel, 2018). Esta idea tiene una clara base ideológica racista y antihaitiana, que se traduce en las constantes referencias en la literatura al «problema haitiano» o «la leyenda del peligro haitiano». En este discurso Haití representaba el atraso, la barbarie, el vudú como religión opuesta al catolicismo, la incultura (desde un punto de vista occidental) y una amenaza palpable para el futuro de la nación dominicana. La base fundamental fue racial, ligada a la idea de la superioridad de la raza blanca (europea) frente a la raza negra (africana), que se transpolaba a cuestiones culturales como religión (catolicismo vs. vudú) e idioma (español vs. creole).

No es de extrañar, por tanto, que exista un número considerable de estudios que apuntan a la creación de la dominicanidad en oposición a Haití. Por ejemplo, Isabel Dolores de León Olivares (2015) plantea que

¹ Este artículo es producto de la tesis de maestría *La Masacre del Perejil: relecturas a partir de la novela histórica caribeña (1989-2008)*, del programa Estudios Interdisciplinarios sobre América Latina, el Caribe y Cuba, Universidad de La Habana.

ha sido amplia la bibliografía que ha trabajado el hispanismo dentro de los discursos de identidad nacional de República Dominicana como sinónimo de antihaitianismo en la necesidad de diferenciar lo dominicano de lo haitiano.²

El llamado «problema haitiano» en República Dominicana sigue siendo un tema complejo y sensible hoy día. Debido a las crisis políticas, económicas, sociales y medioambientales que afectan a Haití, la inmigración de haitianos al país vecino no ha parado de aumentar. Esto crea tensiones entre ambos grupos, pues, por una parte, los dominicanos temen ser desplazados de su territorio, y, por otra, los haitianos se sienten vulnerables al no ser reconocida su pertenencia a ese espacio, donde muchas veces son discriminados y atacados.

El antihaitianismo se manifiesta en distintos grados, que pueden ir desde la violencia simbólica con el empleo de palabras despectivas para referirse a un sujeto haitiano; ideas xenófobas, como marcar el cuerpo del sujeto otro para remarcar sus diferencias y su estigmatización, o expulsarlos del territorio; hasta la violencia física, traducida en asesinatos y destrucción de las propiedades haitianas. Incluso los propios hijos de los haitianos que nacen al otro lado de la frontera manifiestan muchas veces un comportamiento antihaitiano que se refleja en el tratamiento despectivo y la negación del idioma creole. Este sentimiento es alentado por las propias autoridades dominicanas. Los políticos usan una supuesta invasión haitiana como una especie de chivo expiatorio con el fin de justificar las propias deficiencias del sistema dominicano (Wucker, 2014; García Marco, 2021; Morel Pérez, 2021; Ávila-Claudio, 2024). Se trata de infundir un patriotismo extremo en los dominicanos con el objetivo de hacerles creer que son muy diferentes de sus vecinos, para lo cual se toma como base los prejuicios.

En este contexto, en el año 2013 el gobierno de República Dominicana dictó la Sentencia 168/13, mediante la que se buscaba despojar de la nacionalidad dominicana a los inscritos de manera irregular, especialmente a los de origen o descendencia haitiana. Muchos de los haitianos «deportables» han pasado la mayor parte de su vida en República Dominicana, han creado familias en ese espacio y no tienen vínculos materiales con su país de origen. En un clima de rechazo al haitiano, el gobierno de Luis Abinader ha endurecido la política con

² Dentro de los textos que menciona que apoyan tal distinción están *Política, identidad y pensamiento social en la República Dominicana (siglos xix y xx)*, de Raymundo González et al.; *La isla imaginada: historia, identidad y utopía en La Española*, de Pedro San Miguel; «La construcción de raza y nación en la República Dominicana», de Meindert Fennema; *Sobre racismo y antihaitianismo (y otros ensayos)*, de Franklin Franco y *Coloring the nation. Race and Ethnicity in Dominican Republic*, de David Howard (León Olivares, 2015).

respecto al país vecino y desde noviembre de 2022 se está construyendo un muro para delimitar y separar físicamente ambas naciones.

Dentro de los hechos históricos que alertan sobre las consecuencias del antihaitianismo como política de Estado está la matanza de haitianos y dominicanos negros llevada a cabo durante la dictadura de Rafael Leónidas Trujillo, entre el 28 de septiembre y el 8 de octubre de 1937, en la frontera de República Dominicana con Haití (Vega, 1988). Este suceso ha sido bautizado con distintos nombres: la Masacre del Perejil,³ el Corte o el *Kout Kouto* (el apuñalamiento).⁴ También ha sido abordado por la historiografía de distintas maneras. Sus causas, el número de haitianos y dominicanos asesinados y desplazados, la participación activa o pasiva de la población civil en los hechos son algunas de las cuestiones que divergen de un autor a otro.⁵

Lo cierto es que es un fenómeno complejo que responde a la suma de una serie de factores determinantes, como el problema de la frontera, la emigración, el factor cultural y el nivel de desarrollo económico de los dos países en el momento en que ocurrieron los hechos (Castor, 1987); y que no puede verse aislado a las influencias nazistas, falangistas y fascistas que venían de Europa. En el saldo de víctimas (los autores fluctúan entre 9 000 y 20 000 personas) no solo se cuentan personas de origen haitiano asentados en la frontera, sino también dominicanos negros y pobres.

La literatura también se ha acercado al tema y ha dialogado con las perspectivas ofrecidas por la Historia. Por ejemplo, entre las novelas caribeñas cuyo eje central narrativo es la masacre del 37 están *Compay Chano*, de Miguel Alberto Román; *Les semences de la colère*, de Anthony Lespes; *Compère Général Soleil*, de Jacques-Stephen Alexis; *El Masacre se pasa a pie*, de Freddy Prestol Castillo; *La canne debout*, de Raymond Beaulieu; *Le peuple des terres mêlées*, de René Philoctète; *Farming of Bones*, de Edwidge Danticat; y *Los días del perejil*, de Christian Paniagua. Los autores son haitianos y dominicanos. También existen aproximaciones desde otros géneros literarios, aunque menos comunes, como el poema «Parsley», de la estadounidense Rita Dove, y el cuento «Nineteen

³ Este nombre se atribuye a la práctica de la policía de exigir a la población que dijeran en español la palabra «perejil» como símbolo de identidad. Supuestamente los haitianos, como hablaban creol, tendrían dificultades para pronunciar la letra «r».

⁴ El instrumento empleado para llevarla a cabo fue el machete en un intento del Estado de encubrir la participación del ejército y responsabilizar a los propios campesinos de la zona que necesitaron defenderse de la «invasión» haitiana; de ahí el nombre de el Corte o el *Kout Kouto* (el apuñalamiento).

⁵ Entre los estudios más destacados que han abordado la masacre de 1937 están los de Castor (1987), Vega (1988), Bosch Carcuro et al. (2018) y Wucker (2014).

thirty-seven», de Edwidge Danticat. Igualmente, otras manifestaciones artísticas se han hecho eco de la temática, como el largometraje *Perejil*, del director dominicano José María Cabral.

En la presente investigación nos centramos en cómo la novela histórica de Edwidge Danticat: *The Farming of Bones*, reconstruye la masacre del 37. La obra se sustenta en una investigación histórica exhaustiva, pero busca construir el pasado desde la literatura y en relación con el presente de la autora. Para esto partimos del contexto histórico en que fue escrita. En la investigación se utilizó como eje el análisis temático en relación fundamentalmente con la construcción del espacio, la interrelación entre los personajes y el tratamiento del trujillismo. De esta forma se abordaron tangencialmente temáticas que trascienden el espacio literario, como el antihaitianismo, la construcción del Estado-nación, la raza, la migración, las dictaduras, la Historia, etc.

2. Contextualización de la novela histórica *The Farming of Bones*

Edwidge Danticat (1969, Port-au-Prince) es una escritora caribeña residente en los Estados Unidos desde 1981. De formación académica direccionada a las letras, en 1990 se licenció en Literatura Francesa en la Bernard College, en Nueva York, y tres años después recibió una Maestría en Bellas Artes, de la Brown University. Al año siguiente publicó su tesis de maestría bajo el título *Breath, Eyes, Memory*, un texto en parte autobiográfico sobre varias generaciones de mujeres haitianas. Posteriormente, dio a conocer una colección de cuentos titulada *Krik? Krak!*. En 1998 publicó su segunda novela *The Farming of Bones* [*Cosecha de huesos*]. Es una autora que tiene una extensa obra literaria y que ha recibido varios premios prestigiosos, como el American Book Award (1999), el National Book Critics Circle Award (2000), el Dayton Literary Peace Prize (2008), el Hurston/Wright Legacy Award (2015), y el ocm Bocas Prize for Caribbean Literature (2020). También ha sido finalista en dos ocasiones al National Book Award (1995 y 2007). Además, ha estado implicada en proyectos sociales, y es una gran defensora y portavoz de sus coterráneos.

Podemos entender la obra de Danticat bajo el lente de la mirada transnacional, que se relaciona directamente con su historia de vida, ya que mantiene un vínculo muy estrecho tanto con su país de origen (Haití) como con su país de acogida (Estados Unidos). Por tanto, su trabajo está influenciado por la realidad sociopolítica de ambos contextos y por las preocupaciones que afectan a las dos naciones. Entre las complejidades que representa ser una escritora de la diáspora caribeña está la pregunta de para qué público escribe, en lo que el idioma tiene un factor de peso. Desde pequeña, Danticat tuvo que lidiar con esta dualidad incluso dentro de su propio país, pues el idioma de la casa era el creole y el de la escuela el francés. Luego en Estados Unidos terminó su formación académica en inglés, y esta es la lengua que usa como vehículo de expresión dentro de sus obras literarias. No obstante, el contenido de sus trabajos está en línea directa con la historia y la cultura haitianas.

Por otra parte, para el caso específico de la novela que nos interesa analizar en este estudio, por la realidad histórica que trata, debemos tener en cuenta cómo se desarrollaban las relaciones domínico-haitianas en el momento en que se escribe. En la década del noventa del siglo xx las relaciones entre ambos países fronterizos continuaban siendo tensas. Existía un fuerte sentimiento antihaitiano dentro de la población dominicana, azuzado por el discurso político-ideológico de una supuesta invasión pacífica haitiana, que supondría un peligro para la cultura y la nación dominicanas. Los haitianos eran usados como chivo expiatorio, pues eran acusados de ser los responsables de los males que sufrían los dominicanos (enfermedades, bajos salarios, desempleo, etc.). A eso se une que el sector oficial exageraba el número real de haitianos asentados en territorio dominicano, con lo cual aumentaban el miedo de una posible invasión que pondría en riesgo a la nación. Es importante destacar que en República Dominicana solamente la migración haitiana se ve como un problema debido a que es esa la única nacionalidad considerada como amenazante en el aspecto cultural e ideológico (Silié 1998).

A pesar de este rechazo al sujeto haitiano, la economía dominicana, al igual que en los años treinta, seguía (y sigue) demandado un número creciente de mano de obra barata procedente de Haití. Rubén Silié (1998) plantea que la ideología antihaitiana

no busca más que la etnización de la mano de obra haitiana; es decir, reconocer que dicha población solo es apta para ocupar los

lugares más bajos de la estructura ocupacional con los lógicos beneficios para su explotación que ello lo determina (p. 4).

En los años noventa se deportaron cientos de miles de haitianos. Estas expulsiones masivas incluían a los haitianos indocumentados, pero también a su descendencia nacida en suelo dominicano, quienes deberían haber recibido su ciudadanía al amparo de la *Constitución Política de la República Dominicana* (1865). También los dominicanos pobres y negros corrían el riesgo de ser víctimas de estas expulsiones arbitrarias, pues estas dos características (clase social y color de piel) eran asociadas dentro del racismo dominicano a los sujetos haitianos. Esto afectó a familias y comunidades que se vieron desplazadas y separadas.

Esta situación se incrementó desde 1991 a raíz de las presiones nacionales e internacionales de grupos de derechos humanos después de un programa de ABC-TV que denunciaba las condiciones inhumanas y el trabajo forzado de niños haitianos en República Dominicana. Como respuesta, el entonces presidente Joaquín Balaguer, heredero de la política trujillista y él mismo uno de los principales pensadores dominicanos del antihaitianismo,⁶ ordenó en junio de ese año (justo al final de la zafra) la repatriación de los haitianos menores de 15 años y mayores de 60 años que vivieran en las plantaciones azucareras. La ejecución de esta orden no estuvo exenta de abusos por parte de las autoridades. Entre seis y ocho mil haitianos fueron detenidos y encerrados en la frontera y muchos miles se marcharon «voluntariamente» para evitar encontronazos con los militares dominicanos. De junio a septiembre de 1991 se estima que 50 000 haitianos regresaron a su país de origen. Esta situación se mantuvo durante toda la década del noventa (Clitandre 2018).

Por otra parte, a partir de los años ochenta, Estados Unidos se convirtió en uno de los principales puntos receptores de una comunidad haitiana diaspórica que huía de Haití, tanto por condiciones económicas como políticas. De 1991 a 1993, durante el gobierno de George H. W. Bush, se dio una crisis de refugiados haitianos. Los haitianos interceptados en el mar eran trasladados a la base naval de Guantánamo, donde eran procesados con procedimientos que iban contra las normas internacionales. De los 35 000 interceptados desde diciembre de 1991 hasta mayo de 1992, 24 000 sujetos fueron devueltos a la nación

⁶ Durante la Era de Trujillo Balaguer ocupó cargos públicos y mantuvo una relación cercana a Trujillo. Fue una de las figuras que más repercusión tuvo en la imposición de la superioridad dominicana frente a Haití. En su discurso las nociones de raza, nación y cultura estaban estrechamente implicadas. Luego de la muerte de Trujillo, Balaguer asumió la presidencia del país en varias ocasiones, y aunque introdujo ciertos cambios, durante sus mandatos hay una reproducción del Estado trujillista, y no un desmontaje de este.

haitiana, donde peligraban sus vidas (Amnistía Internacional, 1993). En 1994, bajo el gobierno de Bill Clinton, Estados Unidos volvió a invadir a Haití (ya lo había hecho de 1915 a 1934).

Este brevísimo panorama nos da la idea de la situación de vulnerabilidad en la que seguía estando el pueblo haitiano en los años en los que Danticat escribe *The Farming of Bones* (1998), a lo que se une la ausencia de una memoria histórica sobre la matanza del 37.

En 1987, de cara al cincuenta aniversario de la masacre, Danticat comenzó a explorar la información existente para escribir una novela que tratara el suceso, pero se encontró con un alarmante vacío historiográfico del lado haitiano. La mayoría de los textos recogían el punto de vista dominicano. A la investigación documental⁷ unió la de campo, por lo que viajó a Haití y a República Dominicana para recuperar testimonios directos de la gente de la frontera y de la zona de Dajabón, donde se ambientaría la novela. Pero ante las lagunas que persistían tuvo que recurrir a la imaginación para llenarlas, postura muy recurrente dentro de la literatura latinoamericana y caribeña. Danticat, además, apuesta por el testimonio como forma discursiva al ser una manera de dar voz a los haitianos silenciados:

At some point you really had to let the imagination take over. I also liked the idea of testimony, because I felt that in the research that I was doing, that's what was lacking. People were saying, «You know, there are few direct testimonials», and that's where I felt I needed to create these testimonials in the novel, because that's almost what I wished I had when I started. (Danticat citada en Clitandre 2018, pp. 158-159.)⁸

Esta ausencia discursiva también se ve en la ausencia de lugares de conmemoración de la matanza, lo cual impacta a Danticat en su visita al río Masacre en 1995:

⁷ Danticat pasó varios años buscando información sobre la masacre. Detrás de la novela hay un fuerte trabajo documental, que se ve reflejado en los agradecimientos del libro, donde la autora hace una lista de las principales fuentes escritas que consultó, que incluye obras pertenecientes al mundo de las ciencias sociales, como las de la historiadora haitiana Suzy Castor y el historiador dominicano Bernardo Vega, y otras procedentes del mundo de la literatura, como *Compadre General Sol*, del escritor haitiano Alexis, y el poema «Parsley», de la escritora afroamericana Rita Dove.

⁸ En algún momento tienes que dejar que tu imaginación tome el control. También me gustó la idea del testimonio, porque sentí que en la investigación que estaba haciendo, eso era lo que faltaba. Las personas decían: «Sabes, hay pocos testimonios directos», y ahí fue que sentí que necesitaba crear esos testimonios en la novela, porque es casi lo que me hubiera gustado tener cuando empecé. [La traducción es mía].

Despite this place, or perhaps because of it –because the event and the people who suffered in it seemed to have been lost and forgotten– she [Danticat] decided to memorialize them by writing the book. «I felt like I was standing on top of a huge mass grave, and just couldn't see the bodies», she [Danticat] told to Mallay Charters [...] «It's part of our history as Haitians, but it's also a part of the history of the world. Writing about it is an act of remembrance» (GALE, 2000, p. 8).⁹

Con estas palabras Danticat se sitúa conscientemente dentro de una tradición literaria profundamente caribeña y anticolonial de utilizar la ficción como un acto de resistencia y de reparación histórica ante el olvido en que quedan sumidos determinados fenómenos y situaciones al ser marginalizados por estructuras de poder. La masacre del 37 merece ser contada desde la voz de los silenciados, y el texto resultante debe mostrar una violencia que está latente en el trauma colectivo no solo a nivel local, sino también global porque es una historia que en esencia se repite una y otra vez, y no ha sido superada.

Para comprender la selección que hace Danticat en su novela, sobre lo que quiere narrar y desde qué perspectiva, hay que partir de la relación que tiene el texto con el presente de la autora, pues, como dice Aínsa (2003), en cierto tipo de novelas históricas «se trata de dar sentido y coherencia a la actualidad desde una visión crítica del pasado. La historia se relee en función de las necesidades del presente» (p. 84). La crítica ha planteado que *The Farming of Bones* les habla a sus lectores contemporáneos no solo de la situación de 1937, que terminó en una masacre de haitianos, sino también de cómo no hay cambios significativos en las condiciones de vida de sus coterráneos, los cuales siguen siendo explotados y marginalizados en República Dominicana, pero también en Estados Unidos. La masacre no se presenta como una situación superada, sino que se ve una continuidad en el presente de la autora. Clitandre (2018) afirma que Danticat busca crear conciencia dentro de los Estados Unidos sobre la difícil situación de una generación de haitianos que tienen que enfrentar prácticas y leyes de inmigración discriminatorias. También la obra se dirige a los haitianos y los haitiano-americanos para reparar un silenciamiento histórico por parte de su nación que produce una amnesia colectiva y marca el dinamismo de su conciencia diaspórica. Es decir, está llamando la atención sobre un

⁹ A pesar de este lugar, o tal vez debido a él -porque el suceso y las personas que lo sufrieron parecían haberse perdido y olvidado- ella [Danticat] decidió conmemorarlos escribiendo el libro. «Me sentí como si estuviera encima de una enorme fosa común y no pudiera ver los cuerpos», le dijo [Danticat] a Mallay Charters [...] «Es parte de nuestra historia como haitianos, pero también es parte de la historia del mundo. Escribir sobre ello es un acto de memoria» [La traducción es mía].

problema que es contemporáneo: la migración y los desplazamientos. Además, busca que su público reconsidere cómo entienden su propia relación con el trauma histórico creado por Trujillo, a la vez que apuesta por un cambio ideológico (Cox, 2015).

3. Análisis de la novela histórica *The Farming of Bones*

De las novelas históricas que han trabajado la Masacre del Perejil, la de Danticat es sin dudas la que más atención ha recibido por parte de la crítica desde distintas aristas. Más allá de su valor literario (lo cual es indiscutible),¹⁰ el lugar de enunciación posibilita que su obra llegue a un público mucho más amplio. Al estar asentada en Estados Unidos, espacio donde los haitianos habían logrado un mayor estatus social y político, y donde habían alcanzado una mayor autopresentación, tenía la posibilidad de incidir más directamente sobre la población haitiana tanto dentro como fuera de Haití. También podía visibilizar más la situación haitiana dentro del público norteamericano, el cual podría sensibilizarse con un escenario sociopolítico que seguía siendo contemporáneo.

3.1. *The Farming of Bones*: análisis del título

Sobre el título de la novela la propia autora explicó «“The farming of bones” the first source of it comes from my conversations with people who work in the cane. I was talking to a man who said “I work the land, I’m working the land to grow bones”»¹¹ (Danticat citada por Clitandre, 2018, p. 160).

En primer lugar, la palabra «farming» (cultivo) nos remite directamente a la agricultura. En el área caribeña, donde se desarrollaron desde la colonia las llamadas sociedades de plantación, el cultivo de la caña de azúcar tiene un papel fundamental en la dinámica económica

¹⁰ El libro ganó en 1999 el American Book Award y el International Flaiano Prize.

¹¹ «“The farming of bones” la primera fuente de esto viene de mis conversaciones con gente que trabaja en la caña. Estaba hablando con un hombre que dijo: “Trabajo la tierra, estoy trabajando la tierra para cultivar huesos”» [La traducción es mía].

y social de la región. No es objetivo de esta investigación hacer una recapitulación de la turbulenta historia de la industria azucarera en La Española desde la colonia hasta nuestros días, pero es importante remarcar su papel en la conformación racial tanto de Haití como de República Dominicana, así como de la etnización del trabajo de cortar caña asociado al negro, y específicamente al haitiano. Como bien plantea Clitandre (2018), el título de la novela revela la imposibilidad de narrar la historia de la migración y los desplazamientos de los haitianos sin evocar la historia particular de la industria azucarera en La Española, que provocó el desplazamiento forzado y la esclavitud de millones de africanos y el doble desplazamiento para sus descendientes.

En República Dominicana, desde la década del setenta del siglo XIX, se dio un resurgimiento de la industria azucarera. En nombre del progreso de la nación se entregaron tierras a extranjeros blancos, procedentes fundamentalmente de Cuba y Puerto Rico. Como la mano de obra nacional no suplía la demanda de la producción azucarera, además de que los bajos salarios percibidos por este trabajo desalentaban al campesinado dominicano, se hicieron frecuentes las inmigraciones de braceros originarios de otras áreas del Caribe, para trabajar en el corte de caña. A principios del siglo XX hubo un aumento significativo de los cocolos,¹² procedentes de las Antillas inglesas; luego, a partir de la invasión norteamericana aumentó la inmigración haitiana con este propósito (Franco, 2019).

La industria azucarera era la columna vertebral de la economía dominicana y la mano de obra haitiana la sostenía, ya que el dominicano, por lo general, no se sometía a los bajos salarios ni a las condiciones de vida deplorables que había en los ingenios. El sujeto haitiano, a fuerza de vivir en una situación infrahumana a lo que se unía el legado antihaitiano de los pensadores dominicanos del siglo XIX, era deshumanizado ante los ojos de la élite dominicana.

En segundo lugar, la palabra «bones» (huesos) transmite la idea de la muerte, del asesinato, y como es una «cosecha» se entiende que es masivo. Si a esto unimos que la orden era asesinar a los haitianos con machetes, es decir, con el instrumento de trabajo que empleaban para cortar la caña,¹³ hay una traslación de significados donde el cuerpo del haitiano se convierte en el «producto» que se arranca de la tierra.

¹² Término usado en el Caribe hispano, fundamentalmente en República Dominicana, para designar a personas, generalmente de raza negra, procedentes del Caribe anglófono, aunque también ha sido usado para los del Caribe francófono.

¹³ Recuérdese que los dominicanos llaman a la matanza «el Corte».

3.2. ¿Qué se narra en *The Farming of Bones*?

The Farming of Bones presenta un estilo casi documental y un ritmo que transmite inmediatez. Tiene una estructura apegada a lo que de verdad podría haber pasado. Lo sobrenatural, en estrecha relación con símbolos procedentes del vudú, está ligado, por lo general, al mundo de los sueños.

La narración comienza en agosto de 1937, antes del desarrollo de la masacre, y llega hasta la muerte de Trujillo en 1961. A este marco cronológico se suman las remembranzas intercaladas al tiempo presente de la narración procedentes del pasado y que se reflejan a partir de sueños y conversaciones. Esto crea cierta fragmentación narrativa en tanto hay capítulos que rompen con el hilo narrativo del presente, ligado a la acción.

El hecho de que la narración comience poco antes de la masacre le permite a la autora mostrar una animosidad histórica entre dominicanos y haitianos que desencadenaría en los acontecimientos violentos del 37. Es decir, en la novela el enfrentamiento entre estos dos grupos humanos no se da a raíz de la masacre, sino que esta es consecuencia de un racismo estructural asentado en el imaginario colectivo del pueblo dominicano. Como ejemplo de ello pueden tomarse las descripciones de la vida paupérrima en los bateyes,¹⁴ la normalización de la violencia ante la muerte de uno de los braceros como algo cotidiano, los comentarios racistas que denigran a los haitianos, etc.

La obra está narrada a partir de la primera persona del singular, con el punto de vista de Amabelle Désir, una joven haitiana asentada en República Dominicana desde niña y que trabaja como empleada doméstica para una familia dominicana. Danticat eligió como portavoz de la historia un sujeto que sufre una marginalización a partir de su raza, su género, su clase social y su estatus migratorio. Este sujeto que se encuentra en una posición de no poder, es el llamado a llenar vacíos de la Historia, al estar directamente implicado y afectado por los sucesos históricos que se narran desde un punto de vista objetivo y subjetivo, exterior e interior.¹⁵

¹⁴ En el Caribe hispano se refiere a la barriada situada alrededor del ingenio azucarero. Generalmente son comunidades rurales asociadas a la pobreza.

¹⁵ Véase el análisis de Lloveras y Engert (2016) sobre el contrapunteo entre los capítulos pares y los impares, desde el primero hasta el vigésimo sexto. En los capítulos pares quedaría reflejada la vida cotidiana de la protagonista, así como el contexto histórico. En los impares se muestra la vida interior de Amabelle, sus sueños, sus recuerdos, su pasado. Por otra parte, White (2023) plantea que el uso de la fuente (negrita o estándar) indica una separación del mundo físico, donde se desarrollan las acciones (representado por la letra estándar) y el

Sandra Cox (2015) ve la novela como una autoetnografía. La historia individual de Amabelle es la historia colectiva del pueblo haitiano, es un intento por llenar el vacío de voz que dejaron los haitianos asesinados por Trujillo. Para esto se acude a las distintas capas de la historia (los relatos personales, los relatos populares y los relatos oficiales). La descripción de la masacre siempre está en boca de quien sobrevivió, de sus testigos y víctimas directos; no de sujetos externos.

El lector se enfrenta a una amplia panorámica de la dimensión del conflicto y de los distintos procedimientos que se usaron. Los testimonios de haitianos de Santiago de los Caballeros, Monte Cristi, La Romana y Dajabón permiten ver la masacre de forma totalizadora y las distintas formas que adoptó el genocidio. Por ejemplo, se pone de manifiesto la orden de Trujillo de usar machetes en vez de armas de fuego para matar a los haitianos como forma de eludir cualquier responsabilidad del Estado dominicano; se menciona la participación activa de la sociedad civil dominicana tanto asesinando directamente a los haitianos como entregándolos a las autoridades, y la participación pasiva al no denunciar ni enfrentar la masacre; se narran enfrentamientos directos entre haitianos y dominicanos (por ejemplo, el caso de Unel y Pico), la recogida de haitianos para matarlos (por ejemplo, los haitianos reunidos en la iglesia que pensaban cruzar la frontera de regreso a Haití cuando fueron sorprendidos por el ejército dominicano), la quema de casas de haitianos, la ejecución en cárceles o en los propios hogares, el arrojo de haitianos vivos o muertos al mar o al río, la quema de cadáveres, etc. Todos estos procedimientos han sido recogidos desde las ciencias históricas en obras como la de Suzy Castor (1987).

Desde el epígrafe bíblico del Antiguo Testamento que abre la novela, se está haciendo referencia a la lengua como un símbolo de nacionalidad y de pertenencia o exclusión a un grupo humano, que se posiciona sobre otro e intenta erradicarlo.¹⁶ El pasaje bíblico crea un paralelismo simbólico al comparar los conflictos entre efraimitas (tribu israelita) y galaaditas (tribu palestina), con las tensiones de haitianos y dominicanos; lo que muestra una visión de la historia en espiral, donde estamos condenados a repetir una y otra vez este tipo de hechos violentos. Pero, decir «perejil» como indicador de la identidad haitiana queda puesto en duda en tanto hay dominicanos negros que sufren el mismo destino y hay personajes, como la propia Amabelle, que se sienten capaces de pronunciar correctamente la palabra, pero

espiritual, el relativo al mundo interior de la protagonista (representado por la letra en negritas). El hecho de que las fuentes sean intercambiables indica el movimiento de la protagonista por estos mundos.

¹⁶ En el caso del pasaje bíblico la palabra que se toma como arma es «shibboleth», que significa «espiga».

no les dan la oportunidad de probarlo.¹⁷ Áurea María Sotomayor-Miletti (2020) plantea que a pesar de que la palabra *perejil* pertenece al ámbito de lo doméstico y lo culinario, y que por tanto se siente como un vocablo sin importancia, en el texto de Danticat (1998) se reviste de poder simbólico en el contexto de limpieza étnica:

With her parting breath, she mouthed in Kreyol «pesi» not calmly and slowly as if she were asking for it at a roadside garden or open market, not questioning as if demanding of the face of Heaven the greater meaning of senseless acts, no effort to say «perejil» as if pleading for her life. Que diga amor? Love? Hate? Speak to me of things the world has yet to truly understand [...] But parsley? Was it because it was so used, so commonplace, so abundantly at hand that everyone who desired a sprig could find one? We used parsley for our food, our teas, our baths, to cleanse our insides as well as our outsides. Perhaps the Generalissimo in some larger order was trying to do the same for his country.¹⁸

El pasaje muestra claramente cómo la prueba lingüística para determinar pertenencia o no a un territorio es absurda, banal y arbitraria. La lengua en manos de la dictadura se convierte en un instrumento para infringir violencia simbólica y física contra el sujeto que se percibe como ajeno al proyecto de nación marcado por la homogenización cultural y racial. Se critica con ironía el discurso autoritario de Trujillo que busca «limpiar» étnica y culturalmente la República Dominicana, mediante la negación del elemento negro y haitiano de la nación dominicana. Igualmente, hay un desconcierto ante la normalización y la sinrazón de la violencia.

En el libro también se hace una crítica a la pasividad del Estado haitiano con Sténio Vincent a la cabeza. Tibon siente que su gobierno lo ha abandonado al permitir que los haitianos sean masacrados en República Dominicana. También plantea la idea de que Vincent activamente quiere liberar a Haití de los pobres al venderlos como braceros a la nación vecina. Durante la travesía Yves se pregunta por qué su país

¹⁷ Autores como Richard Turits y Lauren Derby (en Bosch Carcuro et al., 2018) desmitifican el peso lingüístico a la hora de determinar quién vivía y quién no, pues parten de que la sociedad de la frontera estaba muy mezclada y era ampliamente bilingüe.

¹⁸ Con la respiración hendida, pronunció en *kreyol* la palabra *pesi*, no en calma ni despacio como si lo estuviera pidiendo en un mercado, no como como si reclamase ante el Cielo el sentido superior de los actos sin sentido, sin esfuerzo alguno por decir «perejil» para conservar la vida. ¿Qué diga amor? ¿Odio? Háblenme de cosas que el mundo aún tiene que entender de veras [...] ¿Pero «perejil»? ¿No era tan usado, tan común, tan abundante y accesible que quien quería un ramito lo conseguía enseguida? Usábamos perejil en la comida, en el té, en el baño, para limpiarnos por dentro y por fuera. Tal vez el Generalismo, a escala mayor, quisiera hacer lo mismo con su país entero. [Traducción de Marcelo Cohen en la edición de Cosecha de huesos en español (Danticat, 1999, pp. 202-203)].

(Haití) no había ido a la guerra como respuesta a la masacre, y también cuestiona qué había pasado con el credo haitiano «La unión hace la fuerza». Por otra parte, los haitianos sobrevivientes no pueden dejar de cuestionarse cómo una nación fuerte, con hombres como Toussaint Louverture (1743-1803) (considerado padre de la nación haitiana), Jean Jacques Dessalines (1758-1806) (primer presidente de Haití) y Henri Christophe (1767-1820) (autoproclamado rey de Haití, famoso por haber mandado a construir La Citadelle), devino en una nación débil, con figuras como Vincent al frente.¹⁹ Hay una mitificación de un pasado dorado relacionado con la fundación de la nación haitiana, y un rechazo al presente, ligado a la pobreza y la vulnerabilidad.

La obra recoge también la realidad social de los haitianos sobrevivientes a la masacre una vez establecidos en su tierra natal. Hay una mirada a los campos de refugiados, a la labor de médicos y religiosos de tratar de contabilizar las víctimas y recoger su historia, el papel de los jueces de paz, etc. También se narra las distintas formas que adoptan los personajes para sobrellevar el trauma histórico de la masacre hasta el final de sus días, siempre marcado por la culpa de haber sobrevivido ellos y no sus seres queridos.

3.3. Construcción del espacio: oposiciones Haití-República Dominicana

En *The Farming of Bones* hay una fuerte oposición Haití-República Dominicana tanto a nivel espacial como simbólico. Los haitianos están constituidos a partir de su papel de exiliados o de inmigrantes, por lo que República Dominicana (el espacio de acogida) estará ligada a la vida física, al trabajo, al presente, a la búsqueda de oportunidades económicas; mientras Haití es el espacio espiritual del pasado, de la infancia, del recuerdo, de la identidad que permite que en el extranjero los haitianos se sientan como pertenecientes a una misma comunidad.

Dentro del espacio de República Dominicana hay una fuerte jerarquización del lugar de pertenencia de los haitianos y los dominicanos, sobre todo atendiendo a la clase social y raza. Los haitianos están limitados al área del batey y de los cañaverales, en correspondencia con

¹⁹ Según el gobierno haitiano, su posición excesivamente conciliadora se debía a su debilidad militar en comparación con el ejército dominicano, que en la época era uno de los más importantes de América Latina con un número de 30 000 hombres. Supuestamente el ejército haitiano tenía 2 500 hombres; esto no pasaba de ser un pretexto (Castor, 1987).

la labor que deben desempeñar. Las mujeres haitianas están restringidas al área del servicio en las casas donde trabajan. No se permite el traspaso. La sociedad fronteriza que se describe en la primera parte de la novela está fuertemente jerarquizada a partir de raza, etnia y clase.

Los haitianos en República Dominicana son sujetos a los cuales se les ha negado el espacio. Es por eso que los braceros se consideran a sí mismos como huérfanos, que no pertenecen a ningún lugar y están condenados a ser caminantes sin rumbo. En la obra de Danticat la mayoría de los personajes haitianos no se sienten parte del territorio dominicano, son percibidos y se perciben a sí mismos como «el otro».²⁰ No obstante, para muchos, Haití es un espacio desconocido o dejado atrás, por lo que no forma parte del presente ni el futuro. La propia Amabelle plantea: «I haven't been across the border since I was a child of eight years»²¹ (Danticat, 1998). Así mismo, otro personaje dice: «To them [los dominicanos] we are always foreigners»²² (Danticat, 1998).

La frontera se trata como un espacio movable en tanto lo que en un momento fue tierra haitiana, luego fue dominicana, y viceversa. Pero, está bien delimitada en la mente de los personajes, pues perciben una clara diferencia entre el aquí y el allá. El río es el elemento que sirve de frontera física y espiritual; separa y une a la vez los dos espacios. Según Janelle Coleman (2012), el río Masacre es el símbolo más importante de la novela. Como bien plantea la especialista, el río, desde la mitología griega, representa el paso entre la vida y la muerte. Igualmente, para las comunidades africanas y afrocaribeñas, los cuerpos de agua (ríos, lagos, mares) están custodiados o representados por divinidades, por lo general femeninas, que tienen características positivas y negativas a la vez. En la novela «el río Masacre está ligado a las ideas de la vida, el renacimiento, la limpieza espiritual y la fecundidad, pero la fuerza destructiva del río se conecta con la esterilidad y la muerte. El choque entre estos sentidos convierte al río en un espacio liminal donde no hay posibilidad de resolución» (Coleman, 2012). Por eso, al final de la novela, Amabelle acude al Masacre y se interna en sus aguas

sintiéndose traicionada tanto por su país adoptivo como por su país de origen, Amabelle concluye que nunca perteneció realmente a

²⁰ Esto difiere considerablemente de la imagen social que presentan los textos de Catherine Bourgeois y Richard Turits (en Bosch Carcuro et al., 2018).

²¹ «No he cruzado la frontera desde que tenía ocho años» [Traducción de Marcelo Cohen para la edición de *Cosecha de huesos* en español (Danticat, 1999, p. 30)].

²² «Para ellos [los dominicanos] siempre seremos extranjeros» [Traducción de Marcelo Cohen para la edición de *Cosecha de huesos en español* (Danticat, 1999, p. 77)].

ninguno de ellos de manera exclusiva; a medida que se identifica con la zona fronteriza misma y recupera una identidad compuesta y multilingüe para ella, celebra el hecho de que puede decir tanto *pesi* como *perejil* (Fumagalli en Bosch Carcuro et al., 2018, p. 288).

3.4. Los personajes de *The Farming of Bones*: dicotomías entre haitianos y dominicanos

En esta obra no hay dudas de la presencia de una protagonista que es, además, la encargada de llevar todo el hilo de la narración y transmitir un testimonio. Amabelle es un personaje predominantemente expoliado, que en todo momento tiene que lidiar con el sentimiento de carencia y de trauma: primero porque pierde a sus padres y con ellos su país natal, y luego porque pierde a su prometido y con él su país de acogida. Por esta condición se erige como guardiana y conductora de memorias. Ante el miedo de que los recuerdos se borren con el tiempo hay una ansiedad constante por mantenerlos vivos, por conservar la memoria de todos esos sujetos que por su condición subalterna son anónimos para la Historia. En las ruinas de Sans Soucci, Amabelle escucha: «It is only the nameless and faceless who vanish like smoke into the early morning air»²³ (Danticat, 1998), y luego ella misma vuelve sobre esa reflexión a la que agrega: «Men with names never truly die»²⁴ (Danticat, 1998). Por eso desde el principio de la obra, y como leitmotiv, se expresa: «His name is Sebastien Onius»²⁵ (Danticat, 1998). Según Shreerekha Subramanian (2005), el estrecho vínculo entre Amabelle y los muertos está cargado de poder político, pues se resiste a soltar lo que le ha sido arrebatado y lo que se quiere borrar desde la narrativa del amo.

La historia de Amabelle tiene paralelismos con la de Adèle, de Philoctète (1989):²⁶ ambas mujeres son jóvenes haitianas asentadas en República Dominicana, que viven un intenso amor que marca sus vidas. Este amor que en Philoctète busca mostrar los vínculos entre dominicanos y haitianos, en el caso de Danticat es una respuesta a los estereotipos antihaitianos que demonizan al sujeto haitiano, pues muestra

²³ «Solos los seres anónimos y sin rostro se desvanecen como humo en el aire del amanecer» [Traducción de Marcelo Cohen para la edición de *Cosecha de huesos* en español (Danticat, 1999, p. 276)].

²⁴ «Los que tienen nombre nunca mueren del todo» [Traducción de Marcelo Cohen para la edición de *Cosecha de huesos* en español (Danticat, 1999, p. 277)].

²⁵ «Se llama Sebastien Onius» [Traducción de Marcelo Cohen para la edición de *Cosecha de huesos* en español (Danticat, 1999, pp. 11, 213, 277, 278)].

²⁶ En mi tesis de maestría dedico un capítulo al análisis de la novela de René Philoctète mencionada en este artículo.

una bella historia sentimental entre dos ciudadanos de este país, y hace que el lector se identifique con ellos. En ambos casos las mujeres viven la masacre en ausencia de sus parejas, pues no hay cabida para el amor dentro del genocidio. Durante la matanza ellas deben huir para tratar de salvar sus vidas, pero a la vez es un camino de búsqueda, pues tienen la necesidad de encontrar a sus parejas. En el caso de Adèle hay un reencuentro, aunque el lector no sepa con claridad si es real o simbólico, y por tanto una resolución; en el caso de Amabelle el amado se convierte en una sombra en su vida, que marca su ausencia y su presencia a la vez, pero no hay reconciliación posible.

Amabelle es una mujer que está «muerta en vida» debido al trauma de la masacre y a la ausencia de futuro en su vida. Esta dualidad está también en el plano simbólico, pues ella misma funciona como puente entre la vida y la muerte, entre el pasado y el presente, entre República Dominicana y Haití:

Amabelle, quien funciona como la memoria colectiva de los muertos, es silenciada ante los mecanismos de poder y la modernidad que intenta «limpiar» por completo la presencia haitiana en la isla. Además, su incapacidad de despojarse del pasado la pone en una posición liminal; si el silencio es lo que permite la «sobrevivencia» de algunas personas en la novela, el acto de recordar para Amabelle la deja en una «muerte en vida», la cual es una posición conflictiva debido al choque entre dos extremos ante el trauma: la necesidad de recordar y revivir el trauma ejemplificado por Amabelle y la obligación de olvidar (Coleman, 2012).

En el lado opuesto a Amabelle está la figura del antagonista, encarnada por Pico Duarte, el esposo de doña Valencia, y figura militar trujillista que participará en la masacre. Para Sophie Mariñez (2016) este personaje funciona como metonimia del pueblo dominicano y simboliza la dominicanidad por excelencia, ya que comparte apellido con un héroe dominicano de las luchas por la independencia contra Haití.²⁷ A la vez, Pico Duarte representa la forma más brutal de racismo traducido a la acción. Por otra parte, la autora encuentra claros paralelismos entre esta figura y Trujillo por su origen social humilde, su historial militar y sus aspiraciones.

²⁷ Juan Pablo Duarte (1813-1876): patriota dominicano, fundador de la sociedad secreta La Trinitaria, organización que luchaba por la independencia dominicana contra Haití. Es uno de los Padres de la Patria de la República Dominicana.

En la novela histórica de Danticat, Trujillo es un personaje físicamente ausente en el sentido de que nunca lo vemos como personaje en la trama. La única vez que el dictador tiene voz propia es a partir de la transmisión de fragmentos de discursos suyos en una emisora de radio donde exalta el nacionalismo. Para Clitandre (2018), Trujillo representa una voz nacional sin cuerpo, y las personas funcionarían como una caja de eco de esa voz nacionalista homogénea. Como bien plantea Rocío García Rey (2015)

La presencia de Trujillo, como la de todo dictador, se vuelve omnipresente, por ello en la novela, aunque no sea visto, manifiesta su omnipresencia mediante un despliegue de dispositivos, tales como: el ejército, los retratos que de él hacen los dominicanos y que colocan en sus casas, los rumores de su presencia en uno y otro lugar, el nombre de la orquesta oficial (orquesta Presidente Trujillo), entre otros.

Su presencia en la novela está prácticamente reflejada a partir de los comentarios o los actos de otros personajes, como pueden ser Pico Duarte o el propio pueblo dominicano que apoya a la dictadura o se limita a no denunciarla.

La figura política de Trujillo trasciende el marco público hacia el privado. Esto se ve en los retratos del dictador que cuelgan en las salas de las familias dominicanas, en que los padres llaman a sus hijos Rafael en honor a él o los vuelvan a bautizar para que el padrino simbólicamente sea Trujillo, en que cada vez que alguien escribe una fecha de un nacimiento o de un evento familiar privado tenga que mencionar a Trujillo en ella, en que los discursos del dictador entren a través de la radio a los hogares, etc.

En *The Farming of Bones* hay una clara diferenciación entre los personajes haitianos y dominicanos. El sujeto haitiano se presenta en posición de subordinación con respecto al sujeto dominicano. Hay una diferencia insalvable entre ambos grupos humanos, muchas veces construida a partir de la clase social a la cual pertenecen. Esto se ve, por ejemplo, en la relación entre Amabelle y doña Valencia. A pesar de que las dos mujeres son contemporáneas, se criaron juntas y comparten un trauma de infancia común (la muerte de las madres), Valencia nunca trata a Amabelle como una igual. Su relación, a pesar de los tonos afectivos, responde en primera y última instancia al posicionamiento social. Sandra Cox (2015) llama la atención sobre el hecho de que la posición del sujeto en la Historia puede cambiar el contenido de la narración

según su experiencia personal. Es por eso que no se logra una verdadera solidaridad entre Valencia (por ser dominicana de clase social alta) y Amabelle y Sylvie (haitianas que le sirven de domésticas). Estos dos últimos personajes crearían un contradiscurso.

Según Sophie Mariñez (2016), debido a una posible influencia de la conocida tradición de luchas raciales de Estados Unidos, en la obra de Danticat la masacre es el resultado de un racismo visceral del pueblo dominicano contra los haitianos. Es decir, la relación entre ambos pueblos está marcada por una oposición binaria donde los dominicanos, cargados de prejuicios raciales, son los opresores, y los haitianos las víctimas. La oposición antagonista entre nosotros vs. ellos respondería a los discursos racistas de identidad nacional dominicanos.

Philoctète (1989) no trabaja en su novela la relación entre dominicanos y haitianos a partir de la jerarquía social. La relación entre ambos pueblos se ve de igual a igual, por lo que sus personajes serán parejas, amigos, compañeros, etc. De esta forma es más fácil construir la idea de solidaridad y hermandad entre ambos pueblos, que en el caso de Danticat está ausente la mayor parte del tiempo y se ve casi exclusivamente dentro de la comunidad haitiana. Los haitianos transmiten oralmente sus recuerdos del pasado en Haití para mantenerlos vivos y conservar una memoria colectiva a partir de sus historias individuales de vida. Hay una unidad entre ellos que se da a partir del idioma, la comida, la historia, el carnaval, las canciones, los cuentos y las plegarias; todos estos elementos crean una identidad culturalmente compartida.

Sophie Mariñez (2016) critica de *The Farming of Bones* que los personajes dominicanos, a excepción prácticamente del médico Javier, están deshumanizados, cargados de un odio irracional contra los haitianos (que no quedaría explicado su origen en la novela), por lo que participan activamente en la erradicación de los haitianos. Esta proyección de los acontecimientos no coincide con la mostrada por Suzy Castor (1987) y otros autores. Incluso cuando se presenta a un sujeto dominicano ayudando a un haitiano se produce un distanciamiento insalvable entre ellos, pues o hay mediación de dinero para alcanzar esa ayuda (Wilner y Odette habían encontrado a alguien que a cambio de dinero los iba a ayudar a cruzar el río), o hay un rechazo implícito a la ayuda que viene de un personaje dominicano (doña Valencia), que en el plano simbólico representa a la nación dominicana porque tiene ideas racistas y ha silenciado la memoria (doña Valencia reconoce que nunca habla de la masacre con Sylvie), no la cuestiona (no le hace preguntas

a su esposo, implicado directamente en el asunto) y por tanto no la condena. Amabelle repudia la ayuda que viene de ella:

«During El Corte, though I was bleeding and nearly died, I hid many of your people», she whispered. El Corte —the cutting— was an easy word to say. Just as on our side of the river many called it a *kout kouto*, a stabbing, like a single knife wound. «I hid a baby who is now a student at the medical school with Rosalinda and her husband. I hid Sylvie and two families in your old room. I hid some of Doha Sabme's people before she and her husband escaped to Haiti. I did what I could in my situation».

What could she have expected me to say? There were no medals to be given. If there were, I didn't know where to tell her to go to claim hers.

«I understand», I said.

«I hid them because I couldn't hide you, Amabelle. I thought you'd been killed, so everything I did, I did in your name».

«I don't see any trace of Don Carlos' mill. Were the people there slaughtered?» I did not want to feel indebted to her.²⁸ (Danticat, 1998).

Se puede decir que en la obra se percibe una intención por parte de la autora de despertar la afinidad del lector con los personajes haitianos. Pero no se debe olvidar que es a partir de la masacre y no antes que se potencia el antihaitianismo como política oficial en República Dominicana.

Es interesante destacar que en la novela el tema racial, ligado al antihaitianismo, se toca desde el nacimiento de los mellizos de doña Valencia: el niño blanco, fuerte y la niña de piel oscura, débil. Esto es simbólico, pues podría estar haciendo referencia a República Dominicana y Haití, naciones hijas de una misma isla, cuyas identidades se han construido a partir de la hispanidad (en el primer caso) y la africanidad (en el segundo caso). Además, se cuenta que la niña nació con el cordón umbilical alrededor del cuello, lo cual es interpretado

²⁸ Durante El Corte, aunque yo estaba sangrando y por poco me muero, escondí a muchos de los tuyos –susurró. Corte es una palabra fácil de decir. De nuestro lado del río muchos lo llamaban *kout kouto*, cuchillada, un tajo único y eficaz—. Escondí un bebé que hoy estudia medicina con Rosalinda y el marido. En tu viejo cuarto escondí dos familias y a Sylvie. Antes de que doña Sabine y el marido lograran huir a Haití, escondí a parte de su gente. Hice todo lo que pude en mi situación.

¿Qué esperaba que le dijese? No había medallas que repartir. En caso de que las hubiera, yo no sabía dónde indicarle que fuese a reclamar la suya.

-Comprendo –dije.

-Los escondí porque no podía esconderte a ti. Pensé que te habían matado, Amabelle, así que todo lo que hice lo hice en tu nombre.

-No veo ni rastro del trapiche de don Carlos. ¿Los mataron a todos? –yo no quería sentirme en deuda con ella [Traducción de Marcelo Cohen para la edición de *Cosecha de huesos* en español (Danticat, 1999, p. 295)].

por el doctor Javier como un signo de que el niño blanco intentó estrangular a la hermana. Esto habla de los problemas de coexistencia, el intento de prevalecer sobre el otro y puede interpretarse como un mal augurio para los haitianos dentro de República Dominicana.²⁹

La madre se muestra preocupada por el color de piel de su hija: «Amabelle do you think my daughter will always be the color she is now?» Señora Valencia asked. «My poor love, what if she's mistaken for one of your people?»³⁰ (Danticat, 1998). Papi defiende la herencia blanca-hispana de su hija. La raza negra es motivo de vergüenza, es algo que las familias dominicanas ocultan o niegan. Para lidiar con una realidad que se aleja del ideal o el deber ser dominicano, la piel más oscura de la niña la madre la asocia con el pasado indígena, por lo que dice que tiene el perfil de Anacaona. Esto recuerda el estudio de Simone Rodrigues Pinto (en Bosch Carcuro et al., 2018), quien plantea que desde la retórica racial de Sánchez Valverde se usa el indigenismo para explicar la formación étnica dominicana, claramente mestiza. Muchos autores del siglo XVIII explicaban el mestizaje a partir de dos orígenes: el indígena y el europeo. A finales del siglo XIX y principios del XX se vuelve a la mistificación de la raza indoeuropea, lo cual daría una supuesta homogeneidad racial dominicana, donde el elemento africano estaba totalmente negado. La representación literaria de este discurso está en el *Enriquillo*, de Manuel de Jesús Galván, donde esta mezcla se convierte en la ficción sobre la cual se imagina la nación a partir de entonces.

Si en la obra de Philoctète (1989) el antihaitianismo estaba ligado principalmente a las figuras que ostentaban el poder y estaban, por tanto, directamente ligadas al trujillato, en el caso de Danticat el antihaitianismo está dentro del pueblo dominicano. El ejemplo más claro es que cuando Amabelle llega a Dajabón el ambiente que se describe es de fiesta. La multitud gritaba «¡Viva Trujillo!», en claro apoyo popular. Los dominicanos se reían de Amabelle y sus compañeros de viaje, y sus comentarios conformaban el retrato del «diablo haitiano», pues eran descritos a través de prejuicios que afirmaban que los haitianos comían perros, gatos y niños.³¹

²⁹ Varios autores han señalado que este nacimiento evoca el tropo marassa. John D. Ribó (2021) plantea que los destinos de Rosalinda y Rafael son paralelos a los de Amabelle y Trujillo, con quienes se comparan desde el principio de la obra.

³⁰ «¿Crees que mi hija siempre será de ese color? Pobre tesoro mío, ¿y si la toman por uno de los tuyos?» [Traducción de Marcelo Cohen para la edición de *Cosecha de huesos* en español (Danticat, 1999, p. 22)].

³¹ Este pasaje muestra tristemente un discurso de amplia data que sigue resonando en la retórica racista y anti-haitiana en Estados Unidos. Por ejemplo, en 2024, durante el televisado debate presidencial, Donald Trump se hizo eco públicamente de un rumor sin fundamento que acusaba a la comunidad haitiana de Springfield, Ohio, de comerse las mascotas de la vecindad. Este discurso refuerza la imagen del haitiano como sujeto peligroso, y es una estrategia usada incontables veces para justificar desde la supremacía blanca los odios raciales y la xenofobia.

Los discursos de odio siempre terminan en que sectores de la población violenten física o simbólicamente al sujeto deshumanizado y percibido como el otro. Cuando Amabelle es atacada en la plaza junto a Yves y Tibon, los verdugos son jóvenes dominicanos que nada tienen que ver con el ejército ni la policía. El pueblo es testigo activo y pasivo del suceso, sin mostrar simpatías por los haitianos. Según Ramón Ant. Victoriano-Martínez (2021), el hecho de que este acontecimiento ocurra mientras la Orquesta Presidente Trujillo está tocando la música de «Compadre Pedro Juan» es una alegoría de la culpa y la complicidad colectiva, pues esa canción es el merengue más famoso del país y ha sido llamada el segundo himno nacional. Constituye, por tanto, una representación musical de la dominicanidad.

3.5. Crítica al trujillismo desde el sujeto haitiano

Es importante apuntar que, en esta novela, como Trujillo es un personaje ausente físicamente, su figura está construida a partir de la no presencia, es decir, a partir de lo que otros personajes dicen y sienten sobre él, de la idea que representa. La novela muestra una clara conexión entre Trujillo y la identidad nacional porque esa identidad nacional (tanto haitiana como dominicana) está construida a partir del trauma. La propia Amabelle plantea: «The slaughter is the only thing that is mine enough to pass on»³² (Danticat, 1998).

La crítica a la dictadura está más direccionada al pueblo dominicano como partícipe de la masacre, como base y brazo de la dictadura. El trujillismo se construye a partir de los personajes dominicanos que no cuestionan el sistema y lo aceptan como expresión de su propia ideología racista y antihaitiana. Pero, además, lo adoptan como chivo expiatorio de su propia complicidad y falta de resistencia. También se construye a partir de los comentarios del padre Romain, el cual sufrió tortura y como consecuencia repite una y otra vez la propaganda antihaitiana, hispanista, racista y xenofóbica que le hacían decir en la cárcel: el origen del pueblo dominicano asociado a España y el de Haití asociado a África, el exceso de mano de obra haitiana, el miedo a que los dominicanos lleguen a ser minoría dentro de su territorio, y el hecho de que compartan una misma isla, pero sean pueblos muy diferentes. Es curioso que se explicita la ideología trujillista justamente

³² «Lo único suficientemente mío como para legarlo es la matanza» [Traducción de Marcelo Cohen para la edición de *Cosecha de huesos* en español (Danticat, 1999, p. 263)].

en un personaje haitiano que defendía la cultura haitiana en el primer momento de la novela.

The Farming of Bones, al igual que *Le peuple des terres mêlées*, de Philoctète (1989), critica la conformación de un Estado-nación monolítico. Como bien plantea Sandra Cox (2015), la obra pone de relieve las contradicciones que existen entre raza y nacionalidad, entre nacionalidad y clase, y entre nacionalidad y género. Existen grietas entre lengua, cultura y clase, pues la habilidad de hablar fluidamente el español no puede salvar a los personajes en tiempos de genocidio. República Dominicana y Haití son países con una historia similar, pero están divididos a partir de un imaginario nacional que se construye a partir de la oposición. La novela hace una crítica al nacionalismo y sus narrativas binarias de cuerpo-nación racialmente puro, así como a una voz monológica uniforme que destruye voces dialógicas que hablan en fragmentos.

En la obra, la crítica al trujillismo se hace a partir de la palabra y el cuerpo. Los personajes haitianos narran oralmente su trauma, y parte de estos testimonios son escritos por figuras «autorizadas», como los jueces de paz, pero Yves, que ha internalizado el trauma, remarca cómo esos escritos falsean el testimonio: «You tell the story, and then it's retold as they wish, written in words you do not understand, in a language that is theirs, and not yours»³³ (Danticat, 1998). El trauma histórico (personal y nacional) se da a partir de la no producción de testimonio, pues si los personajes narran compulsivamente lo sucedido, no cuentan con una recepción que haga posible el ejercicio testimonial, por lo que queda como un síntoma de una extendida enfermedad colectiva (Sánchez Moncada, 2013). Justamente el testimonio de Amabelle no encuentra audiencia en su mundo, pues ni los jueces de paz, ni los curas escuchan su historia. Sus reflexiones por lo general están dedicadas a ella misma y al lector. No obstante, se apuesta por el valor del testimonio «ficticio» de los hechos que recoge la obra.

La palabra puede ser desoída o silenciada, pero el cuerpo de las víctimas es en sí mismo testimonio innegable de la masacre. Como plantea la propia protagonista: «I knew that my body could no longer be a tempting spectacle, nor would I ever be truly young or beautiful, if ever I had been. Now my flesh was simply a map of scars and bruises,

³³ «Uno cuenta la historia y después ellos vuelven a contarla como se les antoja, con palabras que no se entienden, en un lenguaje suyo, no nuestro» [Traducción de Marcelo Cohen para la edición de *Cosecha de huesos* en español (Danticat, 1999, p. 243)].

a *marred testament*»³⁴ (Danticat, 1998). Es por esto que Rocío García Rey (2015) opina que «mientras para muchos dominicanos (incluido el mismo Trujillo) los cuerpos haitianos carecen de dignidad y por ende no deben ser respetados; para los haitianos los cuerpos mancillados, vueltos cadáveres son la gran impronta de la desolación y del dolor».

Yves y Amabelle no logran superar el trauma a través de la palabra, por lo que acuden a una comunicación a partir del cuerpo, que se traduce en el acto amoroso. Esta corporalización del trauma y del testimonio se resume en esta frase de Amabelle: «This past is more like flesh than air; our stories testimonials like the ones never heard by the justice of the peace or the Generalissimo himself»³⁵ (Danticat, 1998). No obstante, para Lucía Stecher y María Elena Oliva (2011), uno de los elementos más destacados de la novela es justamente que los cuerpos no solo quieren mostrar el trauma, sino también ser sujetos que narran para dar sentido e interpretar su existencia. De ahí la importancia que la memoria y la oralidad tienen en la obra.

Es interesante mencionar que en *The Farming of Bones* se da una crítica al trujillismo a partir de las yuxtaposiciones de analogías. En el caso de la novela histórica de Philoctète (1989), a partir de los anuncios de la radio el lector podía crear un paralelismo entre los Estados totalizadores de Franco, Mussolini y Hitler, y la dictadura de Trujillo. En la novela de Danticat esta analogía se crea en relación con la Guerra Civil Española y, por tanto, el ascenso de Franco al poder. Ambos autores caribeños acuden a referentes que son fácilmente reconocibles por un público internacional, pues al pertenecer al mundo europeo están más visibilizados. En *The Farming of Bones* los personajes que traen la realidad española al texto son Papi y Beatriz. Ellos sienten simpatía por la causa republicana y se muestran preocupados por el desarrollo de la guerra, pero son incapaces de sensibilizarse con una realidad que les toca más de cerca: la de los inmigrantes haitianos en República Dominicana. Es inevitable pensar en la crítica que hace Aimé Césaire (1979) al seudohumanismo cuando planteaba que el hombre burgués del siglo xx lo que en el fondo no le perdona a Hitler «no es el crimen en sí, el crimen contra el hombre, no es la humillación del hombre en sí, sino el crimen contra el hombre blanco, la humillación del hombre

³⁴ «sabía que mi cuerpo ya no era tentador ni yo volvería a ser joven y hermosa de veras, si es que alguna vez lo había sido. Ahora mi carne era un simple mapa de magulladuras y cicatrices, un *testamento estropeado*» [Traducción de Marcelo Cohen para la edición de *Cosecha de huesos* en español (Danticat, 1999, p. 224)]. Las cursivas son mías.

³⁵ «El pasado es más como la carne que como el aire; nuestras historias, testimonios como los que nunca oyeron el juez de paz ni el mismo Generalísimo» [Traducción de Marcelo Cohen para la edición de *Cosecha de huesos* en español (Danticat, 1999, p. 277)].

blanco, y el haber aplicado en Europa procedimientos colonialistas» (p. 8) que solo se habían aplicado a los árabes, los culíes y los negros. Papi y Beatriz encarnan ese pseudohumanismo.

Mara de Gennaro (2020) plantea que Papi ignora el avance de Trujillo en República Dominicana porque eso no impacta en personas que él considera como de los suyos en un país que él no considera suyo. Por su parte, Beatriz representa las limitaciones de las intelectuales feministas cosmopolitas que son incapaces de superar una visión del mundo anclada a su condición blanca europea privilegiada. Lo que Danticat critica es que la distracción de este tipo de personas, cuya atención siempre está en otra parte, no posibilita una identificación con los sufrimientos que tienen más cerca, y por tanto no actúan. Esto permite que avancen en el contexto americano dictaduras como la de Trujillo.

4. Conclusiones

The Farming of Bones aborda la historia desde la recuperación de una memoria colectiva, donde tiene cabida tanto el discurso documental de hechos históricos comprobables a partir de la investigación historiográfica de la autora, que incluye autores provenientes del mundo de las ciencias sociales, hasta el mundo íntimo de los haitianos asentados en República Dominicana representados por Amabelle. La fuerte oposición de los personajes dominicanos-haitianos como reflejo del antihaitianismo estructural del Estado dominicano está en correspondencia con denunciar una realidad que les sigue siendo contemporánea tanto a la autora, sesenta años después de la Masacre, como al lector contemporáneo, en lo que va de siglo XXI. Es decir, Danticat utiliza este recurso para denunciar el antihaitianismo como un fenómeno extendido y arraigado en la cultura y sociedad dominicana, antes y después de la Era de Trujillo, pero también presente en otros espacios geográficos de influencia, como Estados Unidos. La masacre del 37 presenta temas de actualidad, como los genocidios, el odio racial, la memoria histórica, la migración, los regímenes totalitarios, etc., pero no solo a nivel local, sino también global.

En la obra hay una clara intención por parte de la autora de ganar simpatía a la causa haitiana. Pero siguiendo la línea de pensamiento de denuncia y reparación histórica, Danticat no puede evitar caer ella misma en fuertes dicotomías que se traducen en una especie de nacionalismo haitiano. La escritora recurre a personajes binarios, donde los

haitianos por lo general encarnan las características positivas y los dominicanos las negativas. De esta forma se está tratando de devolverle al sujeto haitiano una humanidad y dignidad que el discurso antihaitiano ha tratado de arrebatarse. Con este fin se aprecia una revalorización de las tradiciones culturales haitianas que han sido menospreciadas e incluso temidas fuera del país caribeño. Pero el binarismo provoca que el sujeto dominicano sea construido desde su papel de tirano o de cómplice, por lo que se pierden matices que hubieran sido provechosos explotar en la narración, y se caen en simplificaciones sobre la sociedad dominicana, que también sufrió el trauma de la dictadura.

En la obra el trujillismo es tratado como parte de la identidad del pueblo dominicano. Aquí la dictadura y el sistema de valores y creencias que defiende no surgen de manera aislada dentro del país, sino que es la cúspide de un sentimiento totalitario y racista presente dentro de la esencia nacional desde la etapa colonial. En este imaginario existe un conflicto fatal entre Haití y República Dominicana con base en un antagonismo racial y cultural, donde se entiende a Haití como la alteridad al representar la barbarie y la inferioridad de la herencia africana-negra, y República Dominicana como una sociedad superior y civilizadora, al encarnar la herencia española-blanca. La dictadura y el antihaitianismo parecen ser aceptados incondicionalmente por los personajes dominicanos, o al menos prácticamente no son cuestionados o rechazados activamente. Es por esto que la violencia contra el otro no es solo ejercida desde el poder estatal, sino que también es protagonizada a distintas escalas dentro de la sociedad civil.

Referencias

- Aínsa, F. (2003). *Reescribir el pasado. Historia y ficción en América Latina*. Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos, Ediciones El Otro, El Mismo.
- Amnistía Internacional (1993). Estados Unidos: desprotección de los refugiados haitianos. <https://www.amnesty.org/es/wp-content/uploads/sites/4/2021/06/amr510311993es.pdf>
- Ávila-Claudio, R. (2024). Elecciones en República Dominicana: «Decir que el haitiano nos invade distrae la atención de los problemas del país». *BBC*. <https://www.bbc.com/mundo/articles/cp9ggjv9z0no>
- Bosch Carcuro, M., Acosta Matos, E., & Pérez Vargas, A. (coords.) (2018). *Masacre de 1937. 80 años después reconstruyendo la memoria*. Ediciones Fundación Juan Bosh.
- Castellanos de Kranwinkel, A. I. (2018). República Dominicana y República de Haití: de una barca, dos remos. 1844-1970. *Revista Electrónica Iberoamericana*, 12(1), 1-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6833190>
- Castor, S. (1987). *Migración y relaciones internacionales (el caso haitiano-dominicano)*. Editora Universitaria-UASD.
- Césaire, A. (1979). *Discurso sobre el colonialismo (fragmento)*. UNAM.
- Clitandre, N. T. (2018). *Edwidge Danticat: The Haitian Diasporic Imaginary* [Edwidge Danticat: el imaginario diaspórico haitiano]. University of Virginia Press.
- Coleman, J. (2012). Dualidades y demonios coloniales en *Cosecha de huesos* por Edwidge Danticat. *Nomenclatura: aproximaciones a los estudios hispánicos*, 2. <https://uknowledge.uky.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1012&context=naeh>
- Constitución Política de la República Dominicana* (1865). <https://www.consultoria.gov.do/Documents/GetDocument?reference=73bc9c37-80e7-407c-a763-6c1d776102ca>
- Cox, S. (2015). *An Ethics of Reading: Interpretative Strategies for Contemporary Multicultural American Literature* [Una ética de la lectura: estrategias interpretativas para la literatura multicultural estadounidense contemporánea]. Cambridge Scholars Publishing.
- Dalenta, J. F. (2008). Derramamiento de sangre en el Caribe: una guerra racial en la Isla de Española. <https://digitalworks.union.edu/theses/1520>
- Danticat, E. (1998). *The Farming of Bones* [Cosecha de huesos] [eBook]. Soho Press. <https://mdpls.na.iiivega.com/search/card?id=9a7849e6-5906-56fc-a3d1-2125ac-4f200a&entityType=FormatGroup>
- Danticat, E. (1999). *Cosecha de huesos*. Grupo Editorial Norma (traducción de Marcelo Cohen).
- Franco, F. (2019). El racismo, las migraciones y los problemas de la identidad nacional en República Dominicana. *Estudios Sociales*, XLII (158), 109-141.
- GALE (2000). *A Study Guide for Edwidge Danticat's The Farming of Bones* [Guía de estudio de *Cosecha de huesos*, de Edwidge Danticat]. Gale Group.
- García Marco, D. (2021). El muro entre Dominicana y Haití: «El haitiano es el chivo expiatorio de una élite dominicana». *BBC*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-56340079>

- García Rey, R. (2015). *Cosecha de huesos: una recreación de la dictadura de Rafael Leónidas Trujillo*. *Pacarina del Sur*, 7 (25). <http://pacarinadelsur.com/home/figuras-e-ideas/1218-cosecha-de-huesos-una-recreacion-de-la-dictadura-de-rafael-leonidas-trujillo>
- Gennaro, M. de (2020). *Modernism after Postcolonialism: Toward a Nonterritorial Comparative Literature* [El modernismo después del poscolonialismo: hacia una literatura comparada no territorial]. Johns Hopkins University Press.
- León Olivares, I. D. de (2015). Resistencias discursivas de intelectuales de República Dominicana durante la ocupación estadounidense de 1916-1924: nacionalismo, antiimperialismo e hispanismo. *Tzintzun. Revista de Estudios Históricos*, (62). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-719X2015000200004#-nota
- Lloveras, M. A., & Engert, V. (2016). La ficcionalización del pasado en Edwidge Danticat y Jaques Stephen Alexis. *Revista Cronía*, (12), 81-92.
- Mariñez, S. (2016). Le massacre de 1937 en République Dominicaine: distorsions littéraires [La masacre de 1937 en la República Dominicana: distorsiones literarias]. *Revista Mexicana del Caribe*, (22), 76-111.
- Morel Pérez, J. M. (2021). El mito de la amenaza a la soberanía y la invasión haitiana. *El Nuevo Diario*. <https://elnuevodiario.com.do/el-mito-de-la-amenaza-a-la-soberania-y-la-invasion-haitiana-2/>
- Philoctète, R. (1989). *Le peuple des terres mêlées* [Perejil]. Henri Deschamps.
- Ribó, J. D. (2021). Neither Strangers nor Friends: Transnational Hispaniola and the Uneven Intimacies of the *Farming of Bones* [Ni extraños ni amigos: la Hispaniola transnacional y las intimidades desiguales de *Cosecha de huesos*]. En Jana Evans Braziel y Nadège T. Clitandre (eds.), *The Bloomsbury handbook to Edwidge Danticat* [El Manual Bloomsbury de Edwidge Danticat] (pp. 389-404). Bloomsbury Academic.
- Sánchez Moncada, D. (2013). *Identidad, migración y memoria en la narrativa de Edwidge Danticat: Palabras, ojos, memoria y Cosecha de huesos* (Trabajo de pregrado). Universidad de Chile.
- Silié, R. (1998). Aspectos socio-históricos sobre la inmigración haitiana a la República Dominicana. En Rubén Silié, Orlando Inoa y Arnold Antonin (eds.), *La República Dominicana y Haití frente al futuro* (pp. 1-32). CLACSO.
- Sotomayor, Á. M. (2020). *Apalabrarse en la desposesión*. Fondo Editorial Casa de las Américas.
- Stecher, L., & Oliva, M. E. (2011). Subjetividades, raza y memoria en *Cosecha de huesos*, de Edwidge Danticat. *Casa de las Américas*, (264), 106-120.
- Subramanian, S. (2005). Blood, Memory and Nation: Massacre and Mourning in Edwidge Danticat's *The Farming of Bones* [Sangre, memoria y nación: masacre y duelo en *Cosecha de huesos* de Edwidge Danticat]. En Alexandra Isfahani-Hammond (ed.), *The Masters and the Slaves. Plantation Relations and Mestizaje in American Imaginaries* [Los amos y los esclavos. Relaciones de plantación y mestizaje en los imaginarios americanos] (pp. 149-161). Palgrave Macmillan.
- Vega, B. (1988). *Trujillo y Haití. Volumen 1 (1930-1937)*. Fundación Cultural Dominicana.
- Victoriano-Martínez, R. A. (2021). Walk too Far in Either Direction and People Speak a Different Language: Navigating

Hispaniola in Danticat's *The Farming of Bones* [Camine lejos en cualquier dirección y la gente hablará un idioma diferente: navegando por La Española en *Cosecha de huesos*, de Danticat]. En Jana Evans Braziel y Nadège T. Clitandre (eds.), *The Bloomsbury handbook to Edwidge Danticat* [El Manual Bloomsbury de Edwidge Danticat] (pp. 405-414). Bloomsbury Academic.

White, J. (2023). *Ecology, Spirituality, And Cosmology in Edwidge Danticat: Crossroads as Ritual* [Ecología, espiritualidad y cosmología en Edwidge Danticat: la encrucijada como ritual]. Lexington Books.

Wucker, M. (2014). *Why the Cocks Fight. Dominicans, Haitians and the Struggle for Hispaniola*. Hill and Wang.

ISSN 0120-5587
E-ISSN 2422 3174
JULIO-DICIEMBRE



REVISTA
**Lingüística
Literaria**^y

Expediciones en el suroeste de la península Ibérica. Viajeros de habla alemana por Extremadura (1521-1700)

EXPEDITIONS IN THE
SOUTHWEST OF THE IBERIAN
PENINSULA. GERMAN SPEAKING
TRAVELLERS IN EXTREMADURA
(1521-1700)

DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n88a09>

Recibido: 15/02/2025

Aprobado: 27/04/2025

Publicado: 30/07/2025

Alfonso Corbacho Sánchez

Universidad de Extremadura

alcorsan@unex.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9976-4830>

Resumen: Durante los siglos XVI y XVII, Extremadura se convierte en uno de los territorios explorados por los viajeros alemanes que transitan por Europa. Aunque los relatos que dejaron estos viajeros son escasos, en ellos se describen aspectos como el paisaje, el clima y los recursos naturales de esta tierra. Además, documentan la historia y la arquitectura, elogian el Real Monasterio de Nuestra Señora de Guadalupe y ciudades como Badajoz y Mérida con sus ruinas romanas. Así pues, el objeto de estudio de este artículo es el comentario analítico de los testimonios escritos en alemán, que han dejado tres expedicionarios: Sebald Örtel, Erich Lassota von Steblau y Johann Georg Gölgel.

Palabras clave: literatura de viajes, Extremadura, Sebald Örtel, Erich Lassota von Steblau, Johann Georg Gölgel.

Abstract: During the 16th and 17th centuries, Extremadura becomes one of the areas explored by German travellers passing through Europe. Although the accounts left by these travellers are scarce, they describe aspects such as the landscape, climate and natural resources of this land. They also document history and architecture, praising the Royal Monastery of Nuestra Señora de Guadalupe and cities such as Badajoz and Mérida with their Roman ruins. Therefore, the subject of this article is the analytical commentary of the testimonies written in German by three expeditionaries: Sebald Örtel, Erich Lassota von Steblau and Johann Georg Gölgel.

Keywords: travel literature, Extremadura, Sebald Örtel, Erich Lassota von Steblau, Johann Georg Gölgel.

1. Introducción

Desde el umbral de este trabajo se debe recalcar que no son copiosos los registros escritos de visitantes alemanes por Extremadura durante los siglos XVI y XVII, pues, a pesar de sus impresionantes paisajes, tesoros artísticos y rica historia, esta tierra no es un destino de interés para viajeros, exploradores y aventureros germanos, máxime cuando se compara con las andanzas y los recorridos realizados en épocas posteriores. Además, tomando en consideración que la literatura de viajes procedente del ámbito lingüístico alemán en Extremadura aún no se ha investigado en profundidad, se incrementan las dificultades para hallar el rastro y las pruebas de testimonios escritos. Sin embargo, existe constancia de que algunos expedicionarios de esta parte de Europa visitaron esta región durante el período indicado, dejando evidencias escritas de sus desplazamientos. Partiendo de que se trata de viajes reales o geográficos, el primer viajero del que se encuentran referencias documentadas de su paso por Extremadura, hacia finales de 1521, es Sebald Örtel. Le sigue el más conocido de los que aquí se presentan, el militar Erich Lassota von Steblau, que transita por tierras extremeñas en junio de 1580. Por último, se analizan las anotaciones del político alemán Johann Georg Gölgel, que visita esta región a finales del siglo XVII. Así pues, se cuenta con una triada de viajeros que se desplaza por el territorio señalado en una horquilla temporal que se acerca a las dos centurias, intervalo de años en los que se comprobará si ha habido cambios en la percepción de cada uno de estos expedicionarios.

El interés por el viaje se incrementa sobremanera en el período temporal circunscrito, porque la llegada al continente americano desde finales del siglo XV como consecuencia del descubrimiento de América en 1492 abrió posibilidades inusitadas de desplazamiento y ensanchó los límites geográficos, produciendo un giro histórico esencial, que afectó en la práctica a multitud de ciudadanos. El viaje en su sentido de expedición, de tránsito por «terra ignota¹» removió costumbres y quebró el convencional estatismo. Además, con fines muy diversos, muchos expedicionarios en tierras americanas llevaron o bien

¹ Véase, en esta línea, el trabajo de Oliva de Coll (1986) que con la expresión «terra ignota» refleja la inquietud que sienten los europeos de la época por conocer las tierras descubiertas al otro lado del Atlántico.

cuadernos de bitácora o diarios o libros donde anotar los avances del trayecto y las circunstancias que los acompañaban. La crónica toma auge y asimismo una modalidad genérica cercana, el diario de viajes, que será también clave para que el lector, el del pasado y el actual, pueda acceder a esos territorios desconocidos, percibidos tantas veces desde la subjetividad de quien relata. Así, Luque Amo y Braud (2020) identifican el diario de esta época con un texto de carácter cronístico e ilustran esta idea con los siguientes términos:

Desde el siglo XIV hasta el XVIII el texto que engloba el diario es un texto de carácter cronístico que da cuenta de lo sucedido durante un período de tiempo en una ciudad o una navegación marítima, en relación a la contabilidad de un hogar o también a lo narrado en un cuaderno religioso (p. 348).

Según Lollo (2005), que también resalta las funciones de los diarios de viaje, estos:

han contribuido, en tanto fuente histórica, al conocimiento de los espacios y sociedades a los cuales se han referido. Han subsidiado otras investigaciones, en cuyo caso los pasajes de los diarios de viaje son citados para ilustrar o demostrar alguna cuestión, y también han constituido por sí mismos un objeto de estudio para los historiadores (p. 2).

El anterior *excursus* se justifica porque los textos tanto de Örtel como de Lassota forman parte de diarios de viajes, mientras que el de Gölgel no se ajusta a este modelo de escritos autobiográficos.

Por otra parte, aunque Extremadura es una región que ha sido sede de numerosos pueblos desde la prehistoria, en los siglos XVI y XVII también mantiene un halo de tierra ignota, un tanto incomunicada y, por ello, atractiva. Los viajeros alemanes de esta época, concretamente, sienten cierta predilección por las ciudades históricas, en particular por Mérida con sus cuantiosas huellas romanas. A esto hay que sumar que quedan fascinados con la belleza natural de la región que tiene una agricultura próspera, con abundantes cultivos de cereales, viñedos y otros productos agrícolas. En definitiva, en Extremadura se descubre una combinación muy singular de historia y cultura, lo que impulsa a los peregrinos, aventureros y cronistas a explorar sus ciudades y paisajes.

2. Sebald Örtel

Son realmente escasos los datos biográficos que se conocen de la figura de Sebald Örtel. Nace en 1494 en Núremberg, es padre de tres hijos y muere en 1552 en Lyon (Paravicini y Halm, 1994, p. 350; Herbers y Plötz, 1998, p. 238). En cuanto a la peregrinación a Santiago de Compostela, inicia el viaje el 23 de agosto de 1521 y regresa el 17 de enero de 1522. El Camino de Santiago es una de las rutas de peregrinación que en el Renacimiento más atrae a los visitantes germanos (Weber, 2011, p. 17). En aquella época los peregrinos alemanes hacían el largo viaje a través de Francia y España; por tanto, la mayoría de ellos no transita por el trazado jacobeo del oeste peninsular que pasa por la región extremeña.

Pueden ser varios y muy distintos los motivos que impulsaron a los viajeros a realizar singladuras, periplos y caminatas de este calibre. Los peregrinos viajaban a lugares sagrados persiguiendo el retiro o la redención espiritual, y los soldados² se trasladaban para participar en guerras y conflictos en busca de honor y riqueza, mientras que otros colectivos de viajeros tenían motivaciones y razones distintas, ya que pretendían emprender actividades comerciales (Weber, 2011, p. 17), explorar el mundo desconocido, descubrir la geografía o ampliar sus horizontes culturales. En este contexto, Kürbis (2004, p. 50) distingue una serie de variables, aunque prioriza dos criterios como el propósito que persigue el viaje y la clase social del viajero para establecer con cierta precisión las motivaciones de los desplazamientos. Para aportar claridad a este espinoso asunto, se inclina por una taxonomía que incluye diferentes viajeros (peregrinos, mercenarios, artistas, comerciantes, emisarios), a sabiendas de que a veces se puede sobrepasar la delgada línea que separa unos de otros.

No obstante, junto a los ya mencionados motivos religiosos, también suele ser habitual que la decisión de peregrinar vaya ligada a un momento crucial en la vida, como, por ejemplo, aquel que se relaciona con el inicio o el final de una etapa, dado que el peregrinaje *per se* rara vez supone la única motivación de un viaje (Kürbis, 2004, p. 83). Esto hace suponer que el planteamiento de Örtel a la hora de planificar su peregrinación no se aleja de esta idea o se centra también en la búsqueda de experiencia (Herbers y Plötz, 1998, p. 240). En cualquier caso, se sabe que este comerciante de Núremberg emprende

² Como se verá, más adelante, con mayor detalle en el diario de Erich Lassota von Steblau.

su viaje a España antes de contraer matrimonio con Anna von Ploben que se celebra a su regreso en febrero de 1522³. Como se ha indicado, Örtel realiza una amplia ruta en la que Santiago de Compostela resulta el enclave esencial, si bien es cierto que en su trayecto también pasa por Extremadura y recalca en Guadalupe, otro destino histórico de peregrinación y lugar muy activo en este sentido durante los siglos xvi y xvii, por el prolongado reconocimiento que confieren al lugar los sucesivos monarcas.

Por otro lado, los libros de viaje reflejan muy a menudo el pensamiento de sus autores y esto también se puede apreciar en el texto de Örtel, como se comprobará más adelante. Siguiendo a Villar Dégano (2005), el libro de viaje se define como

un relato fundamentalmente autobiográfico en el que el viajero, autor y narrador coinciden en un viaje presencial que se plasma en una escritura híbrida. En ella se mezclan un discurso narrativo que reproduce la experiencia vivida, y en el que el tiempo se enmarca en una cronología específica, duración del viaje, que le sitúa inequívocamente en un período histórico concreto; un discurso espacial orientado en mayor grado hacia la descripción y la referencia toponímica; y un discurso expositivo con una clara intencionalidad informativa y didáctica (p. 249).

En sintonía con esto, el manuscrito⁴ de este viajero se caracteriza por un enfoque predominantemente comercial y, al mismo tiempo, por la simplicidad. Por ello, el autor no recurre a los elementos fantásticos tan usuales en los relatos de viajes de épocas anteriores, productos de la imaginación de quien recorre lugares desconocidos. Como argumenta Blanca López de Mariscal (2006):

[...] estos relatos de viaje acogen entre sus líneas narrativas, sin cuestionamiento de veracidad, seres y espacios que se habían originado en los cuerpos mitológicos de las diferentes culturas orientales y mediterráneas. [...] En la medida en que el conocimiento del mundo va avanzando, estos elementos fantásticos se van retirando de forma lenta y paulatina [...]. En el siglo xviii, en cambio, los elementos fantásticos se han retirado casi por completo del relato, de tal forma que los temas geopolíticos, comerciales y científicos

³ Para más información sobre la biografía y la ruta de Sebald Örtel, véanse las publicaciones de Hampe (1896), Paravicini y Halm (1994), Herbers y Plötz (1998) y Pascual Velázquez (1999).

⁴ Cabe indicar que para este trabajo se ha consultado la copia del original realizada por Theodor Hampe (1896, pp. 73-74).

se apoderan del discurso de los viajeros, cuyo interés se centra en aquellos aspectos del territorio recorrido que pueden reeditar ganancias a los patrocinadores de la empresa (p. 23).

Por lo tanto, la perspectiva comercial de Örtel, que redacta la experiencia de su viaje en un texto sencillo que pone de manifiesto la ausencia de elementos de ornato y fantásticos, adelanta una tónica que en el futuro será general.

Y tanto es así que en este diario⁵ el viaje es un reflejo continuo de la mentalidad económica del autor. En efecto, no solo cuando ofrece evidencias técnicas y precisas sobre la distancia que recorre, sino también cuando, como contable eficiente, incorpora información minuciosa con la intención de dejar constancia de todas las cantidades que corresponden a los gastos en los que incurre (Walleit, 2023, p. 294), aunque Herbers y Plötz (1998, p. 238) advierten que «no está claro si en los encuentros que tuvo a lo largo del camino con diversas personas alemanas también trató de negocios». Sea como fuere, este viajero da fe de la distancia recorrida que siempre indica en millas y el medio de pago, tan imprescindible para el cambio de caballos y poder hacer frente a otros gastos del viaje, que en el fragmento seleccionado se concentra en tres monedas: maravedíes, *pfennig* –siempre abreviado con el símbolo *ſ*– y reales. Para muestra, sirva el siguiente pasaje:

*Darvon gab ich 16 Marfadifs, darnach macht mir einer ein Zaichen darauf, darvon gab ich 12 ſ, da verzerten wir 38 ſ. Von dann gen Dallabarela was 3 meil, verzerten wir 94 ſ, von dann gen alarua was 4 meil, verzerten wir 42 ſ, von dann gen mereyda was 2 meil*⁶ (Hampe, 1896, pp. 73-74).

Tras su visita a Portugal, pasa fugazmente por la región extremeña con dirección a Madrid y se limita a enumerar las diferentes localidades y emplazamientos que va dejando atrás como son Badajoz, Talavera la Real, Arroyo de San Serván, Mérida, Don Benito, Miajadas, Logrosán, Cañamero, Guadalupe, el Monasterio de Guadalupe, la casa del Hospital del Obispo y Villar del Pedroso. En lo que atañe a los topónimos mencionados, escasean las valoraciones y conviene señalar que

⁵ Merece ser subrayado que en el presente estudio los fragmentos de los diarios de viajes analizados son documentos creados como consecuencia de un viaje, en los que se consignan fechas y datos junto con los hechos acaecidos durante un determinado itinerario. Se trata, por tanto, de textos que no presentan un carácter literario y de ninguna manera constituyen escritos de corte estético.

⁶ Traducción propia: «Pagué por ello 16 maravedíes, luego alguien me hizo una señal, pagué por ello 12 *pfennig*, allí gastamos 38 *pfennig*. Desde allí a Talavera la Real hay 3 millas, gastamos 94 *pfennig*, desde allí a Arroyo de San Serván hay 4 millas, gastamos 42 *pfennig*, desde allí a Mérida hay 2 millas».

los nombres que atribuye este viajero a algunas localidades no están exentos de dificultad, pues en la edición de Hampe (1896) no se consigue en todos los casos identificar con exactitud los lugares citados. Pueden citarse como polémicos, por ejemplo, *alarua* (Arroyo de San Serván), dejando al margen otros pueblos o ciudades con una grafía parecida como *mereyda* (Mérida), Grusan (Logrosán) o Kananero (Cañamero) que son fácilmente identificables, aunque también figuran lugares que por desconocimiento no aparecen transcritos en el texto de Hampe como *Dorsilon* (probablemente Don Benito) y *aspidal dekardedial* (la casa del Hospital del Obispo). Se puede afirmar, por los ejemplos expuestos, que los conocimientos de español de Örtel debieron ser muy limitados.

Con respecto a la redacción del pasaje analizado, Örtel, por su manifiesta brevedad y concisión, se caracteriza por la simplicidad. Se trata de un estilo sobrio a través de construcciones sintácticas muy simples (Pascual Velázquez, 1999, p. 369) con las que narra su itinerario por los diferentes lugares.

En cuanto a las localidades que conforman su ruta, solo ofrece comentarios exigüos y noticias muy lacónicas sobre Badajoz, Mérida y el Monasterio de Nuestra Señora de Guadalupe. De la primera población revela que es una tierra fronteriza (Hampe, 1896, p. 73), pues acentúa que es en Badajoz donde nace Castilla («*Wagadofs, Hebt sich da Castilia an*»⁷); de Mérida no pasa por alto el puente romano con su longitud (Hampe, 1896, p. 74), aunque lo tilda de pagano («*ein heidnische bruck ist bey 60 joch lang*»⁸), recordando, de este modo, épocas pretéritas no cristianas; y del monasterio de Guadalupe⁹, en último lugar, menciona, por una parte, la gran cantidad de provisiones y existencias de las que dispone el santuario y, por otra, hace referencia al hospital propio con el que cuenta el conjunto monástico que, además, se distingue como un centro excepcional de cultura y enseñanza:

⁷ Traducción propia: «Badajoz, allí comienza Castilla».

⁸ Traducción propia: «un puente pagano de 60 yugadas». Örtel señala que el puente romano tiene una longitud de «60 joch». Según el *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache* (Diccionario digital de la lengua alemana), se refiere a una «*Maßeinheit einer Fläche, die mit einem Ochsespann an einem Tag gepflügt werden kann*», es decir, una «unidad de medida de una superficie que se puede arar con una yunta de bueyes en un día». Hecha esta puntualización, la fiabilidad de este dato se antoja un tanto dudosa, ya que el autor facilita una longitud aproximada y posiblemente pudiera equiparar las 60 yugadas (60 *joch*) con los 60 arcos sobre los que descansa el puente romano, teniendo en cuenta que la yugada abarca medidas muy variables en función de la época y el lugar.

⁹ A pesar de no pertenecer con exactitud a la franja temporal indicada en este estudio, es de obligado cumplimiento citar a Hieronymus Münzer (1437 o 1447-1508). Austriaco de nacimiento, Münzer es un destacado viajero, médico, humanista y geógrafo, que parte de Alemania hacia Santiago de Compostela a finales del siglo xv. Entre los muchos y muy numerosos lugares que visita de la península Ibérica no pasa por alto el Monasterio de Guadalupe al que arriba en enero de 1495, como queda reflejado en la edición del hispanista alemán Ludwig Pfandl (1920) de la obra escrita en latín *Itinerarium hispanicum Hieronymi monetarii (1494-1495)* que solo registra el viaje que Münzer realiza por España. Para más información sobre Münzer y su recorrido por España, puede consultarse la versión del latín realizada por Julio Puyol (1924).

*Von dann ritten wir gen Gardalub. Da blieben wir ij tag, was 2 meil. Da besahen wir das gantz Gotzhaufs, vnd alle jhren vorrath, den sie haben, gleich als wers in einer grossen Statt. Sie haben jhr aigen Spital, vnd hohe schul, vnd schier die ganz statt gehört zum closter*¹⁰ (Hampe, 1896, p. 74).

Desde esta perspectiva, cabe insistir en la atracción que ha ejercido el santuario sobre los escritores más conspicuos de los Siglos de Oro. Sirvan de muestra, por un lado, los halagos al monasterio de Miguel de Cervantes en su novela *Los trabajos de Persiles y Sigismunda* –en el capítulo sexto de su libro tercero– y, por otro, el poema, la «Congratulatoria», que escribe Luis de Góngora al santuario (López Martínez, 2014, p. 126).

3. Erich Lassota von Steblau

En lo que concierne a los visitantes del siglo xvi merece una atención especial Erich Lassota von Steblau. Nace en 1567 (Liske, 1878, p. 94; García Mercadal, 1999, p. 411; García-Romeral, 2001, p. 174) y crece en el seno de una noble y antigua familia procedente de Polonia y Silesia, aunque muy pronto deja atrás su origen polaco. Tras su paso por la escuela pública en Görlitz (Silesia), estudia Derecho en la Universidad de Leipzig y Padua. En esta localidad comienza a escribir su diario en el año 1573 y concluye su obra en 1594, aunque se conserva inédito hasta 1866 cuando el doctor Reinholt Schottin publica el *Tagebeuh des Erich Lassota von Steblau*¹¹. Esta obra en forma de diario relata la andadura de este militar que permanece cuatro años consecutivos al servicio de Felipe II, concretamente de 1580 a 1584, con la motivación de poder participar en la conquista de Portugal, por lo que, según Kürbis (2004, p. 77), se identificaría con la figura del viajero mercenario. Así, en 1579, cuando Lassota se encuentra en Praga y tiene noticias de las intenciones del monarca español de tomar la Corona de Portugal, decide alistarse para formar parte de su ejército. Vuelve a Silesia para realizar los preparativos necesarios y se dirige a Italia para unirse a las tropas alemanas que junto a los españoles tomarían parte en la campaña. Su llegada a España tiene lugar el 6 de febrero de 1580

¹⁰ Traducción propia: «Desde allí cabalgamos a Guadalupe. Allí nos quedamos un día, a 2 millas. Allí vimos toda la iglesia y todas las provisiones que tienen, como si fuera una gran ciudad. Tienen su propio hospital, su alta escuela y casi todo el pueblo pertenece al monasterio».

¹¹ Para más datos sobre la biografía de Erich Lassota, puede verse la publicación de Grünhagen (1883) y también es de interés la información sobre el periplo de este viajero en español que se encuentra en las versiones de Javier Liske (1878, pp. 93-231) y García Mercadal (1999, pp. 411-451).

en Cartagena (García Mercadal, 1999, p. 411) para terminar desembarcando hacia finales de abril en El Puerto de Santa María. Desde allí se dirige hacia el frente luso, atravesando Cádiz y Sevilla con dirección a Extremadura, que oficia de enlace con la frontera de Portugal.

Con respecto al recorrido de Lassota por la región extremeña, que queda recogido en un fragmento, a todas luces, corto y sin descripción alguna (Rodríguez-Moñino, 1952, p. 292), es Ahillones la primera localidad que registra durante su travesía el 3 de junio de 1580, prosigue por Valencia de las Torres, dejando a un lado Llerena. Dos días más tarde, llega a la villa de Hornachos, pasa por Ribera del Fresno y continúa hasta Villafranca de los Barros. El 8 de junio arriba a Almendralejo y a los tres días se encuentra en Solana de los Barros, desde donde prosigue la marcha y llega el 12 de junio a Talavera la Real. Al día siguiente acampa a una milla de Badajoz hasta el 27 de junio para adentrarse después en tierras portuguesas.

Al finalizar su período militar español, regresa a Silesia, aunque continúa su odisea aventurera por Europa. Se desconocen con certeza la fecha y el lugar de su fallecimiento (Liske, 1878, p. 98; García Mercadal, 1999, p. 412), sin embargo, García-Romeral (2001, p. 174) escribe que muere en las primeras décadas del siglo xvii y Grünhagen (1883, p. 793) aclara que fallece en Kaschau en el año 1616.

Lassota describe de forma asidua y con cierta precisión los acontecimientos de su vida en un diario que da a conocer la geografía con claridad, pues, a menudo, solo incluye el trayecto de sus andanzas con dataciones, rasgo identificativo del género de los diarios, y con registros sobre el lugar y la distancia recorrida en millas. Si bien es cierto que, en otras ocasiones, comenta algunos sucesos y acontecimientos «que presenció el mismo» (Liske, 1878, p. 95) con mayor detalle, incorporando en la narración descripciones muy escuetas de ciudades, paisajes y personas que a veces presenta repleta de datos históricos (García Mercadal, 1999, p. 411).

En lo que se refiere a su expedición por Extremadura, parece que es Badajoz la ciudad que más le llama la atención, a pesar de que son mínimos los comentarios valorativos que ayudan a conocer esta localidad. En sus lacónicas anotaciones el diarista acentúa la belleza de la ciudad, indica su posición fronteriza y resalta la riqueza arquitectónica que supone el puente de albañilería que cruza la capital: *«Badajoz ist eine schöne grose alte Stadt, gelegen an den Portuguesischen Gränzen, am wasser Guadiana (Anas) Darüber eine schöne lange gemauerte brucken*

gehet»¹² (Schottin, 1866, p. 26). Las demás poblaciones que conforman el itinerario de este expedicionario se describen, siempre de forma muy breve y concisa, como muy hermosas. Así, habla de Llerena, uno de los pueblos más célebres de Castilla: «*die furnemsten Pueblo eines in Castilien*»¹³; de Hornachos, una bonita aldea en la que se habla árabe: «*ein schöner lustiger fleckenn, an einem Berge gelegen, gehet alda die Morische oder Arabische Sprach*»¹⁴; o de Almendralejo, un lugar hermoso, con un pozo excelente: «*ein schöner lustiger ort, hat einen schönen brunnen oder Röhrkasten*»¹⁵ (Schottin, 1866, p. 26). De estas villas se distingue, en primer lugar, Llerena, localidad ilustre, especialmente si se toma en consideración el Tribunal de la Inquisición de esta población que data del siglo xv; y en lo que se refiere a Hornachos, partiendo de que la práctica totalidad de esta villa era morisca (González Rodríguez, 2001, p. 69) y la expulsión de casi todos los moriscos de Hornachos no se produjo hasta el año 1610 (Muñoz de Rivera, 1895, p. 40), es fácilmente entendible, como bien apunta Lassota, que durante aquellos años la lengua que se utilizaba como vehículo de comunicación en esta localidad fuera el árabe.

Por otro lado, más allá de lo que afecta a la geografía extremeña, los testimonios de Lassota no contienen una valoración negativa sobre los moriscos¹⁶ o una crítica peyorativa sobre su experiencia en la milicia o en tierras ibéricas, sino que abiertamente da cuenta de episodios intensos relacionados con la disciplina castrense como así ocurre al llegar a Talavera la Real, donde fueron quemados dos soldados del Tercio de Nápoles por haber cometido sodomía¹⁷: «*zwei Soldaten aus den Terzo di Napolis wegen begangener Sodomia verbrennt*»¹⁸ (Schottin, 1866, p. 26). Asimismo, repara en el suicidio cometido por el capitán Wolf Rammingen en las cercanías de Badajoz: «*Den 21. Juni ein zwo stund vor Abents hat sich Hauptman Wolf Rammingen Wachtmeister,*

¹² «Badajoz es una grande, hermosa y antigua ciudad, situada en la frontera de Portugal, sobre el río Guadiana, con un magnífico y largo puente de obra de albañilería». Traducción al español en Liske (1878, p. 105) y García Mercadal (1999, p. 415).

¹³ «uno de los más célebres pueblos de Castilla». Traducción al español en Liske (1878, p. 106) y García Mercadal (1999, p. 414).

¹⁴ «hermosa y muy agradable villa, situada en una montaña, y donde se habla la lengua mora o árabe». Traducción al español en Liske (1878, p. 105) y García Mercadal (1999, p. 414).

¹⁵ «un hermoso y agradable lugar, con un excelente pozo o cisterna». Traducción al español en Liske (1878, p. 105) y García Mercadal (1999, p. 414).

¹⁶ Es oportuno mencionar que el autor tampoco incluye referencias negativas a los judíos, considerando que el siglo anterior los Reyes Católicos habían firmado su expulsión de España.

¹⁷ La Inquisición se encargaba de exterminar la herejía y expandir el cristianismo en sus reinos y esto también incluía competencias en delitos sexuales como la sodomía que era castigada con la muerte. Para más información, consúltese Rocio Rodríguez Sánchez (2021).

¹⁸ «quemaron a dos soldados del Tercio de Nápoles por el crimen de sodomía». Traducción al español en Liske (1878, p. 105) y García Mercadal (1999, p. 415).

in seinem gezelt mit einem saust Rörilin selbst erschossen»¹⁹ (Schottin, 1866, p. 26). Por otra parte, también informa sobre actividades militares a las que acudieron su majestad el rey Felipe II, la reina Ana de Austria y la comitiva de autoridades que les acompañaban, para mantener el contacto con los ejércitos: «Alda ist Ihr Khun. Mtt. sambt der Khunigin, Dem Cardinal von Össterreich Erzherzog Alberto, dem Feldherrn Duca de Alva selbst Persönlich im feldt gewesen, und unß anziehen sehen, auch hernachmals umb unsere Schlachtordnung herumgefahen»²⁰ (Schottin, 1866, p. 26).

5. Johann Georg Gölgel

Johann Georg Gölgel nace en 1669 y fallece en 1732, en Ratisbona. Muy poco se sabe sobre la vida de este político y viajero alemán y apenas nada sobre los motivos que le condujeron a España, salvo los detalles que aportan sus publicaciones²¹ como el manuscrito *Des Königreichs Spanien Land-, Staats- und Staedtb Beschreibung*²² (Gölgel, 1700). A este respecto, el investigador Peter Brenner (1990, p. 85) señala, siguiendo a Mirco Mitrovich, motivaciones sociales, religiosas, aventureras, profesionales, diplomáticas, políticas, científicas o educativas, además de la pasión que arrastra el hecho de explorar el mundo. Con las peregrinaciones en clara situación de declive (Brenner, 1990, p. 60), esta obra dividida en 34 capítulos no se ciñe única y exclusivamente a un retrato topográfico del territorio español, como confiesa en las páginas preliminares (Gölgel, 1700, p. 3), sino que también proporciona información sobre el Reino de España y sus ciudades.

De sumo interés para este trabajo es uno de sus últimos capítulos, concretamente el número 30, que está dedicado a la descripción de Extremadura con sus campos, montañas, ríos, ciudades, castillos y fortalezas. Aunque Gölgel también arroja luz sobre los retos a los que se enfrenta durante su periplo, puesto que experimenta de primera mano los escollos que conllevan los viajes de larga distancia. De hecho, no puede evitar hacer una crítica y comienza con una serie de tópicos como

¹⁹ «El 21 de junio, dos horas antes de anochecer, el capitán Wolf Ramming, guardamaestre, se saltó los sesos de un pistoletazo en su propia tienda». Traducción al español en Liske (1878, p. 106) y García Mercadal (1999, p. 415).

²⁰ «Allí vinieron en persona su majestad el rey con la reina, el cardenal Alberto, archiduque de Austria, y el duque de Alba, capitán general, hicieron nuestra revista, y después de habernos visto en orden de batalla se marcharon». Traducción al español en Liske (1878, p. 106) y García Mercadal (1999, p. 415).

²¹ Consúltense para más datos la entrada de Johann Georg Gölgel en la *Deutsche Digitale Bibliothek* que se encuentra referenciada en la bibliografía final. Véase también en la misma dirección electrónica el texto que publica Gölgel (1707) sobre Suecia.

²² Traducción propia: *Descripción del reino de España: país, estado y ciudades*.

la despoblación y la sequía que padece esta región a consecuencia del tórrido y desagradable calor²³ de la época estival (Gölge, 1700, p. 670). Sin embargo, la crítica se mezcla con el elogio, cuando alaba el invierno por favorecer a los cultivos, ya que logra que la tierra se mantenga fértil y produzca cosechas copiosas de cereales y frutas con amplias áreas de pastos para el ganado. Así se puede leer en la siguiente cita:

*Aber Winters Zeit ist es desto lustiger, alldieweil die Kälte solche Hitze genugsam temperiret, und den sonst heissen Boden also befeuchtet und fruchtbar machet, daß davon das Vieh über die massen fett wird, ingleichen das Erdreich die Menge am Korn, Wein, Obst und dergleichen hervorbringt*²⁴ (Gölge, 1700, p. 671).

No cabe duda de que las ciudades más importantes de esta región española consiguen por una u otra razón despertar el interés y la curiosidad de Gölge. Así, pone de relieve en Badajoz, a la sazón la capital de Extremadura, la fortaleza con sus murallas y torres que siempre permite contemplar la magnífica vista que ofrece la ciudad, junto al río Guadiana y la belleza natural de sus higueras y árboles de cítricos, pese a la grafía incorrecta que muestra la escritura del topónimo en la descripción siguiente:

*Bajados, oder Bajadoz, hat vorzeiten Pax Augusta geheissen, dieses ist heutzutage die Hauptstadt in Estremadura. Sie liegt auff einem mittelmässigen Berge, davon unten der Fluß Guadiana herrinnet, hat schöne Gelegenheit von Pomeranzen, Feige, Citronen & c. Das Castell, so oben in der Höhe an Berg gebauet, ist sehr weitläufftig, aber nicht anders, als mit Mauern und Thürnen fortificiret, und ob es gleich eine Gränzvestung gegen Portugall, so werden so kaum 50 Mann zur Besatzung darinnen gehalten*²⁵ (Gölge, 1700, p. 671 y sig.).

Con respecto a Mérida, la otra Roma²⁶ y capital de la Lusitania romana situada a orillas del Guadiana, sus apreciaciones y

²³ Como ya lo advertía, por ejemplo, Alvar Gómez de Castro en su viaje por Extremadura en torno a 1570 (Rodríguez-Moñino, 1952, p. 375).

²⁴ Traducción propia: «Pero la época de invierno es aún más divertida, porque el frío templaba bastante el calor y humedece y fertiliza la tierra que, normalmente, está caliente, de manera que el ganado engorda mucho y la tierra produce gran cantidad de grano, vino, fruta y similares».

²⁵ Traducción propia: «Bajados o Bajadoz, que antiguamente se llamaba *Pax Augusta*, es hoy la capital de Extremadura. Está situada sobre una montaña mediana, junto a la que corre el río Guadiana, y cuenta con gran abundancia de naranjas, higos, limones, etc. El castillo, construido en lo alto de la montaña, es muy grande, si bien fue fortificado solo con murallas y torres, y a pesar de que es una fortaleza fronteriza contra Portugal, apenas dispone de una guarnición de 50 hombres».

²⁶ La relación de Mérida con Roma se debe, en primer lugar, a que fueron los romanos los fundadores de esta población y, en segundo lugar, a la cantidad de ruinas y monumentos que se conservan desde la época del Imperio Romano en la ciudad de *Emerita Augusta*. Sirvan como ejemplo algunos de sus monumentos más

observaciones contrastan con las palabras de elogio dedicadas a Badajoz. Efectivamente, *Emerita Augusta* le causa una impresión negativa, pues es una ciudad en estado de franca decadencia con escasos restos de la época romana, salvo algunos acueductos, arcos derruidos, columnas de mármol, inscripciones y monedas como ejemplos emblemáticos del antiguo esplendor. Así lo comenta en el párrafo que sigue:

*Sie ligt in einem platten Grund, an dem Fluß Guadiana, in obgedachtem Land Extremadura, dessen Landes sie vorzeiten, wie auch ganz Lusitaniens, Hauptstadt gewesen. Ist aber anjetzo ganz in Abnehmen kommen, und kan von dem vorige Pracht nichts mehrers, als etliche Aquaeductus, zerfallene Bogen, marmorsteinerne Seulen, inscriptions, Münzen, und dergleichen, so noch übrig zeigen, daraus ihre vorige Magnificentz genugsam abzunehmen*²⁷ (Gölgel, 1700, p. 674).

En ese panorama desolador y ruinoso que analiza de Mérida, donde las imágenes del declive han impactado, de alguna manera, su retina, no se olvida, sin embargo, de la suntuosidad del puente romano de piedra que atraviesa el río Guadiana y que considera lo más relevante del conjunto arqueológico de la ciudad. Del mismo modo, insiste en la riqueza de esta tierra al subrayar la fertilidad de los campos, junto al crecimiento de una conocida planta medicinal con propiedades curativas para tratar la escarlatina. Sus palabras exactas son:

*Das beste, so die Stadt annoch heut zu Tag zieret, ist die steinerne Brücke, welche nach dem A. 1610 zugestossenen Wasserschaden, fast ganz neu und köstlich erbauet worden. Gedachte Stadt hat auff viel Meil Weges einen stattlichen GeträideBoden, so daß sie fast ganz Castilien ihre Fruchtbarkeit mittheilet. Ingleichen wachset hierum das berühmte Kraut, so man zum Scharlach und Purpurfarben brauchet, davon gemeldte Innwohner grossen Nutzen ziehen*²⁸ (Gölgel, 1700, p. 675).

Como se puede colegir de estos fragmentos, los viajeros alemanes no ocultan su predilección por las principales ciudades extremeñas,

característicos como el teatro romano, el anfiteatro y el puente romano. Para más información, pueden verse las publicaciones de Álvarez Martínez (1983) y Durán Cabello y Bendala Galán (1994).

²⁷ Traducción propia: «Se encuentra en un terreno llano a orillas del río Guadiana en la mencionada provincia de Extremadura, de la que antiguamente fue capital, como también lo fue de toda Lusitania. Pero hoy ha decaído por completo y de su antiguo esplendor no puede mostrar más que algunos acueductos, arcos en ruinas, columnas de mármol, inscripciones, monedas y cosas parecidas, que aún quedan y de los que se desprende su antigua grandeza».

²⁸ Traducción propia: «Lo mejor que aún hoy en día adorna la ciudad es el puente de piedra, que fue reconstruido casi en su totalidad, y de enorme valor, tras los daños causados por el agua en 1610. La mencionada ciudad posee grandes terrenos sembrados de grano a lo largo de muchas millas, de modo que comparte su fertilidad con casi toda Castilla. Además, en los alrededores crece la famosa hierba que se utiliza para la escarlatina y los tintes de púrpura, de los que los habitantes registrados obtienen un gran beneficio».

como tampoco ignoran la impactante belleza de la arquitectura religiosa que atesora esta tierra. Hecha esta puntualización, cabe señalar que, aunque dista más de un siglo entre las expediciones, las principales ciudades reseñadas por el político Gölgel coinciden con las que comenta el mercader Örtel, a pesar de ser este último muy parco en palabras. Y en esta dirección, también es obvia la coincidencia en lo que concierne al incomparable Monasterio de Guadalupe²⁹. En efecto, Gölgel, con un texto más minucioso y pormenorizado que el de Örtel, presenta el santuario a modo de guía turística moderna y no escatima en elogios para describir la entrada al conjunto monástico donde se levanta un hermoso crucifijo y el bello jardín de naranjos y árboles aromáticos ubicado en su interior: «Bei dem Eingang gedachten Klosters stehet ein schönes Crucifix, und in der Mitte ist ein überaus schöner Garten von Pomeranzen und andern wohlriechenden Bäumen besetzt»³⁰ (Gölgel, 1700, p. 673). Prosigue su relato con el análisis de algunas estancias interiores de gran valor artístico, además del altar y la escultura tallada en madera policromada que representa a la Virgen de Guadalupe. Citando textualmente: «Bei dem hohen Altar hangen siven und vierzig silberne Ampeln, auff welchen das obgedachte schwarze Bild der Jungfrau Maria stehet»³¹ (Gölgel, 1700, p. 673). Como se puede observar, la curiosidad, en este caso intelectual, es el motor que le empuja a viajar. Tampoco omite, en este entorno, con ingenua admiración alusiones a la sierra de Guadalupe, muy rica en oro y plata, al río Guadalupe y a la villa del mismo nombre con comentarios encomiásticos sobre sus magníficas fuentes y hermosos jardines, un enorme bosque repleto de naranjos, limoneros y árboles autóctonos, que constituyen elementos muy recurrentes a la hora de ensalzar España (Weber, 2011, p. 73). Gölgel disfruta de toda esa belleza natural y presenta, sin excesos retóricos, una descripción breve, pero casi edénica de la naturaleza que rodea la localidad:

Guadalupe, eine überaus zierliche, in einem sehr fruchtbaren gold- und silberreichen Gebirge gleiches Namens gelegene Stadt. Liegt am Fluß Guadalupe, und hat herrliche Fontainen, schöne Gärten

²⁹ En el contexto del siglo XVII no se debe ignorar la obra *Hispaniae et Lusitaniae itinerarium* (1656), publicada en latín por el austriaco Martin Zeiller (1589-1661), pues también aparece el Monasterio de Guadalupe en su manuscrito. Sin embargo, según parece, este escritor y «pseudoviajero» nunca pisó suelo hispano (Waldberg, 1898), ya que se limita a narrar los desplazamientos por la geografía española de un viajero cuya identidad se desconoce.

³⁰ Traducción propia: «En la entrada del monasterio se encuentra un hermoso crucifijo y en el centro hay un precioso jardín con naranjos y otros árboles aromáticos».

³¹ Traducción propia: «En el altar mayor cuelgan cuarenta y siete lámparas de plata, sobre las que se encuentra la mencionada imagen negra de la Virgen María».

*und ganze Wälder voll Pomeranzen, Citronen und anderer Bäume*³²
(Gölgel, 1700, p. 672).

No obstante, el viaje de Gölgel no se limita solo a las grandes ciudades extremeñas, sino que también explora zonas rurales y pueblos menos conocidos, para poder apreciar la diversidad cultural y paisajística de esta tierra en su conjunto, aunque sin aportar mayores referencias sobre los moradores ni presentar ningún tipo de interacción con la población local. Así, menciona con profusos halagos y elogios, entre otras, localidades como Medellín («*in einer an Wein, Korn, Obst, und dergleichen sehr fruchtreichen Gegend gelegen*»³³) por sus cereales, frutas y vino (Gölgel, 1700, p. 674); Trujillo («*ein geringes Städtlein in einer fruchtbaren Gegend*»³⁴) y Villanueva de la Serena («*das Land herum ist auch ziemlich fruchtbar*»³⁵) por sus fértiles tierras (Gölgel, 1700, p. 676); Plasencia («*allda allerlei herrliche so wohl Korn, als Obstfrüchte anzutreffen, aus welchen erst die Innwohner ein so geschmackhaftes weisses Brodt backen*»³⁶) por la calidad de sus frutas, cereales y un pan con un sabor intenso (Gölgel, 1700, p. 674); y Alcántara («*eine Stadt, an dem Fluß Tagus, oder Tajo, darüber eine schöne steinerne Brücke gehet, [...], ist sonst nicht viel berühmt, ausgenommen, daß die Ritter von Alcantara davon ihres Ordens Ursprung haben*»³⁷) que suscita el interés por su puente, una magnífica obra de ingeniería romana, y los caballeros de la Orden de Alcántara³⁸ (Gölgel, 1700, p. 671).

6. Conclusiones

A la luz de estos testimonios puede afirmarse que durante los siglos XVI y XVII no existe una presencia significativa de viajeros germanos en tierras extremeñas, sobre todo si se coteja con los viajes y libros de viajeros alemanes que corresponden a los siglos XVIII, XIX y XX, período temporal en el que el número de visitantes por la geografía indicada

³² Traducción propia: «Guadalupe, una villa muy pequeña, se encuentra al pie de una sierra, del mismo nombre, muy rica en oro y plata. Situada a orillas del río Guadalupe, cuenta con magníficas fuentes, hermosos jardines y bosques enteros de naranjos, limoneros y otros árboles».

³³ Traducción propia: «situada en una zona muy rica en vino, grano, frutas y similares».

³⁴ Traducción propia: «un pequeño pueblo en una zona fértil».

³⁵ Traducción propia: «la tierra de los alrededores también es bastante fértil».

³⁶ Traducción propia: «allí se pueden encontrar todo tipo de cereales y frutas maravillosos, con los que los lugareños hornean un pan blanco muy sabroso».

³⁷ Traducción propia: «una ciudad a orillas del río Tagus o Tajo, sobre el que hay un hermoso puente de piedra, [...], por lo demás no es muy famosa, salvo el origen de la Orden de los caballeros de Alcántara».

³⁸ Es pertinente señalar que la Orden tomó el nombre actual de la villa de Alcántara, aunque su origen se sitúa en el Reino de León.

(Corbacho Sánchez, 2017, 2022a y 2022b) es manifiestamente superior. Tal vez se pueda atribuir esta circunstancia a la escasa trascendencia económica y política que tiene esta región para el pueblo alemán, a pesar de contar con productos agrícolas de gran calidad, siguiendo, en particular, las valoraciones de Gölgel o una rica herencia cultural, destacando la arquitectura romana como bien apuntan Örtel y Gölgel. Así, la delimitación geográfica y temporal del tema tratado conduce al lector a lugares como Badajoz, Mérida o el Monasterio de Guadalupe, que ya eran conocidos en aquellos años por su riqueza arquitectónica y su interés cultural.

El primer expedicionario aquí reseñado, Sebald Örtel, recorre diferentes países de Europa y con un estilo escueto y lacónico relata la experiencia de sus andanzas por los distintos lugares de la geografía extremeña. No obstante, más allá de su brevedad, dado que apenas se alcanzan las dos páginas de extensión, este fragmento de su diario puede considerarse una fuente documental útil, pues incluye aspectos de la cultura del siglo xvi. Si bien es cierto que el cuadro que presenta Örtel guarda cierta relación con el texto de Lassota, muy poco tiene que ver con el de Gölgel, ya que en su texto prevalece, con un tono frío y distante, la exposición de datos, cifras y hechos, casi siempre aséptica, que maneja de forma rigurosa y muy metódica, convirtiéndose con esta práctica en un notario de la realidad que perciben sus ojos.

El legado como viajero y hombre de armas de Erich Lassota von Steblau ha perdurado a lo largo de los siglos, siendo reconocida y valorada su labor en los estudios sobre la literatura de viajes del siglo xvi. El militar Lassota se diferencia de Örtel, ya que hace hincapié en aspectos diferentes de la realidad que ve y ello obedece a que posee una especialización profesional distinta, además de no coincidir tampoco en el tiempo, porque emprende el viaje 59 años más tarde. Deja huella de su paso por Extremadura, especialmente, por su enfoque práctico y su conocimiento, abordando con mesura y cierta parquedad los eventos históricos de naturaleza militar. Ciertamente, el viaje de Lassota, a pesar de su laconismo y sencillez, consigue capturar por medio de las anécdotas comentadas ciertos aspectos históricos y culturales que dejan un testimonio valioso de lo acontecido en esta parte de España hacia finales del siglo xvi. No hay que olvidar, en este sentido, que en esta época España se erige como una potencia mundial que abarca territorios en los cinco continentes y domina los campos de batalla en Europa.

Johann Georg Gölgel, por su parte, explora países como España y Suecia y se diferencia de los viajeros anteriores por su bagaje intelectual,

según se puede deducir de su relato. En lo que afecta al estricto ámbito extremeño, se sumerge en un recorrido por numerosas poblaciones; realiza observaciones detalladas sobre el arte, la arquitectura y la cultura de los lugares que visita; revela información sobre las actividades económicas propias del sector agrario; y difunde una visión diferente, sin dataciones y con un estilo de mayor carga literaria y con una finalidad más artística si se compara con los relatos de los otros viajeros. A pesar de tratarse de una figura menor en la literatura de viajes y no ser tan renombrado como Lassota, los testimonios de Gölgel poseen un notable valor como fuente documental, informando al lector de manera veraz, permitiéndole no solo imaginar los lugares que describe, sino también verlos a través de sus ojos. Asimismo, parece oportuno manifestar aquí que en estos textos ya comienzan a aparecer algunos síntomas relacionados con el ocaso del imperio español, como se desprende de las descripciones de las ruinas emeritenses.

Para terminar, este trabajo ha pretendido, mediante el comentario crítico y la traducción de los fragmentos seleccionados de tres viajeros germanos de los siglos XVI y XVII, dar a conocer algunos aspectos concretos de una región repleta de historia, arte y belleza natural, para difundir su conocimiento más allá de las fronteras españolas.

Referencias

- Álvarez Martínez, J. M. (1983). *El puente romano de Mérida*. Museo Nacional de Arte Romano.
- Brenner, P. (1990). *Der Reisebericht in der deutschen Literatur. Ein Forschungsüberblick als Vorstudie zu einer Gattungsgeschichte*. Max Niemeyer Verlag. (Traducción propia: *El relato de viaje en la literatura alemana. Visión general de la investigación como estudio preliminar a la historia del género.*)
- Corbacho Sánchez, A. (2017). El Monasterio de Yuste y Carlos V en los relatos de viaje en lengua alemana (1884-1973). *Revista de Filología Románica*, 34(2), 347-359.
<http://dx.doi.org/10.5209/RFRM.58355>
- Corbacho Sánchez, A. (2022a). *Viajeros de habla alemana por Extremadura (siglo XX)*. Peter Lang.
- Corbacho Sánchez, A. (2022b). Viajeros alemanes por Extremadura (siglos XVIII y XIX). En M. I. López Martínez (ed.). *Literatura y desplazamiento* (pp. 153-190). Peter Lang.
- Deutsche Digitale Bibliothek. Johann Georg Gölgel. <https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/person/gnd/12154401X>
- Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Joch. <https://www.dwds.de/wb/Joch>
- Durán Cabello, R. M. y Bendala Galán, M. (1994). El anfiteatro de Augusta Emerita: rasgos arquitectónicos y problemática urbanística y cronología. En J. M. Álvarez Martínez y J. J. Enríquez Navascués (coords.). *El Anfiteatro en la Hispania Romana. Coloquio Internacional. Mérida, 26-28 de noviembre de 1992* (pp. 247-264). Junta de Extremadura.
- García Mercadal, J. (1999). *Viajes de extranjeros por España y Portugal desde los tiempos más remotos hasta comienzos del siglo XX* (pp. 411-451). Vol. II. Junta de Castilla y León.
- García-Romeral Pérez, C. (2001). *Bio-bibliografía de viajeros por España y Portugal (siglos XV-XVI-XVII)*. Ollero & Ramos.
- Gölgel, J. G. (1700). *Des Königreichs Spanien Land-, Staats- und Staedtb Beschreibung*. Seidel. (Traducción propia: *Descripción del reino de España: país, estado y ciudades.*)
- Gölgel, J. G. (1707). *Historisch-Politisch- und Geographische Beschreibung Des Königreichs Schweden*. Seidel.
- González Rodríguez, A. (2001). *Hornachos, enclave morisco*. Asamblea de Extremadura.
- Grünhagen, C. (1883). Lassota von Steblau, Erich. En *Allgemeine Deutsche Biographie*. Tomo XVII. Duncker y Humblot, (pp. 793-794). (Traducción propia: *Biografía general alemana*). <https://archive.org/details/allgemeinedeuts36maxigoog/page/n788/mode/1up?view=theater>
- Hampe, Th. (1896). Deutsche Pilgerfahrten nach Santiago de Compostella und das Reisetagebuch des Sebald Örtel (1521-1522). *Mitteilungen aus dem Germanischen Nationalmuseum*, 61-82.
- Herbers, K. y Plötz, R. (1998). *Caminaron a Santiago. Relatos de peregrinaciones al «fin del mundo»*. Xunta de Galicia.
- Kürbis, H. (2004). *Hispania descripta. Von der Reise zum Bericht. Deutschsprachige Reiseberichte des XVI und XVII Jahrhunderts über Spanien. Ein Beitrag zur Struktur und Funktion der frühneuzeitlichen Reiseliteratur*. Peter Lang.

- Liske, J. (ed.) (1878). *Viajes de extranjeros por España y Portugal en los siglos xv, xvi y xvii*. Colección de Javier Liske. Traducidos y anotados del original por Félix Rozanski. Casa Editorial de Medina. https://bvpb.mcu.es/viajes/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=279414
- Lollo, M. S. (2005). Los diarios de viaje del reformismo: escritura, literatura e indicios (pp. 1-19). *x Jornadas Interescuelas / Departamentos de Historia*. Universidad Nacional del Litoral. <https://cdsa.academica.org/000-006/299.pdf>
- López de Mariscal, B. (2006). Para una tipología del relato de viaje. En B. López, y J. Farré (eds.). *Viajes y Viajeros* (pp. 21-38). Instituto Tecnológico de Monterrey. https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/para-una-tipologia-del-relato-de-viaje-0/html/015b5c40-82b2-11df-acc7-002185ce6064_5.html#I_0_
- López Martínez, M. I. (2014). *La llave del escribir. Teoría y creación en los Siglos de Oro*. Universidad de Extremadura/ Editorial Renacimiento.
- Luque Amo, Á. y Braud, M. (2020). El establecimiento del diario personal en el sistema literario: el diario literario en Francia y España. *Revista de Literatura*, vol. LXXXII, 164, 347-373. <https://doi.org/10.3989/revliteratura.2020.02.013>
- Münzer, J. (1924). *Viaje por España y Portugal en los años 1494 y 1495*. Versión del latín por Julio Puyol. Boletín de la Real Academia de la Historia. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com>
- Münzer, J. (1920). *Itinerarium hispanicum Hieronymi monetarii (1494-1495)*. L. Pfandl (ed.). *Revue Hispanique*, 48, 1-179. <https://archive.org/details/revuehispaniquer48hispuoft/page/n11/mode/2up>
- Muñoz de Rivera, A. (1895). *Monografía histórico-descriptiva de la villa de Hornachos*. Imprenta de Uceda Hermanos.
- Oliva de Coll, J. (1986). *Terra ignota. La Geografía de América Latina a través de cronistas de los siglos xvi y xvii*. Editorial Trillas.
- Paravicini, W. y Halm, Ch. (eds.) (1994). *Europäische Reiseberichte des späten Mittelalters. Eine analytische Bibliographie. Teil 1: Deutsche Reiseberichte*. Peter Lang. (Traducción propia: *Relatos de viaje europeos de la Baja Edad Media. Una bibliografía analítica*. Parte 1: *Relatos de viaje alemanes*.)
- Pascual Velázquez, A. R. (1999). Das Reisetagebuch de Sebald Örtel. *Iacobus. Revista de estudios jacobeos y medievales*, 7-8, 365-383. (Traducción propia: El diario de viaje de Sebald Örtel)
- Rodríguez-Moñino, A. (1952). Extremadura en el siglo xvi. Noticias de viajeros y geógrafos (1495-1600). *Revista de Estudios Extremeños*, 8, (1-4), 281-376.
- Rodríguez Sánchez, R. (2021). Los sodomitas ante la Inquisición. *Mirabilia Journal*, 32, (1), 167-196. <https://raco.cat/index.php/Mirabilia/article/view/388336/481816>
- Schottin, R. (ed.) (1866). *Tagebuch des Erich Lassota von Steblau*. Halle, Verlag von G. Emil Barthel. <https://www.digitale-sammlungen.de/en/view/bsb10064476?page=,1>
- Villar Dégano, J. F. (2005). Reflexiones sobre los libros de viaje. *Letras de Deusto*, 35, (108), 227-250.
- Waldberg, M. V. (1898). Zeiller, Martin. En *Allgemeine Deutsche Biographie (ADB)*, Tomo XLIV, 782-784. Duncker y Humblot. <https://daten.digitale-sammlungen.de/bsb00008402/images/index.html?seite=784> (Traducción propia: *Biografía general alemana*)

Walleit, L. (2023). Los relatos de los patricios Rieter de Núremberg y la tradición familiar de peregrinar a Santiago de Compostela. En P. Caucci von Saucken y M. Castiñeiras (coords.). *Santiago de Compostela. Caminos del saber, del andar y del creer* (pp. 289-305). XII Congreso Internacional de Estudios Jacobeos. Turismo de Galicia. https://www.researchgate.net/publication/376645418_Los_relatos_de_los_patricios_Rieter_de_Nuremberg_y_la_tradicion_familiar_de_peregrinar_a_Santiago_de_Compostela

Weber, E. (2011). Pilger, Räuber, Heiden und Hexenmeister. Spanienbilder in Texten deutscher Reisender an der Wende zur Neuzeit (15./16. Jh.). En B. Raposo Fernández e I. Gutiérrez Koester (eds.).

Bis an den Rand Europas. Spanien in deutschen Reiseberichten vom Mittelalter bis zur Gegenwart (pp. 15-75). Vervuert. (Traducción propia: Peregrinos, ladrones, paganos y brujos. La imagen de España en los textos de viajeros alemanes a principios de la Edad Moderna (s. xv/xvi))

Zeiller, M. (1656). *Hispaniae et Lusitaniae itinerarium*. Amstelodami, apud Aegidium Iansonium Valckenier. <https://archive.org/details/A084164/page/n5/mode/2up> (Traducción propia: *Itinerario de Hispania y Lusitania*)

ISSN 0120-5587
E-ISSN 2422 3174
JULIO-DICIEMBRE



REVISTA
**Lingüística
Literatura**^y

Percepciones de estudiantes brasileños hacia el uso de Duolingo y Tandem en el aprendizaje de español como lengua extranjera

BRAZILIAN LEARNERS' PERCEPTIONS
TOWARD THE USE OF DUOLINGO
AND TANDEM IN THE LEARNING
SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n88a10>

Recibido: 15/02/2025

Aprobado: 25/03/2025

Publicado: 30/07/2025

Andrés Felipe Campo Paredes

Universidad del Valle

andres.campo@correounivalle.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0595-061X?lang=en>

Santiago Duarte Varela

Universidad del Valle

santiago.duarte@correounivalle.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9179-7137>

Resumen: Este artículo analiza las percepciones de estudiantes brasileños sobre el uso de Duolingo y Tandem en el aprendizaje de ELE. Para lo anterior se diseñó un estudio de caso cualitativo de carácter exploratorio-descriptivo. Los resultados muestran que los participantes menores de 30 años valoran positivamente estas aplicaciones como herramientas de apoyo, especialmente para el vocabulario y la práctica constante. Se destaca la importancia del profesor como acompañante en el proceso y mediador intercultural. Finalmente, se concluye que estas aplicaciones son un complemento al proceso de aprendizaje formal, la existencia de brechas generacionales en el uso de tecnología, la posible necesidad de alfabetización digital y el rol esencial del docente en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.

Palabras clave: español como lengua extranjera, Duolingo, Tandem, *m-learning*.

Abstract: This article analyzes the Brazilian students' perceptions about the use of Duolingo and Tandem in ELE learning. For this purpose, an exploratory-descriptive qualitative case study was designed. The results show that participants under 30 years old positively value these applications as support tools, especially for vocabulary and constant practice. The importance of the teacher as a companion in the process and intercultural mediator is highlighted. Finally, it is concluded that these applications complement the formal learning process, the existence of generational gaps in the use of technology, the possible need for digital literacy, and the essential role of the teacher in the foreign language learning process.

Key words: *Spanish as a foreign language, Duolingo, Tandem, m-learning.*

1. Introducción

En los últimos años, el aprendizaje de lenguas extranjeras ha estado acompañado de la integración de tecnologías digitales. El acceso a dispositivos móviles y aplicaciones educativas ha revolucionado el proceso de aprendizaje de lenguas, generando así también nuevas oportunidades y retos tanto para estudiantes como para docentes (Trujillo et al., 2019). De esta forma, las aplicaciones para el aprendizaje de idiomas, también conocidas como *Mobile Assisted Language Learning* (MALL, por sus siglas en inglés), han ganado especial relevancia como herramientas complementarias en el proceso de aprendizaje e investigación sobre el tema planteado.

Entre las diversas aplicaciones disponibles, Duolingo y Tandem destacan por su amplia base de usuarios, el tiempo de antigüedad en el mercado, y sus diferentes enfoques metodológicos. Por un lado, Duolingo se basa en un sistema gamificado de ejercicios progresivos. Por otro lado, Tandem facilita el intercambio lingüístico entre hablantes nativos (Flores, 2024). Esta dualidad de aproximaciones representa dos tendencias principales en el aprendizaje digital de idiomas: el aprendizaje estructurado mediante ejercicios y la inmersión a través de la interacción social.

El aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE) no ha sido ajeno a esta revolución digital. Cada día son más los hablantes no nativos que aprenden esta lengua debido a diferentes factores sociales, políticos, económicos y culturales, entre los que se cuenta Brasil como uno de los países con creciente interés por el español (Instituto Cervantes, 2016). De hecho, el contexto de la enseñanza y aprendizaje de ELE en Brasil ha representado un caso particularmente llamativo para analizar en los últimos años (Rodrigues Da Cunha & Ferreira Brettas, 2021). La proximidad lingüística entre el portugués y el español, junto con las particularidades culturales del país, añade categorías analíticas adicionales de complejidad al estudio del aprendizaje mediado por tecnología.

A pesar de que la inclusión de las tecnologías en la clase de lengua extranjera ha funcionado en algunos contextos, el nivel de alfabetización digital de los estudiantes y del docente emerge como un aspecto fundamental para la buena implementación y uso de estas herramientas. No basta entonces con proporcionar acceso a las herramientas tecnológicas; es fundamental desarrollar las competencias necesarias para utilizarlas eficazmente en el proceso de aprendizaje (Guerrero,

2017). Lo anterior plantea interrogantes sobre la preparación tanto de estudiantes como de docentes para aprovechar el potencial de estas aplicaciones y la efectividad de las mismas.

En este sentido, este artículo tiene como objetivo analizar las percepciones de diez estudiantes brasileños sobre el uso de Duolingo y Tandem en su proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera. Se pretende aportar tanto a las prácticas pedagógicas como al desarrollo futuro de aplicaciones móviles para el aprendizaje de idiomas desde la percepción de los aprendices, quienes son los principales usuarios de estas.

2. Marco teórico

2.1. Percepción

La percepción consiste en aquel procedimiento por el cual las personas entienden, analizan y organizan la información que reciben de su entorno, haciendo uso constante de sus sentidos. Vargas Melgarejo (1994) menciona que el proceso de percepción se sustenta en dos aspectos fundamentales: los estímulos físicos y emocionales, y la preferencia y orden que se les asigna. Las impresiones sensoriales que se experimentan en el transcurso de la vida son comprendidas y obtienen valor o sentido gracias al bagaje ideológico y cultural que se adquiere desde la infancia. Además, la percepción da paso a plantear juicios de valor sobre las circunstancias, experiencias y momentos en los que el individuo está involucrado. Estos juicios se edifican a partir de las emociones o sensaciones provocadas por un suceso determinado y pueden ser positivos o negativos.

La mente humana incorpora vivencias tanto conscientes como inconscientes durante el proceso de percepción, lo cual provoca respuestas afectivas frente a momentos determinados de la cotidianidad. Un ejemplo de esto es la evocación de recuerdos significativos. Dicho proceso se puede desarrollar de dos formas: la primera, consciente, en la que la persona comprende y reconoce la incidencia que poseen determinados eventos y emociones en su psique; y la segunda, inconsciente, donde el sujeto no identifica ni percibe la influencia que ciertas circunstancias ejercen sobre su mente. Esto último también se conoce como percepción subliminal, que ocurre cuando no se es consciente de los estímulos brindados por el exterior (Vargas Melgarejo, 1994).

La percepción constituye un componente fundamental en el proceso de aprendizaje, pues posibilita la identificación de la diversidad lingüística, el reconocimiento de patrones discursivos compartidos y la interpretación de divergencias en las formas de significar el mundo. A través de la recepción e interpretación de la información proveniente del entorno sociocomunicativo, los individuos desarrollan una comprensión más profunda del espacio social que habitan, interiorizan prácticas lingüísticas y socioculturales, y construyen saberes a partir de la experiencia. Así, este proceso incide en la formación de la competencia comunicativa, así como en el desarrollo de dimensiones cognitivas y afectivas (Rosales Sánchez, 2015). De esta forma, la percepción es más que simplemente un proceso en el que la mente interpreta las emociones que recibe a través de los sentidos, ya que en ella también se involucran la experiencia y el aprendizaje.

2.2. Mobile learning o aprendizaje móvil

La tecnología ha avanzado a pasos gigantescos, y la educación no se ha quedado al margen. Con frecuencia, al proceso de enseñanza-aprendizaje se integran herramientas tecnológicas que contribuyen significativamente, lo facilitan y sirven como apoyo fundamental. Es así como se da paso al aprendizaje móvil, «mobile learning» o «m-learning». Este concepto implica el uso de equipos móviles como tablets, computadores portátiles y teléfonos inteligentes con propósitos educativos. Gracias al Internet, los usuarios pueden acceder a una amplia gama de aplicaciones o programas desde sus dispositivos, en los que pueden aprender de manera formal o informal sobre algún tema específico. Un aspecto clave de esta modalidad es que el sujeto no necesita desplazarse a un lugar determinado, como el aula de clase, para comenzar el proceso de aprendizaje; puede realizarlo desde cualquier lugar (Rodríguez Arce & Juárez Pegueros, 2017; SCOPEO, 2011), ya que su dinámica así lo permite.

El «m-learning», al ser un método de aprendizaje que integra diferentes tipos de recursos, como textos, imágenes, materiales audiovisuales, enlaces e interacciones táctiles (Rodríguez Arce & Juárez Pegueros, 2017), se reconoce como un sistema multimodal en el que confluyen dos o más modos de texto. Esta característica facilita una mejor exposición de la información. Un ejemplo de esto se observa en la aplicación de Duolingo, donde el estudiante, dependiendo del ejercicio en el que se encuentre, puede acceder a texto, imágenes o sonido. Una de las actividades disponibles en esta plataforma web incluye la

presentación de una palabra en la lengua meta, que el usuario debe traducir a su lengua materna. Al mismo tiempo, tiene la posibilidad de escuchar la pronunciación, lo que favorece su aprendizaje y desarrollo.

Entre las ventajas del «m-learning» se destaca su capacidad para facilitar la entrada a recursos educativos y sesiones de clase, especialmente para niños que viven en lugares de difícil acceso o zonas rurales, donde la dificultad para asistir a clases presenciales es significativa. Además, resulta útil para personas que pasan gran parte de su tiempo trabajando y cuyos únicos momentos libres son durante el descanso, el trayecto a casa o la cena. En estos casos, el «m-learning» les permite acceder de forma remota y sin complicaciones a sus clases o cursos, brindándoles así la oportunidad de formarse. Asimismo, ha demostrado ser una herramienta valiosa, no solo en el aprendizaje de las lenguas, sino también en simulación de laboratorios (SCOPEO, 2011).

2.3. Alfabetización digital

La alfabetización es el proceso mediante el cual los individuos son formados en competencias funcionales como la escritura, la lectura, la comprensión de textos y la resolución de problemas matemáticos. Con el paso de los años, esto comenzó a cambiar debido a los avances tecnológicos y al impacto que estos tuvieron en la vida de las personas. Se evidenció que ya no era suficiente con que los niños, niñas, jóvenes y adultos aprendieran a leer y escribir; era necesario brindarles una formación que integrara la tecnología y sus diferentes usos, de manera que pudieran responder a las necesidades del presente.

Por consiguiente, se comenzaron a integrar las TIC (tecnologías de la información y comunicación) y TAC (tecnologías del aprendizaje y la comunicación) como un mecanismo de innovación educativa. Es en este contexto donde surge la idea de la alfabetización digital, ya que la simple incorporación de las TIC y TAC en el proceso formativo no era suficiente. La alfabetización digital es un pilar esencial para el crecimiento individual, comunitario y educativo de los educandos, y su aplicación en la formación académica permite potencializar habilidades importantes como la comunicación y el aprendizaje. Por consiguiente, este proceso no debe entenderse como un simple procedimiento en donde se adquieren destrezas operativas, puesto que en él se ven implicados el razonamiento analítico, la producción y transmisión del conocimiento, como también el empleo de recursos significativos que favorecen todos estos procesos (Arrieta & Montes, 2011).

Para la UNESCO (2011), la alfabetización digital consiste en la destreza que posee una persona para usar recursos tecnológicos, plataformas de comunicación y fuentes que sirven para encontrar, examinar, emplear y producir información. Asimismo, alude a la competencia para comprender y utilizar la información que se presenta en diversos modos, ya sea escrito, ilustrado, audiovisual, entre otros. Por otra parte, la alfabetización digital incluye la pericia en la lectura e interpretación de los diferentes medios, así como en la escritura y elaboración de elementos ilustrados mediante el uso de herramientas digitales.

Por otra parte, George Reyes (2020) menciona que es posible comprender la alfabetización como una práctica que permite la creación, análisis, interpretación y el manejo de datos a los que los individuos tienen acceso a través de las plataformas digitales. Convirtiéndolos así en personas activas de una comunidad interrelacionada, donde la escritura y lectura virtual son los mecanismos que posibilitan los vínculos profesionales, educativos, administrativos, comunicativos y colaborativos.

2.4. Herramientas digitales en el aprendizaje de segundas lenguas

Las aplicaciones digitales han transformado por completo la manera en que se aprende una segunda lengua. Esto se debe a que cada día son más los docentes que hacen uso de ellas en el aula de clase, ya que permiten una entrada al idioma de forma ágil, dinámica, individualizada y adaptada a cada contexto.

Valera Yataco et al. (2023) hacen énfasis en que la inserción de herramientas digitales en las clases de una segunda lengua genera un impacto positivo en el perfeccionamiento y progreso de habilidades como la comunicación e interacción del aprendiente. Además, la incorporación de estas herramientas refleja un material valioso que sirve de apoyo para alcanzar los propósitos relacionados con la adquisición de una segunda lengua, pues brindan vivencias amenas y funcionales al momento de efectuar el proceso educativo.

La implementación de recursos digitales en el proceso de enseñanza de una segunda lengua es vista como una propuesta creativa que contesta a la necesidad de la educación actual, poniendo a disposición una vasta gama de instrumentos colaborativos y particulares. Cabe resaltar que, aunque estos brindan una gran oportunidad para reforzar y optimizar la adquisición de otras lenguas, su productividad

se ve influenciada por la correcta puesta en marcha y una buena planificación educativa que se ajuste a las diversas carencias de los alumnos (Carranza Basantes et al., 2024).

Si bien la integración de las tecnologías en el salón de clases trae grandes beneficios, su aplicación debe hacerse de manera responsable y óptima, de tal forma que se promueva el aprendizaje. Es conveniente que los maestros construyan medios que respalden las diferentes técnicas de estudio que poseen las nuevas generaciones (Mendoza-Batista, 2020).

2.5. Duolingo

Duolingo es una herramienta en línea para el aprendizaje de lenguas extranjeras que integra una amplia variedad de actividades lingüísticas, como escuchar, hablar, leer y escribir. Además de su sitio web, la plataforma posee una versión software accesible para ser instalada en los diferentes dispositivos móviles, favoreciendo de esta manera la disponibilidad de acceso. Su versión en aplicativo es la más usada por los aprendices. Romero (2016) plantea que la aplicación móvil de Duolingo es la más descargada en los teléfonos en la categoría de educación y aprendizaje de idiomas.

La herramienta cuenta con dos versiones. La versión gratuita permite a sus usuarios acceder a los diferentes módulos o cursos; sin embargo, presenta ciertas restricciones, como un límite de vidas (es decir, la cantidad de veces en las que se puede practicar una lección) y la aparición constante de anuncios publicitarios. Por su parte, la versión paga (Súper Duolingo) ofrece vidas ilimitadas, elimina los anuncios y agrega funcionalidades extra.

Conviene destacar que Duolingo da acceso a la opción de elevar o reducir el grado de dificultad de las prácticas con base en las evaluaciones y percepciones del aprendiente, lo que significa que mantiene un modelo de adaptación individual, que toma como referencia el lapso de práctica para culminar un ejercicio y su proceso de interiorización. Por otro lado, una de las grandes ventajas de la plataforma es que abarca de forma efectiva los recursos multimedia tales como ilustraciones, audio, texto y videos con los cuales cuentan los presentes dispositivos móviles (Romero, 2016). Finalmente, además de las secciones educativas, el aplicativo brinda la oportunidad de realizar un examen de proficiencia conocido como el *Duolingo English Test*, validado por muchas universidades a nivel mundial.

2.6. Tandem

Tandem es un recurso tecnológico creado con el fin de brindar un espacio fácil, práctico y funcional para el intercambio de idiomas entre personas de todo el mundo. Cuenta con una versión web a la que se puede acceder desde cualquier ordenador con servicio a internet y la aplicación móvil que se puede instalar en cualquier celular o tablet.

Su interfaz está diseñada de tal forma que todos los usuarios se encuentran bajo las mismas circunstancias, pues son aprendientes, pero al mismo tiempo son formadores, lo que hace que al momento de interactuar con el otro, no haya un nivel de superioridad en las diferentes lenguas que se están aprendiendo. En la mayoría de los casos, el intercambio de conocimiento se realiza entre dos nativos. Su diseño permite la practicidad y el aprendizaje autónomo. Además, para que haya un trabajo significativo, ambas partes deben entablar y mantener un diálogo fluido, en el cual haya una constante intervención entre ambas partes (Escribano Ortega & González Casares, 2016).

3. Metodología

3.1. Diseño de la investigación

Este estudio adoptó un enfoque cualitativo con diseño de estudio de caso exploratorio-descriptivo (Yin, 2018). Como señalan Dörnyei y Taguchi (2021), los estudios de caso en el aprendizaje de lenguas permiten examinar fenómenos contemporáneos en su contexto real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes. El carácter exploratorio-descriptivo se da por dos razones principales: primero, la relativa novedad del uso de aplicaciones móviles en el contexto específico del aprendizaje de ELE en Brasil; y segundo, la necesidad de describir detalladamente las experiencias de los participantes para comprender mejor el fenómeno estudiado (Creswell & Creswell, 2022).

3.2. Participantes

La muestra estuvo compuesta por diez brasileños, estudiantes de español como lengua extranjera (5 mujeres y 5 hombres), con edades entre los 15 y los 50 años. Todos los participantes estaban cursando

el nivel A2.2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas ([MCER], 2018) en un instituto autorizado para la enseñanza del español en el país, lo que garantizaba un mismo nivel básico de competencia lingüística y experiencia en el aprendizaje del idioma. En esta institución, los estudiantes de 15 años en adelante toman clases en el programa de adultos de forma presencial, por lo que el estudio dividió a los participantes en cuatro rangos de edad, a saber: de 15 a 20, de 25 a 30, de 30 a 35 y de 35 a 50 años. Por último, todos los estudiantes hacían parte de la misma clase. El uso de las aplicaciones Tándem y Duolingo es fomentado por el docente de la clase como trabajo autónomo para los alumnos, de modo que todos los participantes conocen y hacen uso de estas aplicaciones. En la tabla 1 se presenta un resumen de los grupos etarios del estudio.

Tabla 1. Resumen de participantes del estudio

Rango etario en años	Número de participantes	Representación porcentual
15-20	1	10 %
25-30	5	50 %
30-35	2	20 %
35-50	2	20 %

Características etarias de los participantes

3.3. Recolección de la información

Para la recopilación de datos, se diseñó y aplicó una encuesta estructurada con un total de 18 preguntas, organizadas en cuatro secciones clave. El instrumento combinó preguntas cerradas, abiertas y de escala tipo Likert, para captar tanto información objetiva como percepciones subjetivas, sobre el uso de aplicaciones móviles en el aprendizaje del español como lengua extranjera. La participación en la encuesta fue totalmente voluntaria y anónima. Esta se aplicó por medio de Google Forms y fue realizada en portugués, la lengua materna de los participantes. Para efectos de análisis y divulgación, las respuestas fueron traducidas al español, la lengua de este artículo.

3.3.1. Secciones de la encuesta y tipos de preguntas

- Datos sociodemográficos (preguntas cerradas de opción múltiple y de respuesta única): edad, nacionalidad, nivel de competencia en español (principiante, intermedio, avanzado), tiempo de uso de aplicaciones de aprendizaje (menos de 3 meses, de 3 a 6 meses, más de 6 meses).

- b. Experiencia de aprendizaje con las aplicaciones (escala tipo Likert y preguntas cerradas). Se utilizaron escalas de 1 a 5 (1 = totalmente en desacuerdo, 5 = totalmente de acuerdo) para evaluar la percepción de los participantes sobre la efectividad de Duolingo y Tandem en vocabulario, gramática, pronunciación y fluidez oral; utilidad de la gamificación y la repetición en Duolingo; impacto de la interacción con hablantes nativos en Tandem; y preguntas de opción múltiple sobre los aspectos del idioma que consideran más fortalecidos con cada aplicación.
- c. Motivación y uso de la aplicación (escalas de frecuencia y preguntas de opción múltiple): frecuencia de uso semanal (diario, varias veces por semana, ocasionalmente, nunca); razones principales para usar la aplicación (aprendizaje autodidacta, refuerzo de clases formales, preparación para exámenes, contacto con nativos, otro); y factores de desmotivación (falta de tiempo, pérdida de interés, dificultad en la interacción, poca retroalimentación, otros).
- d. Retroalimentación y percepción de mejora (preguntas abiertas y cerradas): opinión sobre la calidad de las correcciones en Duolingo y Tandem. (Opción múltiple: muy precisas, precisas, regulares, poco precisas, inexactas); percepción sobre la utilidad de la retroalimentación en su proceso de aprendizaje. (Escala Likert de 1 a 5); y preguntas abiertas para que los participantes compartieran experiencias sobre beneficios, comentarios y mejoras que recomendarían en ambas aplicaciones.

4. Resultados

De manera general, se observa que ambas aplicaciones cumplen un papel importante en el proceso de aprendizaje, aunque presentan variaciones que pueden afectar la eficacia de su uso. A continuación, se presentan los principales resultados del estudio en los cuatro rangos de edad: 15 a 20, 25 a 30, de 30 a 35 y 35 o más años.

4.1. Percepciones de habilidades comunicativas por grupos etarios

Antes de conocer las percepciones de las aplicaciones, es necesario conocer las habilidades comunicativas que parecen más difíciles y fáciles al momento de aprender español entre los grupos generacionales del estudio.

4.1.1. Habilidades comunicativas con mayor dificultad en el aprendizaje de ELE

Para la franja etaria de 15 a 20 años, la habilidad que consideran más compleja es la producción oral. Para los de 25 a 30, las principales dificultades son hablar, escribir y escuchar, siendo el único grupo que enfrenta tres retos. En el caso de los de 30 a 35, la mayor dificultad se encuentra en escuchar, mientras que, para los de 35 años o más, las habilidades más desafiantes son escribir y hablar.

Teniendo en cuenta lo anterior, se evidencia que el reto más grande al que se enfrentan los alumnos es hablar, ya que esta habilidad es transversal en tres rangos de edad: 15 a 20, 25 a 30 y 35 o más años.

- En cuanto a la relación entre las habilidades de la lengua y la edad, se tiene lo siguiente:
- Los de 15 a 20 años tienen más dificultades en las habilidades de producción (hablar y escribir).
- Los de 25 a 30 años encuentran desafíos tanto en las habilidades de producción como en las de comprensión (leer y escuchar).
- Los de 30 a 35 años consideran más complejas las habilidades de comprensión.
- Los de 35 años o más tienen mayor dificultad en las habilidades de producción.

De esta manera, se puede afirmar que las habilidades de producción son consideradas por los estudiantes como las más complejas en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, ya que predominan en la mayoría de los grupos de edad. Aunque la diferencia con las habilidades de comprensión no es considerablemente grande, sigue siendo significativa.

4.1.2. Habilidades comunicativas con menor dificultad en el aprendizaje de ELE

En esta categoría, se evidenció que los participantes de 15 a 20 años encuentran menor dificultad en la habilidad para escuchar. En el grupo de 25 a 30 años, se observa una distribución más equilibrada, destacando tres competencias: hablar, leer y escuchar. Para los participantes de 30 a 35 años, la destreza predominante es leer, mientras que, en el grupo de 35 años en adelante, la habilidad más mencionada es hablar. De manera general, los datos indican que las competencias de leer y escuchar son las más predominantes en los distintos grupos

etarios, lo que refleja una mayor afinidad por las habilidades de comprensión de la lengua a la hora de aprender español. Esto se podría dar debido a similitudes que tienen el portugués y el español en aspectos de vocabulario y estructuras gramaticales, ya que los alumnos pueden hacer la relación entre las dos lenguas, la lengua extranjera (LE) con la materna, lo que facilita el proceso de codificación.

4.2. Uso de herramientas tecnológicas para el aprendizaje de español

Los cuatro grupos generacionales (15 a 20, 25 a 30, 30 a 35 y 35 años en adelante) destacan la importancia del uso de diversas plataformas digitales para aprender español. Los participantes de 25 a 30 años son quienes brindan más información sobre su percepción acerca del uso de la tecnología en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, destacando que «hay aplicaciones como Hellotalk que son muy interactivas», «pueden ser algo muy positivo» y que «ayudan mucho a adquirir vocabulario y practicar con hablantes nativos».

A pesar de las brechas generacionales, todos coinciden en que el aprendizaje del español se beneficia notablemente del uso de recursos electrónicos, especialmente de aplicaciones web. Si bien estas también tienen sus desventajas, esto no significa que su uso deba evitarse, ya que su impacto positivo es mayor. Por otra parte, cuando se les pregunta a los participantes cómo les gustaría que se utilizaran las diferentes herramientas tecnológicas en el aprendizaje del español en el aula, todos coinciden en que deben emplearse como un instrumento práctico que complemente la clase y les permita memorizar palabras, interactuar con hablantes nativos y aprender gramática, aportando así dinamismo y fluidez al curso.

Un aspecto que se debe resaltar es que los participantes en ningún momento sugieren reemplazar por completo las clases tradicionales, ya que las consideran sumamente importantes. Si bien el uso de aplicaciones tecnológicas tiene grandes ventajas y contribuye al desarrollo de la clase, no lo ven como un recurso absoluto, sino como un material de apoyo. Es evidente que estas herramientas pueden utilizarse en diferentes entornos, como el hogar o el trabajo, para repasar y practicar, lo que favorece la adquisición de una lengua extranjera y el aprendizaje autónomo. En conjunto, tanto las clases tradicionales como el uso de tecnologías favorecen el proceso de aprendizaje. En el siguiente apartado se presentan los resultados en relación con las aplicaciones Duolingo y Tandem directamente.

4.3. Percepciones sobre las ventajas de Duolingo y Tandem

Los siguientes son los beneficios expresados por los aprendices de ELE sobre Duolingo y Tandem.

4.3.1. Ubicuidad y flexibilidad

Uno de los aspectos más valorados por los estudiantes es la posibilidad de utilizar estas herramientas en cualquier momento y lugar. El 80% de los encuestados valoró positivamente la ubicuidad. «Duolingo me permite practicar incluso cuando tengo poco tiempo disponible», comentó un usuario. «En Tandem, puedo elegir con quién conversar según mis intereses, lo que lo hace más dinámico», mencionó otro encuestado. La movilidad que ofrecen las aplicaciones permite un aprendizaje ubicuo, lo que facilita el acceso constante al español sin depender de un aula tradicional. Esto es particularmente importante para los estudiantes que tienen dificultades para asistir a clases presenciales o que buscan complementar su formación de manera autodidacta.

4.3.2. Aprendizaje autónomo y contacto constante con la lengua

Las aplicaciones como Duolingo permiten a los usuarios practicar el idioma de forma independiente, sin la necesidad de un instructor. El 70% de los usuarios de Duolingo señalaron que la estructura gamificada de la aplicación les ayuda a mantener una rutina de estudio constante, mientras que el 60% de los usuarios de Tandem destacaron que practicar con hablantes nativos ha mejorado su confianza al hablar.

Un estudiante expresó: «En Duolingo me siento guiado, pero en Tandem tengo la oportunidad de hablar como en la vida real». Como se puede ver, esta autonomía es vista como un beneficio, ya que les permite avanzar a su propio ritmo y reforzar el aprendizaje a través de la repetición y la gamificación. Además, Tandem facilita el contacto directo con hablantes nativos, fomentando el aprendizaje contextualizado y la exposición al español real en diversas situaciones comunicativas.

4.3.3. Interacción con hablantes nativos

En el caso de Tandem, los estudiantes destacaron como una ventaja clave la oportunidad de comunicarse con hablantes nativos del español. Esta interacción no solo mejora la fluidez oral, sino que también expone a los usuarios a diferentes acentos, expresiones idiomáticas y contextos culturales, lo que enriquece su competencia comunicativa y sociocultural.

El 90% de los encuestados consideraron que la interacción con nativos es su mayor beneficio. Un estudiante mencionó: «Nunca había tenido la oportunidad de hablar con hablantes nativos hasta que usé Tandem; ahora entiendo mejor los acentos». Sin embargo, un 20% mencionó que las conversaciones pueden ser inconsistentes dependiendo del compromiso del compañero de intercambio.

4.3.4. Reducción del miedo al juicio en el aprendizaje

Por último, el 40 % de los participantes mencionaron que el uso de estas herramientas reduce la ansiedad asociada al aprendizaje de un nuevo idioma, ya que pueden practicar sin sentirse juzgados por profesores o compañeros. Esta característica es particularmente relevante para quienes experimentan inseguridad al hablar en público o al cometer errores en la producción oral.

4.4. Percepciones sobre las desventajas de Duolingo y Tandem

Una vez vistos los aspectos positivos de ambas aplicaciones, a continuación, se exponen las desventajas de las mismas.

4.4.1. Falta de interacción humana real

Aunque Tandem facilita el contacto con hablantes nativos, el 60 % de los estudiantes señalaron que no sustituye la interacción en un entorno presencial. Un informante expresó: «Puedo escribir y hacer llamadas, pero no es lo mismo que estar en un país hispanohablante». La comunicación en línea puede carecer de elementos no verbales fundamentales en la comprensión y producción de mensajes, lo que puede limitar la efectividad del aprendizaje en términos de habla y fluidez.

4.4.2. Falta de verificación y orientación docente

Un aspecto recurrente en las percepciones de los estudiantes es la ausencia de un docente que guíe y corrobore la veracidad de la información proporcionada por las aplicaciones. El 70 % de los usuarios de Duolingo creen que la ausencia de retroalimentación personalizada afecta su aprendizaje. El 50 % de los usuarios de Tandem notaron que a veces reciben correcciones poco idóneas de parte de hablantes nativos. Un usuario comentó: «A veces en Tandem me corrigen, pero no sé si la corrección es realmente correcta». En el caso de Duolingo, si bien ofrece ejercicios estructurados con respuestas acertadas desde la normatividad gramatical, las realimentaciones se dan de manera automatizada por la misma aplicación, por lo que los usuarios no pueden resolver de forma inmediata las dudas adicionales que haya.

4.4.3. Limitaciones en el desarrollo de habilidades de producción

Mientras que las aplicaciones pueden facilitar el aprendizaje de vocabulario y estructuras gramaticales básicas, no siempre fomentan el desarrollo de habilidades productivas como la escritura y el habla. El 70 % de los usuarios de Duolingo indicaron que la aplicación se enfoca más en gramática y vocabulario que en producción oral; el énfasis está en la traducción y el reconocimiento de patrones, pero la producción oral no es prioritaria. Un estudiante explicó: «Siento que en Duolingo aprendo palabras, pero no sé cómo usarlas en una conversación real».

Aunque en Tandem se promueve la interacción oral, algunos estudiantes pueden encontrar barreras para entablar conversaciones fluidas con hablantes nativos debido a la falta de confianza o a diferencias culturales en los estilos comunicativos. El 50% de los usuarios de Tandem indicaron que iniciar conversaciones puede ser difícil, especialmente por diferencias culturales.

4.4.4. Dependencia de la motivación y la constancia del usuario

El aprendizaje a través de estas aplicaciones requiere disciplina y constancia por parte del estudiante. El 60% de los participantes del estudio mencionaron que, si bien al inicio las aplicaciones pueden resultar atractivas, con el tiempo es fácil perder el interés o la motivación, lo

que dificulta la continuidad del aprendizaje. En el caso de Duolingo, la gamificación puede resultar efectiva para algunos usuarios, pero insuficiente para mantener la motivación a largo plazo.

4.4.5. Falta de inmersión cultural completa

Aunque Tandem permite el contacto con hablantes nativos y Duolingo incluye elementos culturales en sus ejercicios, ambas aplicaciones presentan limitaciones en cuanto a la inmersión total en la lengua y la cultura hispanohablante. La exposición a la cultura es un componente esencial en el aprendizaje de un idioma, y algunos estudiantes consideraron que estas herramientas no sustituyen la experiencia de interactuar en un contexto real en un país hispanohablante.

4.5. Duolingo vs. Tandem: comparativa

De acuerdo con los resultados, Duolingo se centra en un aprendizaje estructurado mediante gamificación y ejercicios de repetición, ideal para desarrollar vocabulario y lectura, aunque con interacción limitada. Tándem, en cambio, fomenta la comunicación real con hablantes nativos, fortaleciendo la producción oral y el intercambio cultural, pero carece de una estructura formal y guía docente. Ambas aplicaciones son accesibles en cualquier momento y lugar, pero presentan limitaciones en cuanto a la inmersión real y la veracidad de la información, tal como se muestra a continuación.

Tabla 2. Comparativa Duolingo vs. Tandem

Categoría	Duolingo	Tándem
Enfoque	Aprendizaje estructurado con gamificación	Interacción con hablantes nativos
Accesibilidad	Disponible en cualquier momento y lugar. Algunas lecciones no necesitan conexión a internet	Disponible en cualquier momento y lugar. Siempre se requiere conexión a internet
Método de aprendizaje/enseñanza	Ejercicios de repetición y traducción	Disponible en cualquier momento y lugar. Siempre se requiere conexión a internet.
Habilidad/competencia que refuerza	Gramática, escucha y vocabulario	Habilidades de producción y competencia intercultural
Forma de interacción	Limitada a respuestas automatizadas.	Comunicación con hablantes reales
Rol del docente	No incluye retroalimentación docente en tiempo real.	No hay guía docente estructurada. Los hablantes de la misma lengua tienen rol de docente en ocasiones.

Categoría	Duolingo	Tándem
Limitaciones	Falta de contacto con hablantes nativos, interacción limitada.	Falta de estructura formal y posible falta de veracidad de la información.
Ideal para	Estudiantes que prefieren aprendizaje autónomo y estructurado.	Estudiantes que buscan práctica oral e intercambio cultural.

Nota. Elaborado según las percepciones de los estudiantes.

La tabla 1 destaca las diferencias y similitudes clave entre Duolingo y Tandem en el aprendizaje de ELE. Se evidencia que Duolingo es ideal para quienes buscan una estructura definida con ejercicios automatizados, mientras que Tandem se enfoca en la comunicación directa con hablantes nativos. Sin embargo, Duolingo presenta la limitación de no ofrecer una interacción oral real, lo que puede afectar el desarrollo de la fluidez en la producción oral. Por su parte, Tandem carece de una estructura formal, lo que podría dificultar el aprendizaje sistemático de gramática y vocabulario.

5. Discusión

Este artículo busca analizar las percepciones de diez estudiantes brasileños sobre el uso de Duolingo y Tandem en el aprendizaje de español como lengua extranjera. Los resultados con respecto a la relación entre la edad y las habilidades más difíciles de aprender en español están influenciados por la percepción que tiene cada grupo etario sobre su proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

Los datos indican que existe una brecha generacional en la forma como los estudiantes enfrentan el aprendizaje de ELE mediado por aplicaciones móviles. Por una parte, el grupo etario más joven (15–20 años) manifestó mayores dificultades en la producción oral, lo que podría estar relacionado con su experiencia limitada en contextos comunicativos formales o su menor exposición al idioma fuera del aula. En contraste, los adultos mayores (35–50 años) identificaron más dificultades tanto en la producción escrita como oral, pero a su vez valoraron positivamente el aprendizaje autónomo y la posibilidad de practicar sin sentirse juzgados, lo que coincide con estudios previos que asocian el aprendizaje móvil con la reducción de la ansiedad comunicativa (Satar & Ozdener, 2008).

Por otra parte, en cuanto a las habilidades que los estudiantes consideran más fáciles en el proceso de aprendizaje del español, perciben las habilidades de comprensión, tales como leer y escuchar. El proceso de percepción que desarrollaron los participantes pudo haber ocurrido de forma consciente o inconsciente (Vargas Melgarejo, 1994). Esto se debe a que podemos reconocer aquellas competencias o ejercicios que se nos facilitan o dificultan, lo que nos lleva a tomar las medidas necesarias para fortalecer aquello en lo que destacamos o mejorar en lo que presentamos dificultades. De ser así, se estaría desarrollando un proceso consciente, en el que se reconocen las propias habilidades y deficiencias, permitiendo tomar medidas apropiadas.

Todos los grupos etarios muestran una afinidad por el uso de recursos electrónicos y aplicaciones en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, destacando su funcionalidad, importancia y contribución. Es evidente que son conscientes de los diversos beneficios que estas herramientas generan, así como de la amplia variedad de recursos que ofrecen, como imágenes, medios audiovisuales e hipervínculos (Rodríguez Arce & Juárez Pegueros, 2017). Además, resaltan la amplia variedad de ejercicios relacionados con las habilidades lingüísticas que ofrecen las plataformas, así como la oportunidad de interactuar con hablantes nativos. De esta manera, se da el proceso de aprendizaje móvil o «m-learning», el cual resulta muy útil para el aprendizaje de una segunda lengua (SCOPEO, 2011).

En lo que concierne a las ventajas y desventajas, uno de los principales beneficios identificados es la ubicuidad de ambas aplicaciones: tanto Duolingo como Tandem permiten a los estudiantes aprender de manera flexible, sin depender de un aula tradicional. Esta modalidad de aprendizaje ubicuo ha sido destacada en la bibliografía como un factor clave en la educación digital, ya que facilita el acceso a los contenidos sin restricciones de tiempo o lugar (Godwin-Jones, 2018).

El grupo de 25 a 30 años, el más numeroso, presentó una percepción más crítica y equilibrada sobre ambas aplicaciones, resaltando tanto sus fortalezas como posibles desventajas. Esto podría deberse a que se encuentran en una etapa de la vida en la que combinan estudios, trabajo y responsabilidades, lo que los hace valorar la flexibilidad del m-learning (Rodríguez Arce & Juárez Pegueros, 2017).

Bajo esta misma línea, el aprendizaje autónomo es otro aspecto clave resaltado en los resultados. Duolingo, al estar basado en ejercicios estructurados y gamificación, permite a los usuarios practicar sin

la necesidad de un instructor, lo que fomenta el autoaprendizaje. Por otro lado, Tandem brinda la posibilidad de interactuar directamente con hablantes nativos, exponiendo a los estudiantes a diferentes acentos, expresiones idiomáticas y contextos comunicativos reales.

De igual forma, se evidenció que, aunque estas herramientas promueven la autonomía del estudiante, también presentan ciertas limitaciones. La falta de un docente que supervise el proceso de aprendizaje puede generar dudas en los estudiantes sobre la corrección de sus respuestas y la adecuada aplicación de reglas gramaticales. Este aspecto es relevante en el caso de Duolingo, donde los ejercicios son automatizados y no siempre brindan explicaciones detalladas sobre errores o reglas gramaticales (Zhao & Lai, 2023).

La interacción y desarrollo de habilidades productivas es también clave en la cuestión. Si bien Tandem destaca por su énfasis en la comunicación con hablantes nativos, los resultados sugieren que esta interacción no sustituye completamente la experiencia de inmersión en un entorno presencial. La comunicación en línea carece de elementos no verbales esenciales en la interacción cara a cara, como gestos y lenguaje corporal, lo que puede limitar la efectividad del aprendizaje en términos de producción oral y fluidez (Satar & Ozdener, 2008).

Por su parte, Duolingo presenta limitaciones en el desarrollo de habilidades productivas como la escritura y el habla, pues su enfoque en la traducción y la repetición de patrones no fomenta de manera efectiva la producción oral. Como lo indican estudios previos, la enseñanza de idiomas debería integrar tanto habilidades receptivas como productivas para lograr una competencia comunicativa completa (Richards, 2015). En este sentido, el uso de Duolingo podría ser más efectivo si se complementa con otras estrategias de aprendizaje, como la práctica conversacional en entornos reales o con tutores en sus versiones gratuitas o Súper Duolingo (de paga).

Otro aspecto relevante es la dependencia de la motivación y la constancia del usuario en el uso de estas aplicaciones. Los participantes del estudio indicaron que, aunque inicialmente las aplicaciones pueden resultar atractivas, con el tiempo es fácil perder el interés o la motivación para continuar con el aprendizaje. En el caso de Duolingo, su enfoque en la gamificación puede ser efectivo para algunos usuarios, pero insuficiente para mantener la motivación a largo plazo. Investigaciones previas han mostrado que el aprendizaje basado en juegos puede ser una herramienta poderosa para el engagement del

estudiante, pero que su efectividad varía según el perfil del usuario (Deterding et al., 2011).

A pesar de que Tandem facilita el contacto con hablantes nativos y Duolingo incorpora elementos culturales en sus ejercicios, ninguna de estas herramientas brinda una inmersión cultural completa. La exposición a la cultura es un componente esencial en el aprendizaje de un idioma, ya que influye en la comprensión de expresiones idiomáticas, normas de cortesía y convenciones sociales (Kramsch, 2013). Bajo ese entendido, desde el punto de vista intercultural, la bibliografía sugiere que el aprendizaje de un idioma debe ir acompañado de experiencias culturales auténticas, como estancias en países de habla hispana o interacción con comunidades hispanohablantes en entornos reales (Byram, 1997).

Ahora bien, la nacionalidad de los participantes aporta un aspecto esencial a la interpretación de los resultados. Por un lado, la cercanía tipológica entre el español y el portugués facilita la comprensión de ciertas estructuras léxicas y gramaticales, lo que explicaría por qué varios participantes perciben como más fáciles la lectura y la escucha. Esta transferencia positiva entre lenguas romances ha sido ampliamente documentada en la bibliografía (Instituto Cervantes, 2016).

Por otro lado, en el contexto educativo brasileño, el español ha ganado terreno en la última década como lengua extranjera en expansión (Rodrigues Da Cunha & Ferreira Brettas, 2021), lo que permite comprender por qué los estudiantes valoran tanto los recursos tecnológicos como herramientas de refuerzo más que de sustitución del aula. Todos los participantes coincidieron en que estas aplicaciones deben ser complementarias, no sustitutivas, lo cual refuerza la centralidad del docente como mediador intercultural en el aula (Kramsch, 2013).

Más allá de las diferencias generacionales, todos los grupos reconocen beneficios comunes en el uso de Duolingo y Tandem: la flexibilidad, el acceso ubicuo, la práctica autónoma y la oportunidad de contacto con la lengua fuera del aula. Al mismo tiempo, identifican limitaciones importantes, como la falta de acompañamiento docente y la dependencia de la motivación individual para mantener la continuidad en el uso de las aplicaciones. Finalmente, los hallazgos refuerzan la necesidad de integrar estratégicamente estas herramientas digitales dentro de un enfoque pedagógico que promueva la alfabetización digital y fomente la autonomía, sin obviar el acompañamiento del docente (Guerrero, 2017; Mendoza-Batista, 2020).

6. Conclusiones

Se concluye que el habla es la habilidad comunicativa más difícil de desarrollar para la mayoría de los grupos etarios, seguida de la escritura. En contraste, la escucha y la escritura son consideradas más fáciles de aprender, especialmente debido a las similitudes lingüísticas entre el español y el portugués. Gracias a la proximidad lingüística entre ambas lenguas, los estudiantes pueden entonces transferir conocimientos de su lengua materna para facilitar la comprensión del español, lo que refuerza la importancia de aprovechar estas fortalezas en el diseño de estrategias pedagógicas.

El aprendizaje del español como lengua extranjera a través de aplicaciones como Duolingo y Tandem cuenta con diferencias considerables en términos de objetivos y resultados. Sin embargo, la motivación, la interacción social y la realimentación completa juegan un papel fundamental en la permanencia de los estudiantes en estas plataformas.

Aunque Duolingo y Tandem son recursos útiles para el aprendizaje del español como lengua extranjera, su eficacia aumenta cuando se utilizan de manera complementaria y se combinan con estrategias adicionales que fortalezcan la práctica y la precisión en el idioma. Si bien las aplicaciones y plataformas digitales son ampliamente aceptadas y consideradas útiles para el aprendizaje del español, los estudiantes no las ven como un reemplazo de la enseñanza tradicional, sino como un recurso extra. De esta manera, el rol y el acompañamiento del docente se hacen necesarios en todo el proceso de aprendizaje de la lengua.

Igualmente, se evidencia que la alfabetización digital en función de la edad es un factor decisivo en el aprovechamiento efectivo de aplicaciones móviles como Duolingo y Tandem para el aprendizaje del español como lengua extranjera. Aunque todos los grupos etarios valoraron positivamente la ubicuidad y flexibilidad de estas herramientas, se observaron diferencias notables en la forma en que interactúan con ellas, especialmente en relación con su nivel de competencia digital.

Los estudiantes más jóvenes demostraron una mayor fluidez y comodidad en el uso de estas plataformas, mientras que los adultos mayores expresaron inseguridades y una necesidad explícita de orientación, tanto en el uso técnico como en la validación de los contenidos lingüísticos. Por tanto, se concluye que fomentar la alfabetización digital no solo contribuye a una mejor experiencia educativa, sino que también empodera al estudiante como agente activo de su propio aprendizaje.

Referencias

- Arrieta C., A., & Montes V., D. (2011). Alfabetización digital: uso de las TIC's más allá de una formación instrumental y una buena infraestructura. *Revista Colombiana de Ciencia Animal - RECIA*, 3(1), 180-197. <https://doi.org/10.24188/recia.v3.n1.2011.360>
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence (Multilingual Matters)*. Multilingual Matters.
- Carranza Basantes, S. F., Escudero Espinoza, H. F., Borbor Malave, N. J., & Chango Muñoz, B. R. (2024). Innovaciones en la enseñanza de lenguaje: herramientas digitales para un aprendizaje efectivo. *Reincisol*, 3(6), 4557-4578. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(6\)4557-4578](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)4557-4578)
- Consejo de Europa. (2018). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2022). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6th ed.). SAGE Publications.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness. *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, 9-15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2021). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing* (3rd ed.). Routledge.
- Escribano Ortega, M. L., & González Casares, C. (2016). Tándem online en el aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras. En *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI* (pp. 287-297). Narciso M. Contreras Izquierdo. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc0p317> (Obra original publicada 2014)
- Flores, J. C. R. (2024). El desarrollo de la autonomía en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras: Uso del m-learning mediante la aplicación tándem. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8 (1), pp. 9546-9562.
- George Reyes, C. E. (2020). Alfabetización y alfabetización digital. *Transdigital*, 1(1), 1-17. <https://doi.org/10.56162/transdigital15>
- Godwin-Jones, R. (2018). Contextualized vocabulary learning. *Language Learning & Technology*, 22(3), 1-19. <https://doi.org/10.125/44651>
- Guerrero, S. (2017). La alfabetización digital en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera [Ponencia]. III Congreso Mundial de Educación Superior a Distancia, Bogotá, Colombia. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/28709>
- Instituto Cervantes. (2016). El español: Una lengua viva. Informe 2016. Instituto Cervantes.
- Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian journal of language teaching research*, 1(1), 57-78.
- Mendoza-Batista, A. M. (2020). Quizlet, Quizizz, Kahoot & Lyricstraining: aprendizaje lúdico digital de una segunda lengua.

Revista Lengua y Cultura, 1(2), 72-76.

<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/lc/article/view/5438/7039>

Richards, J. C. (2015). *Key issues in language teaching*. Cambridge University Press.

Rodríguez Arce, J., & Juárez Pegueros, J. P. C. (2017). Impacto del m-learning en el proceso de aprendizaje: habilidades y conocimiento. *RIDE Revista Iberoamericana Para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), 363-386. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.303>

Rodrigues Da Cunha, C. A., & Ferreira Brettas, A. C. (2021). La enseñanza de la lengua española en Brasil: una construcción histórica. *Educación*, 30(59), 153-171. <https://doi.org/10.18800/educacion.202102.008>

Romero, Á. (2016). Duolingo la aplicación más fiable para aprender y certificar un idioma. <https://recursos.educoas.org/sites/default/files/VE16.579.pdf>

Rosales Sánchez, J. J. (2015). Percepción y experiencia. *EPISTEME*, 35(2), 21-36. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-43242015000200002&lng=es&tlng=es

Satar, H. M., & Özdener, N. (2008). The effects of synchronous CMC on speaking proficiency and anxiety: Text versus voice chat. *The Modern Language Journal*, 92(4), 595-613.

SCOPEO. (2011). *M-learning, en España, Portugal y América Latina* (3.ª ed.).

<http://scopeo.usal.es/wp-content/uploads/2013/04/scopeom003.pdf>

Trujillo Sáez, F. J., Salvadores Merino, C., & Gabarrón Pérez, Á. (2019). Tecnología para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras: revisión de la literatura. <https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22257>

UNESCO. (2011). Glosario de términos. En *Alfabetización Mediática e Informacional Curriculum para Profesores* (pp. 185-197). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216099>

Valera Yataco, P., Vázquez Valdivia, M. I., Torres Castro, M. Y., & Lescano López, G. S. (2023). Aprendizaje del idioma inglés a través de herramientas digitales en educación superior: revisión sistemática. *Revista Horizontes*, 7(27), 200-211. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.507>

Vargas Melgarejo, L. M. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74711353004>

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.

Zhao, Y., & Lai, C. (2023). Technology and second language learning: Promises and problems. In *Technology-mediated learning environments for young English learners* (pp. 167-206). Routledge.

ISSN 0120-5587
E-ISSN 2422 3174
JULIO-DICIEMBRE



REVISTA
**Lingüística
Literaria**^y

Un viejo tapiz tibetano de Else Lasker-Schüler: lectura en clave contrastiva de la traducción de Jenaro Talens

*UN VIEJO TAPIZ TIBETANO BY ELSE
LASKER-SCHÜLER: A CONTRASTIVE
READING OF ITS TRANSLATION BY
JENARO TALENS*

DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n88a11>

Recibido: 15/02/2025

Aprobado: 04/04/2025

Publicado: 30/07/2025

Juan Pablo Sepúlveda Carmona

Universidad de Antioquia

pablo.sepulveda1@udea.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0770-9055>

Juan Felipe Zuluaga Molina

Universidad de Antioquia

juanf.zuluaga@udea.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8751-4992>

Nathalia Villamizar

Universidad de Antioquia

nathalia.villamizar@udea.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6024-7409>

Resumen: En este artículo se analizó, desde la lingüística contrastiva, la antología poética bilingüe *Un viejo tapiz tibetano*, de Else Lasker-Schüler, cuya traducción fue realizada por Jenaro Talens. El análisis tuvo tres momentos: descripción, yuxtaposición y comparación. Se reconocieron 269 operadores traductivos, clasificados en: contenido (metáforas y culturemas) y forma (estilo y ritmo). El trabajo permitió identificar figuras y conceptos cuyas propuestas de retextualización apuntan a una caracterización de términos específicos en la lengua de recepción y representan el universo de la obra de Lasker-Schüler, además de constituir un puente directo con realidades extralingüísticas y rasgos culturales propios de su contexto.

Palabras clave: análisis contrastivo; operador traductivo; tertium comparationis; Else Lasker-Schüler; Jenaro Talens.

Zusammenfassung: In diesem Artikel wurde der zweisprachige Gedichtband *Un viejo tapiz tibetano* von Else Lasker-Schüler, übersetzt von Jenaro Talens, analysiert. Die Analyse hatte drei Hauptmomenten: Beschreibung, Nebeneinanderstellung und Vergleich. Generell wurden 269 Übersetzungsoperatoren identifiziert, die wie folgt klassifiziert wurden: Inhalt (Metaphern und Kulturmotive) und Form (Stil und Rhythmus). Die Arbeit ermöglichte es, Figuren und Konzepte zu identifizieren, deren Retextualisierungsvorschläge auf eine Charakterisierung bestimmter Begriffe in der Rezeptionssprache hinweisen und das Universum von Lasker-Schülers Werk repräsentieren sowie eine direkte Brücke zu außersprachlichen Realitäten und kulturellen Besonderheiten seines Kontextes bilden.

Schlüsselwörter: kontrastive Analyse; Übersetzungsoperator; tertium comparationis; Else Lasker-Schüler; Jenaro Talens.

Abstract: This article analyzed, from the perspective of contrastive linguistics, the bilingual poetic anthology *Un viejo tapiz tibetano*, by Else Lasker-Schüler, translated by Jenaro Talens. The analysis had three moments: description, juxtaposition and comparison. A total of 269 translation operators were recognized, and classified into: content (metaphors and culturemes) and form (style and rhythm). The work made it possible to identify figures and concepts whose retextualization proposals point to a characterization of specific terms in the language of reception and represent the universe of Lasker-Schüler's work, as well as constituting a direct bridge with extra-linguistic realities and cultural traits specific to his context.

Keywords: contrastive analysis; translational operator; tertium comparationis; Else Lasker-Schüler; Jenaro Talens.

1. «Im Anfang War Das Wort»¹

La traducción de obras literarias siempre ha provocado opiniones de diferentes índoles y se ha diferenciado notoriamente de otro tipo de mediaciones interlingüísticas debido a sus rasgos singulares de forma y contenido y, en el fondo, el interrogante sobre su traducibilidad. El fenómeno de la traducción poética, como parte de la traducción literaria, es uno al que, en particular, se le ha puesto atención en la traductología, por las peculiaridades de este género, pero también por las emociones e imágenes que provoca y conlleva. Podríamos decir que existen, de hecho, diversas perspectivas disciplinares para acercarnos a ella desde la transcreación o desde el análisis de su resultado. Uno de los métodos empleados para comprender y explicar las implicaciones del fenómeno traductivo en el terreno literario podría ser el análisis contrastivo², el cual es, en esencia, una metodología, una forma de aproximarse a una exégesis de actos comunicativos realizados en más de una lengua, en muchas ocasiones para un mismo objeto.

Sobre el análisis contrastivo, Ramón (2001), Gauger (1978) y Tricás (2010) detallan que este método se encarga de poner en paralelo dos lenguas y analizarlas de manera contrastiva en sus diferentes niveles con base de partida en la presuposición de que son comparables: allí, entonces, interviene un tercer elemento, adicional a las dos lenguas, y es el *tertium comparationis*. Este juega el rol de unidad de análisis (es decir, un elemento compartido por los dos sistemas) y, en el caso de lenguas, puede equivaler a una categoría gramatical, a un semantema, un fonema, etc. (Gauger, 1978, p. 309; Hoey y Houghton, 2001, p. 47; Tricás, 2010, p. 14). El análisis contrastivo es útil e importante en el

¹ El subtítulo de este primer apartado se traduce como «En el principio era el verbo» (Lasker-Schüler, 2021, p. 60). Como se observa, a lo largo de este artículo, se proponen, como títulos para algunos apartados, versos de la autora.

² Usamos indistintamente la denominación «análisis contrastivo» y «lingüística contrastiva», las cuales –consideramos– remiten a la misma subárea o aproximación metodológica dentro de los estudios traductológicos y lingüísticos en general.

acervo sobre el proceso traductivo, pues permite determinar patrones y equivalencias entre dos lenguas y aprender sobre los procesos y estrategias que subyacen al trabajo del traductor.

Ha habido múltiples propuestas que han aportado al desarrollo de una reflexión traductológica en el par de lenguas alemán-español. Algunas se han encargado de analizar rasgos gramaticales *a priori* en dos o más lenguas (Gauger, 1978; Elena, 2006), o en contrastar los corpus de estudio de manera inductiva y obtener luego un *tertium comparationis* (Cobos, 2012; Peris, 2015). Sus resultados han permitido reforzar las estrategias de enseñanza de traducción, la realización de análisis pretraslativos y, por último, la enseñanza de lenguas adicionales y el estudio de fallos en interlengua.

Como se puede observar en la abundante bibliografía sobre análisis contrastivo, los corpus susceptibles a ser analizados con este método son los literarios, pues estos son ricos en expresividad y juegos con la palabra, por su propia naturaleza textual. Álvarez (1991) añade sobre la traducción poética que hay que concebir el fenómeno literario más allá de su forma: la literatura no es solo estilo y figuras formales, sino que existe también un contenido y un sentido hacia el que apunta la obra. Este autor retoma los preceptos de Mukařovský (1971) sobre la obra de arte como hecho signico y afirma que, como la obra se compone de una materialidad y luego también de un objeto estético, el traductor debe apuntar también a la comprensión y reinterpretación de las condiciones de emisión y recepción del texto.

Pese a lo anterior, sí existen en la documentación especializada sobre el tema propuestas como la de Schnell y Rodríguez (2009), Lin (2011) y Vernet y Pérez (2017), quienes fusionan el estudio de la literatura con un método contrastivo entre lenguas. Schnell y Rodríguez (2009) plantean el análisis contrastivo de las traducciones al francés y al alemán del libro *La casa de los espíritus*, de Isabel Allende. Su objetivo principal es la reflexión en torno a las estrategias de traducción empleadas por las traductoras, con el propósito de brindar sus conclusiones para apoyar los procesos de enseñanza de la traducción literaria y, en general, a la literatura científica sobre el fenómeno de la traducción poética.

Por otra parte, Lin (2011), en su tesis doctoral titulada *Estudio estilístico contrastivo de las seis traducciones al chino de Platero y yo*, propone realizar un análisis contrastivo del estilo en 6 traducciones (directas y mediadas) de la obra *Platero y yo*, de Juan Ramón Jiménez.

El enfoque trata de entender las estrategias de los traductores, así como sus decisiones en las equivalencias léxicas, supresiones de fragmentos y elementos extratextuales que permearon la obra original y sus traducciones. Vernet y Pérez (2017) se centran en la poesía, en este caso, con un estudio comparado de dos traducciones al español del soneto 116 de Shakespeare frente a su versión original en inglés. Resaltan el vacío en torno a estudios de la poesía de Shakespeare en contraste con el resto de su obra, de lo cual deducen que se podría tratar de las dificultades que implica el análisis del proceso de recreación poética a otros idiomas, especialmente en los aspectos lingüísticos, formales y culturales. De la misma opinión son Hariyanto (2003), Torrent-Lenzen (2006) y Tisgam (2014) en sus textos en torno a la traducción poética (cfr. § 2.2).

Sin embargo, al contemplar el panorama del estado del arte, se manifiesta un vacío en el estudio contrastivo de textos poéticos pertenecientes a movimientos tan relevantes como, por ejemplo, el Expresionismo alemán y de sus figuras creadoras principales. En consideración de la afirmación anterior, este artículo propone analizar de forma contrastiva 32 poemas de Else Lasker-Schüler dispuestos en la edición bilingüe *Un viejo tapiz tibetano* (2021) a través del reconocimiento y categorización de los operadores utilizados en el proceso traductor por Jenaro Talens, con miras a la consolidación de conocimientos sobre la recepción de la obra poética de Else Lasker-Schüler (y, por extensión, rasgos de la literatura expresionista alemana) en español.

Este artículo busca descifrar cuáles tendencias operativas del proceso traductor constituyen un *tertium comparationis* alemán-español en la retextualización de poemas de Else Lasker-Schüler realizada por Jenaro Talens para la edición bilingüe *Un viejo tapiz tibetano* válido y suficiente para generar una discusión en torno a la recepción del texto poético alemán en español. En concordancia, se tipificaron los actores del análisis contrastivo: autora original, traductor, obra original, obra traducida y contextos de producción de las obras; se contrastaron elementos de corte lingüístico, literario y cultural de la obra original y la obra traducida; se identificaron tendencias generales (macrocategorías) en los elementos contrastados. Por último, se interpretaron las macrocategorías más significativas por medio de reflexiones de corte lingüístico, literario y cultural.

2. «Leise sagen»³

2.1 Consideraciones en torno al análisis contrastivo

Si se revisa la literatura especializada y los antecedentes que proponen un análisis semejante al que se plantea en este artículo, se encontrará que la corriente metodológica en la que se suelen inscribir es el análisis contrastivo (Ramón, 2001, p. 1). Según esta autora, la lingüística contrastiva «es una rama aplicada de la lingüística que lleva a cabo descripciones exhaustivas de un aspecto gramatical concreto en dos lenguas distintas, para a continuación comparar estas descripciones y extraer las conclusiones oportunas» (p. 1). El aspecto gramatical que menciona la autora ha sido bautizado, en la tradición científica, como el *tertium comparationis* (Gauger, 1978; Krzeszowski, 1990; García, 1994; Hoey y Houghton, 2001).

Hallar el *tertium comparationis*, es decir, ese elemento concreto compartido por dos lenguas distintas, es uno de los objetivos finales del análisis contrastivo. No obstante, frente a la reducción del *tertium comparationis* a un rasgo gramatical (como defienden Gauger, 1978 y Ramón, 2001), tanto Hoey y Houghton (2001, p. 47) como Tricás (2010, p. 13) discuten la caracterización de este como una simple coincidencia gramatical, debido a que –argumentan– existen muchos valores supratextuales que pueden marcar significativamente el nivel de equivalencia de la categoría contrastada. Así, proponen que el análisis contrastivo también puede (y debería, si es productivo) apuntar a indagar por los niveles semántico, pragmático y estilístico. Lo que sí es claro, y así lo corrobora Ramón (2001, p. 4), es que la noción de *tertium comparationis* se vincula a un nivel o categoría de análisis que sea contrastable en dos lenguas y que tenga un carácter de equivalencia (no igualdad) entre ellas.

Tradicionalmente, el análisis contrastivo se ha llevado a cabo en tres etapas, si bien no siempre con fronteras claramente delimitadas entre ellas, sí realizadas en casi cualquier propuesta de este tipo: descripción, yuxtaposición y comparación (Krzeszowski, 1990, p. 35). En un inicio, la descripción es la caracterización y presentación detallada de los actores vinculados al análisis (es decir, autora, traductor, texto fuente y texto meta), con especial énfasis en aspectos textuales,

³ «Decir en voz baja...» (Lasker-Schüler, 2021, p. 44).

paratextuales y extratextuales del corpus sobre el que se trabaja. En un segundo momento, la yuxtaposición permite poner dos lenguas previamente descritas, una sobre la otra, para hallar similitudes y diferencias. En un tercer y último momento, el contraste es el análisis detallado de las coincidencias y patrones de uso en cada una de las lenguas, a partir del cual se puede definir el *tertium comparationis* significativo para los textos contrastados (Krzyszowski, 1990, pp. 35-45; Ramón, 2001, p. 1).

2.2. Traducción poética y traducción de poesía

2.2.1. De la forma al sentido: el poema como signo

Para comenzar la exploración del proceso de «translating poetry» o traducción poética⁴, es importante una aproximación a la concepción teórica del texto poético y sus características principales. Álvarez (1991), en su texto *La traducción poética*, afirma que antes de traducir un texto poético es importante partir no de una concepción esencialmente formal de la literatura, sino preconcebir el poema como una unión indisoluble entre materialidad (forma) y sentido:

Al lado de esta posición que propugna la excelencia formal de la literatura podemos encontrar otras posiciones más comprensivas, [...] que pueden llevar al traductor a que conciba esperanzas para su tarea. Se trata de una definición pragmática y no estilística de la literatura (Álvarez, 1991, p. 263).

Con traducción pragmática, este autor alude a un proceso traductor que va más allá de la traducción literal de las formas lingüísticas de un poema, incluso de su emulación. La traducción poética debería atender, además del estilo, a la comprensión y reinterpretación de las condiciones de emisión y recepción del texto: sus formas, sus imágenes, su movimiento estético; a la domesticación y extranjerización.

Tener esta perspectiva holística permite traducir la literatura desde una postura pragmática, donde la obra no se desvincula de su sistema literario y sus oposiciones con otras obras, corrientes estéticas y períodos históricos. No obstante, Torrent-Lenzen (2006) matiza que tampoco se puede atender únicamente al sentido o imágenes del texto, sino que debe existir una sinergia entre materialidad y objeto estético:

⁴ Con relación al término acuñado en la tradición teórica, hay una consolidación del concepto «translating poetry» en inglés. En español, por lo que se pudo hallar en los referentes, existe una tendencia a hablar de «traducción poética» o «traducción de poesía» frente a, en términos generales, la traducción literaria.

La forma adquiere, en tales casos, una importancia radical, a veces diríase casi dramática. Este tipo de texto, en el que contenido y forma están absolutamente compenetrados, transmiten la sensación de que todo podría quedar destruido al mínimo cambio formal: cualquier infracción de estas interrelaciones nos parece un atentado contra la obra (p. 27).

No obstante, aunque se presenta como la concepción más contemporánea e integral de la obra literaria, la indisolubilidad de la forma y el contenido como propuesta estética implica grandes retos al momento de traducir poesía. Cada lengua, como sistema, posee sus propias estructuras y está permeada del contexto sociocultural del lugar donde sea hablada. Ello implica necesariamente que la traducción, en especial la traducción poética, nunca sea completamente equivalente. Frente a esta cuestión, Torrent-Lenzen (2006) comenta que «en relación con obras con un elevado grado de ajustamiento entre contenido y forma parece que deberíamos aceptar, a primera vista, que una traducción es imposible, de modo que el término de *traducción poética* puede que tenga resonancias paradójicas» (p. 28).

2.2.2. La cuestión de la traducibilidad: «Maschentausedabertausendweit»

«*Maschentausedabertausendweit*» es una palabra que, a la vez, constituye por sí sola un verso del poema «Ein alter Tibetteppich», de Else Lasker-Schüler (2021, p. 36). Para un hispanohablante, además de ver una palabra mucho más larga de lo que está acostumbrado, parece imposible hallar una equivalencia exacta del neologismo de Lasker-Schüler al español. Esta aparente imposibilidad de equivalencia se da, principalmente, por la alta productividad del «Kompositum» en la morfología alemana, estrategia, si bien posible, no tan exhaustiva en español. Si se consulta la casuística, este tipo de situaciones abundan en la traducción poética. Por tal razón es «que algunos autores y traductores hablan de recreación poética o de reescritura. En alemán, se usa a menudo el término *Umdichtung*⁵, que en castellano también podríamos traducir por *transpoetización* o *trasplante poético*» (Torrent-Lenzen, 2006, p. 28).

Tisgam (2014), frente al dilema de la traducibilidad o intraducibilidad de poesía, acota que, en principio, es una pregunta retórica y vana,

⁵ Cursiva en el original.

puesto que, si consultamos los vastos antecedentes de y sobre traducción poética, hallaremos que la poesía y, en general, la literatura, siempre se ha traducido en diferentes momentos de la historia de manera exitosa (p. 511). Esto implica necesariamente que la traducibilidad del texto poético es un hecho y que el foco del estudio de este fenómeno debe ser observar qué estrategias emplean y a qué problemas se enfrentan los traductores de literatura en su trabajo. Todo lo anterior deriva en una premisa fundamental para el proceso de retextualización de poesía en otras lenguas: todo traductor, al traducir un texto poético, recrea en una nueva lengua el sentido y preferiblemente procura emular las cuestiones formales del poema, con especial atención al contexto de producción y recepción tanto del texto fuente como del futuro texto meta.

Con base en lo anterior, y si se acude a lo planteado por Álvarez (1991), el proceso traductor poético se divide en dos grandes fases: la primera, *percepción*, donde «el traductor se enfrenta con el texto de origen y busca captar su significado y su sentido, en una palabra, su contenido» (p. 265); el segundo momento se llama *expresión* y es donde el traductor, tras un proceso atento y riguroso de lectura, hermenéutica e, incluso, de exégesis, plantea una recreación del poema en la lengua meta (p. 265).

2.2.3. De lo lingüístico a lo sociocultural: problemas generales en la traducción poética

Además de la preocupación por las equivalencias de la relación forma-contenido al momento de traducir un texto poético, existen otras que atraviesan tanto el fenómeno literario como la recreación del poema en otro idioma. Hariyanto (2003) retoma y amplía la propuesta de teóricos anteriores en lo relacionado con la tipología de problemas a los que se enfrenta un traductor cuando de poesía se trata: «in general a literary translator faces linguistic, literary and aesthetic, and socio-cultural problems. In translating a poem, [...], the translator is also likely to face similar problems»⁶ (p. 1).

En primer lugar, los problemas lingüísticos para Hariyanto (2003) se pueden dividir en dos principales: las colocaciones y la estructura sintagmática no convencional (con propósitos estéticos, por ejemplo; podría evocarse la figura literaria del hipérbaton como la alteración de la sintaxis regular de una lengua con un fin poético). En

⁶«en general, un traductor literario se enfrenta a problemas lingüísticos, literarios y estéticos, y socioculturales. Al traducir un poema, [...], el traductor también puede enfrentarse a problemas similares». Traducción nuestra.

segundo lugar, Torrent-Lenzen (2006) y Tisgam (2014) añaden la cuestión de la recreación de la rima y el ritmo en el plano fonético y la polisemia (semántica y pragmática) de los sentidos de una palabra, una oración o una frase completa en el plano léxico.

Pese a lo planteado por las autoras anteriores, Hariyanto (2003) apunta que los planos fonéticos y de significación, si bien se constituyen de un material lingüístico, derivan necesariamente en una cuestión literaria o poética. Hariyanto (2003) retoma lo planteado por Newmark (1981), quien afirma que los valores estéticos de un texto dependen de la *estructura poética*, las metáforas y el sonido:

Poetic structure includes the plan of the original poem as a whole, the shape and the balance of individual sentences in each line. Metaphor is related to visual images created with combinations of words, which may also evoke sound, touch, smell, and taste. While sound is anything connected with sound cultivation including rhyme, rhythm, assonance, onomatopoeia, etc.⁷ (Hariyanto, 2003, p. 3).

La *estructura poética* es el programa o plan general del poema y se identifica por el número de versos, la propuesta de extensión y equilibrio entre cada componente de las oraciones. Si bien la *estructura poética* no se vincula necesariamente a una gramática, la morfología y la sintaxis de una lengua sí influyen de manera significativa en la propuesta que hace el poeta y luego se presentan como un asunto a resolver en su traducción. Las metáforas son todas aquellas imágenes descritas en el poema que remitan a construcciones que evoquen imágenes visuales, táctiles, sonoras, gustativas; también hace referencia a las metáforas tradicionales, a las comparaciones o yuxtaposiciones directas entre imágenes sin recurrir al símil y, en general, a todo tipo de lenguaje figurado.

Por último, el sonido es el último factor literario del poema y se manifiesta a través de recursos como la rima, el ritmo, las onomatopeyas, la aliteración, la asonancia, entre otras figuras retóricas. Al respecto, Newmark (1981) afirma que

In a significant text, semantic truth is cardinal [meaning is not more or less important, it is important!], whilst of the three aesthetic

⁷ «La estructura poética incluye el plan del poema original en su conjunto, la forma y el equilibrio de las frases individuales en cada línea. La metáfora está relacionada con las imágenes visuales creadas con combinaciones de palabras, la cual también pueden evocar el sonido, el tacto, el olfato y el gusto. Mientras que el sonido es todo lo relacionado con su construcción, incluida la rima, el ritmo, la asonancia, la onomatopeya, etc.». Traducción nuestra.

factors, sound (e.g. alliteration or rhyme) is likely to recede in importance –rhyme is perhaps the most likely factor to ‘give’– rhyming is difficult and artificial enough in one language, reproducing line is sometimes doubly so⁸ (p. 67).

Frente a lo planteado por Newmark (1981), Hariyanto (2003) menciona que, de los tres factores estéticos, es el sonido el más propenso a ser sacrificado al realizar traducción poética, puesto que, aunque relevante como propuesta literaria, es difícil que llegue a igualar en importancia poética a la *estructura* o a las metáforas (p. 6). El último problema en traducción poética es el contexto o factor sociocultural, tanto de emisión del texto fuente como de recepción del texto meta. Hariyanto (2003) afirma que los referentes socioculturales presentes en un texto poético pueden ser problemáticos durante el proceso traductor. Las alusiones a la cultura se desprenden en cuatro tipos: ideas (creencias, valores e instituciones), comportamientos (ritos y costumbres), productos (tecnología y arte) y ecología (clima, flora, fauna y paisajes) (p. 8).

Este autor indica que el traductor puede recurrir a alguna de las siguientes estrategias para solventar los problemas de factores socio-culturales: «Literal translation, transference, naturalization, cultural equivalent, functional equivalent, description equivalent, classifier, componential analysis, deletion, couplets, note, addition, glosses, reduction, and synonymy»⁹ (Hariyanto, 2003, p. 8). El número de estrategias posibles para traducir los referentes supragramaticales da una idea de la complejidad y, a la vez, lo interesante que puede ser analizar cómo dos sistemas socioculturales se comparan y se traducen a través de su literatura.

2.3. Operadores traductivos

En la historia de los estudios lingüísticos y sus diferentes vertientes, abunda una gran variedad de propuestas terminológicas que buscan designar ciertos fenómenos. Una muestra de ello son el contraste entre diferentes gramáticas producidas en una misma lengua, donde lingüistas, para un mismo rasgo de la lengua, asignan en sus

⁸ «En un texto significativo, la verdad semántica es fundamental [el significado no es más o menos importante, ¡es importante!], mientras que, de los tres factores estéticos, es probable que el sonido (por ejemplo, la aliteración o la rima) retroceda en importancia —la rima es quizá el factor más propenso a ‘ceder’—: rimar ya es bastante difícil y artificial en una lengua, reproducirlo en otra lo es doblemente». Traducción nuestra.

⁹ «Traducción literal, transferencia, naturalización, equivalente cultural, equivalente funcional, equivalente de descripción, clasificador, análisis componencial, supresión, pareados, nota, adición, glosas, reducción y sinonimia». Traducción nuestra.

gramáticas nombres diferentes. Esto, naturalmente, complica la tarea del lingüista. Cosa análoga sucede en la traductología y así lo expone Bolaños (2016) en su libro *Introducción a la traductología: autores, textos y comentarios*. Si bien el propósito del autor se explicita en el libro (exponer y problematizar planteamientos de teóricos de la traducción a lo largo del s. xx y s. xxi), involuntariamente enuncia las variaciones terminológicas en este campo de estudio. Entre ellas, podemos hallar las propuestas de Nida (1964) o Newmark (1981).

Uno de los conceptos que se deriva de la teoría traductológica es la cuestión de las técnicas, estrategias o, en resumen, operadores a los que recurre el traductor en su trabajo. Gil (2008) recopila diferentes propuestas terminológicas por parte de teóricos, de las cuales destacan cuatro: procedimientos técnicos o técnicas, procesos de traducción o procesos estratégicos, estrategias de traducción, y quienes plantean la oposición entre estrategia y técnica de traducción (pp. 135-136).

Para este artículo, se seleccionó, como marco de referencia, la terminología propuesta por Vinay y Darbelnet (1958), quienes se inscriben en los procedimientos técnicos o técnicas de traducción, al igual que Nida (1964), Malblanc (1968), Vázquez-Ayora (1977), Wotjak (1981), Newmark (1987), Mason (1994) y López-Guix & Minett-Wilkinson (1997), según reporta Gil (2008). Vinay y Darbelnet (1958) plantean que existen dos direcciones a las que puede apuntar un traductor: la traducción literal o directa y la traducción oblicua. Estos dos conceptos se plantean como polos de un *continuum* donde se ubican, según sus rasgos, las diferentes técnicas a las que se puede recurrir en el proceso traductor para la recreación de textos en otras lenguas, a saber (según el cotejo teórico), traducción literal, transposición, modulación, equivalencia, adaptación, ampliación, explicitación, omisión y compensación (las cuatro últimas, más que técnicas independientes, complementan a las primeras cinco).

3. Metodología

Este artículo contiene información de una investigación aplicada en tanto los resultados obtenidos no solo permiten actualizar el estado de los análisis del puente lingüístico, cultural y social entre el alemán y el español, sino que pueden tener aplicabilidad en diversas áreas, como la literatura comparada, la didáctica de la literatura, traducción, enseñanza de lenguas adicionales o la sociología.

La investigación que dio origen a este artículo tiene una naturaleza principalmente cualitativa, pues «en este tipo de investigación interesa lo que la gente dice, piensa, siente o hace; sus patrones culturales; el proceso y el significado de las relaciones interpersonales y con el medio» (Lerma, 2001, p. 31). De este modo, el análisis contrastivo entre el texto original de Else Lasker-Schüler en alemán y su retextualización en español de Talens parte de la concepción de la traducción como una serie de decisiones, giros y estrategias que utiliza el traductor desde su experiencia vital: formación, técnica, momento histórico y sociocultural. Sin embargo, ese conocimiento traductor no es aislado y unívoco, sino que se inserta y está influido por todo su contexto intelectual y sociocultural. Así, el análisis no se reduce a una perspectiva psicologista que intenta entender la mente del traductor, sino todos los niveles que interfieren en el hecho traductivo a partir de una unidad de análisis lingüística por medio del contraste entre lenguas.

El traductor, y más aún el traductor literario, como recreador de una manifestación poética en un nuevo idioma es, en cierta medida, también su autor. Mukařovský (1971) apunta a que el sentido de una obra artística no debe ser identificada con la psiquis del autor, ni tampoco con las impresiones primarias de sus espectadores/lectores. Para analizar, en este caso una retextualización de 32 poemas de Else Lasker-Schüler al español, hay que ir más allá de entender qué es lo que quería producir el traductor con su traducción y analizar también los operadores traductivos que pueden estar o no identificados con ese propósito primario. Operadores mismos que apuntarán de una manera más significativa al descubrimiento del *tertium comparationis*.

3.1. Procedimientos e instrumentos: desde el análisis contrastivo hacia el *tertium comparationis*

Los tres momentos planteados por Krzeszowski (1990), es decir: descripción, yuxtaposición y comparación, se pueden reconocer como el instrumento común presente en los antecedentes. Así se aprecia en los artículos de Gauger (1978), Schnell y Rodríguez (2009), Vílchez (2014) y Peris (2015) principalmente. En estos artículos se hace, previo al análisis, una descripción significativa de los factores intertextuales, paratextuales y extratextuales que hacen parte del corpus que desean estudiar. Luego de caracterizar, proceden a poner en paralelo los textos en las dos o tres lenguas que desean comparar entre sí. Cabe destacar que este es el punto donde más suelen diferir metodológicamente los autores. Por ejemplo,

Peris (2015) crea un esquema propio de comparación que le permite yuxtaponer los textos para detectar sus diferencias y similitudes. Gauger (1978) recurre a una yuxtaposición por medio de estrategias narrativas. Por último, Schnell y Rodríguez (2009) y Vélchez (2014) recurren a estrategias más esquematizadas. En el primero, se presentan los fragmentos comparados a modo de glosa; en el segundo, no obstante, se emplean análisis estadísticos y presentación de tablas para demostrar cuantitativamente la distancia entre los textos interlingüísticos estudiados.

En consideración de los planteamientos teóricos y los ejemplos de uso del instrumento, para esta investigación, el proceso de descripción, yuxtaposición y comparación de los textos se llevó a cabo en tres momentos (no necesariamente coincidentes en su totalidad con los propuestos por Krzeszowski, 1990). El primero, llamado descripción de los actores, permite dilucidar los elementos textuales y paratextuales, en un inicio, del corpus, y posteriormente ampliar la perspectiva del análisis al no tomar en cuenta solo la forma y el contenido textual. Es decir, esta descripción incluye, en orden: autora, traductor, texto fuente y texto meta. En cuanto a la autora y al traductor es importante entender, antes de hacer un análisis contrastivo, sus períodos históricos de producción, sus contextos de publicación y su trabajo intelectual. Frente al texto fuente y al texto meta es de especial relevancia rastrear y caracterizar sus dimensiones textuales, paratextuales y extratextuales.

El segundo y tercer momentos que comprendieron este análisis fueron la yuxtaposición y comparación entre el corpus alemán-español. Estos se realizaron inicialmente mediante el etiquetado emergente de los operadores traductivos encontrados en la retextualización. En este punto comienza la esquematización de los textos en un formato de hoja de cálculo de Excel, el cual permitió realizar una comparación, estrofa por estrofa, de todos sus elementos lingüísticos y literarios. A través de este primer acercamiento al corpus, se posibilitó la categorización emergente de los operadores traductivos identificados en el proceso de retextualización (independiente de su índole: lingüística, literaria, cultural).

El cuarto y último momento fue constituido por la macrocategorización y análisis del etiquetado creado en el segundo paso, con el fin de determinar tendencias operativas del traductor y asignar los *tertium comparationis*, es decir, el nivel o niveles de análisis que demostraron una tendencia significativa durante la retextualización de los poemas al español. En este punto también es menester realizar un panorama general de los dos textos para entender las cercanías y distanciamientos entre el corpus alemán-español.

3.2. Criterios de selección y descripción del corpus

El corpus fue extraído de la antología bilingüe de Else Lasker-Schüler titulada *Un viejo tapiz tibetano*, publicada en la editorial Galaxia Gutenberg y traducida por Jenaro Talens Carmona. La edición estuvo a cargo de Jordi Doce. Fue publicada en el año 2021 y extrajo su selección de *Werke und Briefe, Band 1: Gedichte* [Obras y cartas, tomo 1: poemas] (publicada en 1996 por Jüdischer Verlag Frankfurt am Main). El corpus se compone de 32 poemas con sus respectivas textualizaciones en español y alemán, es decir, un total de 64 textos. Cada poema se encuentra digitalizado y sus características (código, título, número de tokens, número de caracteres e idioma) fueron sistematizadas en una hoja de cálculo.

La selección del corpus se basó en la confiabilidad que ofrece una traducción sustentada en una editorial y la estabilidad para el acceso a la información extratextual y paratextual en torno al proceso de traducción: obra fuente, notas al pie, encargado de la edición, entre otras. Si bien existen muchas traducciones de esta autora al español, la gran mayoría se encuentran publicadas en blogs y páginas web, por lo cual es difícil o, de facto imposible, rastrear todos los elementos extratextuales y paratextuales que acompañan a la traducción (es decir, quién tradujo, cuándo lo hizo, de qué versión del alemán se basó, etc.). Pese al creciente interés por resaltar la obra de la autora —en los últimos años se han publicado un par de ediciones de sus libros al español—, para el momento de inicio de este trabajo decidimos elegir la edición de Galaxia Gutenberg debido a que era una obra de fácil acceso y que cumplía con los criterios descritos al inicio de este párrafo.

3.3. Descripción del corpus

Tras la disposición de los 32 poemas en el esquema creado en la hoja de cálculo de Excel, se determinó que la segmentación de cada texto poético se daría por estrofas para facilitar el análisis y la ubicación de los operadores. No obstante, si bien en la hoja de cálculo las observaciones se hacen por estrofas, la unidad mínima de análisis es el verso (obsérvese *Tabla 1* en adelante en §4).

De izquierda a derecha por columnas: a) código del texto en alemán y español, b) segmentación textual (título del poema y numeración de estrofas), c) texto en idioma de partida, d) texto en idioma meta, e) descripción, anotaciones y reflexión sobre el proceso traductor en la retextualización de los poemas (información de la tabla de cálculo

no incluida en las tablas del artículo por cuestiones de formato) y f) etiquetado de los operadores. Nótese que dentro de cada casilla de las últimas dos columnas se abre cada apunte con un número entre llaves. Este número corresponde al verso del que se hace el comentario según la estrofa con la que se alinee la casilla.

El verso como unidad mínima presenta el inconveniente de no poder aislarse completamente de su ecosistema textual. Esto implicó que, por ejemplo, dos versos que corresponden al mismo sintagma o frase tuvieran que analizarse en conjunto para lograr tener una perspectiva más íntegra del operador presente. El planteamiento de verso como unidad mínima de análisis se justifica en la flexibilidad y facilidad de su análisis en conjunto, en caso de ser necesario, así como su análisis individual. El verso, en este caso, no se identifica necesariamente con la noción de sintagma, imagen poética, metáfora, oración principal o subordinada, sino que puede recoger, según sea el caso, una o más de estas secuencias.

De los operadores principales y operadores secundarios que aparecieron en la estructura anterior, se hizo un recuento de la frecuencia de aparición de cada operador cuando jugaba el rol de estrategia principal. La sumatoria de las frecuencias individuales anteriores dio como resultado un total de 269 etiquetas para el análisis contrastivo de los 32 poemas de la antología. Hay operadores que son inestables o su productividad es baja, como es el caso de la adaptación, la compensación o la amplificación.

Los tres primeros operadores más frecuentes fueron, en primer lugar, modulación (59), luego transposición (54) y, por último, traducción literal (52). Destaca que los primeros dos operadores más productivos fueron aquellos que tendían a la traducción oblicua. Si se compara esta tendencia, se puede apreciar que coincide con los planteamientos actuales sobre la concepción de la obra literaria en torno a la traducción. Al retomar a autores como Newmark (1981), Hariyanto (2003) o Torrent-Lenzen (2006) se remarca la alta dificultad que implica mantener la forma y el contenido en un equilibrio completamente simétrico. El genio de las lenguas, su gramática, su fonética y todo lo que permea los significados más allá de la denotación, es decir, lo sociocultural, inclina al traductor de poesía a realizar un proceso que Torrent-Lenzen (2006) ya había traído a colación como transpoetización. Cabe recordar, además, el apunte retomado desde Newmark (1981), quien explica que, cuando de traducir poesía se trata, la cuestión de la rima y la métrica (y, por extensión, aspectos gramaticales como la sintaxis) son casi lo primero que se sacrifica para otorgar prelación a la base primordial del programa poético.

4. «Zwischen Himmel und Erde»¹⁰: las dimensiones del contenido y la cultura en la antología

4.2. Tópicos poéticos

Hablar del contenido en Else Lasker-Schüler es remitirnos a una multiplicidad de tópicos que plantea la autora a lo largo de su obra poética y que fueron contruidos por una sucesión de imágenes, paisajes y metáforas conceptuales que vale la pena puntualizar en este análisis. La crítica, sobre todo Modern (1972), Gerd y Siguan (2012) y Wolf (2015), ha identificado en la obra de Lasker-Schüler cuestiones como lo onírico, lo fantástico, pasional e, incluso, lo místico. Esto se refleja en escenarios poéticos más concretos, como la noche, la oposición del cielo y la tierra, el paraíso y el mundo terrenal (la vida y la muerte), el diálogo entre el yo y el tú poético.

En cuanto a la imagen de la noche, «Nacht» se traduce al español de manera literal en casi todas las ocasiones, a excepción del poema «Siehst du mich-» (Lasker-Schüler, 2021, p. 72), donde el verso «Und lerne Tag und Nacht bereiten» se traduce como «aprendo a preparar los días y las noches», lo que da paso a una alteración de la base conceptual del verso al trasladar un singular en alemán a un plural en español y, por consecuencia, dar paso a una modulación. «Abend» es un caso más interesante por el reto que supone su traducción. Si se da un vistazo a la manera en que Jenaro Talens tradujo el poema, hallaremos los siguientes casos:

Tabla 1. Contextos de aparición de la palabra Abend y su traducción al español¹¹

Poema (estrofa)	Alemán	Español	Operador
DE22 - ES22 (9) Título: «Georg Trakl»	Sein Schatten weilte unbegreiflich Auf dem <i>Abend</i> meines Zimmers.	Su sombra resultaba incomprensible en la <i>tarde-noche</i> de mi habitación.	{1} Traducción literal {2} Transposición, Modulación
DE31 - ES31 (1) Título: [«Abends»]	Auf einmal musste ich singen - Und ich wusste nicht warum? - Doch <i>abends</i> weinte ich bitterlich.	De pronto tuve que cantar... Y no sabía por qué. ... Pero al <i>atardecer</i> lloré con amargura.	{1} Modulación {2} Omisión {3} Modulación, transposición.

Fuente: elaboración propia.

¹⁰ «Entre el cielo y la tierra» (Lasker-Schüler, 2021, p. 72).

¹¹ En cada tabla el lector hallará los ejemplos representativos que, posteriormente, serán analizados según su naturaleza. En la primera columna de cada tabla el lector hallará el número que ocupa el poema en la antología (según orden de aparición); luego, entre paréntesis, el número de la estrofa que se transcribe en alemán y en español; por último, el nombre del poema en alemán.

Estos dos fragmentos son una selección de la multiplicidad de casos que evidencian esta tendencia a la no-literalidad. Otra imagen constante en los versos de Lasker-Schüler es la oposición cielo-tierra. El cielo, constituido como un escenario o territorio específico, y la tierra definida por su contraste. El cielo se configura como un escenario onírico, elevado, lejano, pero visible y alcanzable. Casi todas las traducciones del lexema «Himmel» del alemán al español se propusieron como «cielo»; sin embargo, existieron decisiones traductológicas por Talens en el contexto de la palabra que provocaron reconceptualizaciones significativas frente al original:

Tabla 2. Contextos de aparición de la palabra Himmel y su traducción al español

Poema (estrofa)	Alemán	Español	Operador
DE12 - ES12 (2) Título: [«Ein alter Tibetteppich»]	Strahl in Strahl, verliebte Farben, Sterne, die sich <i>himmellang</i> umwarben.	De haz en haz, con colores de amor, un cortejo de estrellas <i>a lo largo del cielo</i> .	{1} Adición, traducción literal {2} Modulación, compensación
DE19 - ES19 (4) Título: [«Dem Goldprinzen»]	Lauter Gold ist dein Lachen, Mein Herz tanzt <i>in den Himmel</i> .	Tu risa es sólo oro, mi corazón baila <i>en el cielo</i> .	{1} Transposición {2} Modulación

Fuente: elaboración propia.

En el caso del poema «Ein alter Tibetteppich» (Lasker-Schüler, 2021, p. 36) resalta la resolución que plantea Talens para el adverbio «himmellang», definido por el *Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm* (DWB)¹² como «ungemein Lang» [extremadamente largo]. La palabra en alemán es la unión de otras dos: «Himmel» [cielo] y «lang» [largo]; es decir, es una palabra compuesta con cierto grado de idiomatidad motivada por un símil. En el poema en cuestión, el traductor descompone morfológicamente el lexema en alemán y lo traduce en su literalidad. Al hacerlo, aunque interprete sus componentes de manera literal, realiza un proceso de modulación al plantear todo un cambio de perspectiva frente al punto de vista que tenía el original en alemán. Un ejercicio interpretativo pretraductivo que derive en este tipo de lecturas podría provocar que la traducción, desde una perspectiva de fidelidad aunada a la equivalencia, apunte a un falso sentido o a un sinsentido.

Por último, en el poema «Dem Goldprinzen» (Lasker-Schüler, 2021, p. 54) también hay una reconceptualización significativa en la traducción frente al original: «in den Himmel». En acusativo, este implica

¹² Recuperado de *Der deutsche Wortschatz von 1600 bis heute* (DWDS).

una noción de movimiento hacia el lugar luego de la preposición; sin embargo, en su retextualización se mantiene el equivalente denotativo más inmediato de «in» (en, dentro de algo). No obstante, como en español no contamos con un sistema de casos ni con el mecanismo de las «Wechselpräpositionen»¹³ del alemán, ocurre un cambio en la imagen poética que implica que el corazón ya no baila hacia el cielo o en dirección al cielo, sino *en* el cielo. La suma de estas decisiones traductológicas, vistas más allá del prisma de la fidelidad del original, construyen poco a poco la configuración de la obra de Lasker-Schüler en español y, por consiguiente, plantean unos marcos de lectura e interpretación ya no solo de la integridad de sus poemas, sino también de sus imágenes y tópicos más significativos.

Como se señaló con anterioridad, la tierra («die Erde») toma forma, en varios casos, a partir del contraste con el cielo. La tierra se configura como un lugar brutalmente real, de poca fantasía, no elevado y sin ensueño. Aunque no es su única función, pues en algunos poemas tiene una connotación más neutra o su identidad no se liga directamente a su contraposición con el cielo,¹⁴ sí es su imagen más productiva. A continuación, una selección de sus contextos de aparición:

Tabla 3. Contextos de aparición de la palabra Erde y su traducción al español

Poema (estrofa)	Alemán	Español	Operador
DE11 - ES11 (3) Título: [«Ich träume so leise von dir ---»]	Und ich habe dir doch von großen Sternen erzählt, Aber du hast <i>zur Erde</i> gesehen.	Yo te hablaba de las grandes estrellas, pero tú mirabas <i>la tierra</i> .	{1} Omisión de la Modalpartikel. {2} Transposición.
DE11 - ES11 (6) Título: [«Ich träume so leise von dir ---»]	Warum hast du nicht um mich <i>Die Erde</i> gelassen – sage?	Dime ¿por qué no dejas <i>la tierra</i> en torno a mí?	{1} Traducción literal {2} Transposición, Modulación
DE27 – ES27 (1) Título: [«Siehst du mich...»]	[Siehst du mich...] Zwischen <i>Erde</i> und Himmel? Nie ging einer über meinen Pfad.	[¿Me ves tú...] ...Entre <i>la tierra</i> y el cielo? Nadie se cruzó en mi camino.	[transposición] {1} Adición {2} Modulación

Fuente: elaboración propia.

¹³ Las «Wechselpräpositionen» son preposiciones que, empleadas en su sentido espacial, pueden regir diferentes casos. Si la preposición es usada en una oración que implica movimiento de un punto A a un punto B, el complemento locativo se declina en acusativo. Por el contrario, si la frase donde se emplea la preposición indica que algo se realiza en un punto específico y no hay traslación, rige dativo.

¹⁴ Por ejemplo, en el poema «Die Liebe»: «Und mein Dornenlächeln spielt / Mit Deinen urtiefen Zügen, / Und es kommen die Erden / Sich an uns zu schmiegen.» [Y el aguijón de mi sonrisa / juega con tus más hondos rasgos, / y las tierras acuden / a aferrarse a nosotros] (Lasker-Schüler, 2021, p. 22). En este poema, incluso, se habla de una pluralidad de Tierras. También en la composición «Senna Hoy», al menos en sus primeras imágenes, donde la tierra, que cobija el cadáver de Hoy, es dulce y serena: «Seit du begraben liegst auf dem Hügel, / Ist die Erde süß.» (Lasker-Schüler, 2021, p. 78).

En estos tres casos, la tierra, en su contexto inmediato, explícito o implícito, guarda una relación con el cielo. En el poema «Ich träume so leise von dir ---» (Lasker-Schüler, 2021, p. 34), tercera estrofa, existe una transposición al momento de traducir el sintagma de la tierra, donde en español ya no está regida por una preposición de dirección («zu», como en el original), sino que pasa a ser el complemento directo. Esto deriva en una retextualización que resuelve de manera satisfactoria la imagen al español. Más adelante, en el mismo poema, pero en su sexta estrofa, vuelve a aparecer «Die Erde» (Lasker-Schüler, 2021, p. 34) para dar continuidad y cierre a su presencia. Aquí, igual que en el caso anterior, el operador no gira únicamente en torno a la palabra, sino a su contexto: existe una transposición por la alteración del orden de la pregunta y el vocativo, además de una modulación ocasionada por la conjugación verbal y que plantea en español una incertidumbre, una exhortación al tú poético, mientras que en alemán es una duda retórica por un hecho del pasado que no se puede alterar. «Die Erde» [la tierra] mantiene su rol sintáctico y semántico en las dos versiones, donde figura como complemento directo («Akkusativ»).

Como ejemplo de cierre de la figura de la tierra se halla el poema «Siehst du mich» (Lasker-Schüler, 2021, p. 72), donde más explícita está la referencia de la oposición entre el cielo y la tierra. Resalta que la secuencia poética se prolonga desde el título hasta el cierre de la estrofa. El operador presente en el primer verso es la adición a causa de la explicitación de los artículos en español, cuya no presencia en alemán está dictada por la estrategia del «Nullartikel». Lo que resalta de esta decisión traductológica es la no agramaticalidad que posee en español la omisión de los artículos en ciertos contextos y que podría emular un rasgo característico fuerte del idioma germano.

4.3. Referentes socioculturales

En adición a estas figuras, nociones y palabras que son una constante en el contenido de la antología, resaltaron algunos casos singulares —y, no por ello menos relevantes—, que apuntan ya no solo a una conceptualización de ciertos términos en el universo de la obra de Lasker-Schüler, sino que son un puente directo con ciertas realidades extralingüísticas, con unos rasgos culturales idiosincrásicos de su época y contexto y que se concretan textualmente como culturemas. Como fue abordado por Hariyanto (2003) y Álvarez (1991), los dilemas del proceso traductor no solo se relegan al plano formal y aún menos en la traducción de poesía. Cuando se observa el texto que compone la

traducción (sea oral o escrito) en su integridad, este funciona a la vez como un acto de comunicación y ello implica ya no solo la presencia de su fuerza locutiva, ilocutiva y perlocutiva, sino su horizonte de referentes culturales adoptados desde sus circunstancias genéticas. He aquí una síntesis de esos casos:

Tabla 4. Ejemplos de fragmentos con culturemas

Poema (estrofa)	Alemán	Español	Operador
DE08 – ES08 (3) Título: [«Mein *sterbelieb»] ¹⁵	Es wallen Harmonien aus der Nachtlandferne– Ich ziehe ein Und werde Leben sein Und Leben mich an Leben schmiegen, Wenn über mir <i>Paradiessterne</i> Ihre ersten Menschen wiegen.	Nos llegan armonías de la noche lejana... Voy a mudarme y seré la vida donde anide la vida, cuando encima de mí las <i>estrellas edénicas</i> acunen a sus primeros hombres.	{1} Adición/transformación gramatical/interpretación ortográfica {2} Domesticación, literalización {3} Domesticación, literalización {4} Compensación {5} Modulación, culturema {6} Transposición.
DE22 – ES22 (4) Título: [«Georg Trakl»]	Und bereiteten Gott von Mund zu Mund. <i>Im Anfang war das Wort.</i>	y preparaba a Dios de boca en boca. <i>En el principio fue el Verbo.</i>	{1} Modulación {2} Traducción literal, culturema.
DE28 – ES28 (7) Título: [«Mein Liebesied (II)»]	Burgen mit hohen Türmen! <i>Strandräuber</i> sind wir dann.	¡Castillos con altas torres! Somos entonces <i>ladrones de playa.</i>	{1} Traducción literal {2} Culturema, amplificación.

Fuente: elaboración propia.

El primer caso, «Paradiessterne» (Lasker-Schüler, 2021, p. 28) y la propuesta de traducción al español por parte de Jenaro Talens, «estrellas edénicas», es muy diciente no solo del genio de cada lengua, sino también de la lectura valorativa e interpretación que hace el traductor de la obra original en una etapa pretraductiva. El adjetivo «edénico» es definido por el DLE como «Perteneiente o relativo al edén» (Real Academia Española, s.f., definición 1) y la concepción de «edén» nos remite directamente a un fragmento bastante importante de la tradición judeocristiana. El edén, paraíso descrito en el Génesis, guió en este caso el sentido de la traducción en español de «Paradies[sterne]» por medio de un proceso de metonimia (es decir, por contigüidad de significados), donde el paraíso, en una red de conceptos relacionados, pudo materializarse textualmente en la traducción en el adjetivo «edénico».

¹⁵ Durante el proceso de edición de la antología «Un viejo tapiz tibetano» hubo una errata al momento de disponer la versión de este poema en alemán, pues su título original es, en realidad, «Mein Sterbelied». Se mantiene el título de la versión de la antología estudiada, pues este fallo pertenece también al fenómeno de la edición y, por consecuencia, interesa a este artículo, pero se añade un asterisco como marca de agramaticalidad.

El tercer caso es uno de los más interesantes por su intertextualidad directa con uno de los libros del *Nuevo testamento*, específicamente con el inicio del Evangelio según San Juan. El operador imperante fue la traducción literal, lo que ocasiona un giro importante en la propuesta de la reproducción del versículo. Si acudimos al griego original, hallaremos que el fragmento dicta «Ἐν ἀρχῇ ἦν ὁ Λόγος» (Biblia interlineal de Nuevo Testamento, Juan 1:1), donde el verbo «εἶμί» (ser, estar, existir) se hallaba conjugado en imperfecto pasado ἦν, cuyo rasgo de conjugación se mantuvo posteriormente en la *Biblia Vulgata*: «In principio erat Verbum» (Biblia Sacra Vulgata, 2018, Evangelium secundum Iohannem 1:1). Este rasgo sobrevivió asimismo en español, y la versión canónica (con la salvedad de las variaciones de orden, número de palabras y escogencia léxica) mantiene su conjugación en imperfecto: «En el principio *era* el Verbo». Así las cosas, puesto que preexiste una versión fijada y reproducida, resalta la retextualización que propone Talens en pasado perfecto de indicativo, puesto que podría dotar de otras herramientas y pistas para hacer un ejercicio exegético de ese versículo dentro del contexto del poema y, por extensión, el cómputo de su peso en la obra de Lasker-Schüler.

Como ejemplo final de los culturemas dentro de la antología, se encuentra «Strandräuber» (Lasker-Schüler, 2021, p. 74). Su génesis y la actividad que referencia se atan directamente ya no solo a una lengua, sino a un grupo de hablantes de esta lengua para los cuales no es descontextualizada esta práctica. «Strandräuber» («beachcombing» en inglés, «beachcomber» o «batteur de grève» en francés, «Strandjutter» en neerlandés) remite a la acción de otear en las playas en búsqueda de objetos de valor perdidos o extraviados de embarcaciones que allí encallaron o atracaron, o bien de artilugios que el mar condujo hasta la arena. Luego de consultar diferentes diccionarios descriptivos y normativos del español, así como diccionarios bilingües y de contexto,¹⁶ no hubo un resultado fructífero sobre si la palabra o algún equivalente semejante existiera en nuestra lengua de manera extendida.

La inexistencia de un equivalente en español pone al traductor en un panorama de acciones específicas que estarán especialmente ligadas al *continuum* domesticación-extranjerización. Surgen las preguntas: ¿insertar una nota al pie que explique el concepto? ¿Hacer una traducción literal? ¿Proponer un neologismo? ¿Amplificar de manera descriptiva? En este caso Jenaro Talens plantea una ampliación que deriva de la descomposición del «Kompositum» en alemán y que se resuelve

¹⁶ Reversocontext, ReversoDiccionario, dle, leo, WordReference, Bab.la.

a través del sintagma «ladrones de playa» (Lasker-Schüler, 2021, p. 75). Esta decisión es arriesgada, pero necesaria, en cuanto se introduce al sistema de la lengua una realidad no descrita previamente. Resalta, además, que no hubo ningún tipo de paratexto o ayuda que aclarara este tipo de conceptos y que da cuenta de la proyección y ejecución del tipo de antología que se esperaba proporcionar al mundo editorial hispano.

4.4. «An der wir sterben müssen»¹⁷: forma, ritmo y estilo

Si se atiende a lo expresado en Álvarez (1991) y Torrent-Lenzen (2006), no solo el plano conceptual debe ser atendido en un análisis de un texto poético en general (y, por extensión, contrastivo entre lenguas), sino que debe existir un apartado que se dedique a la formalidad y disposición textual de los poemas, pues su carácter no es gratuito ni ingenuo, sino que puede generar cambios significativos en la manera en que se interpreta y accede al poema.

Al igual que el procedimiento realizado para el apartado del contenido (tópicos poéticos y culturemas), para este segmento se llevó a cabo una selección de los fenómenos más relevantes vinculados a la formalidad de los poemas. Para iniciar, se identificó una tendencia traductológica que deriva en el empleo de operadores como la adición o la omisión de palabras, así como la transposición:

Tabla 5. Cambios en el ritmo poético

Poema (estrofa)	Alemán	Español,	Operador
DE13 – ES13 (2) Título: [«Von weit»]	Und wie der Mond von Gold dein Leib Dahin so schnell von weit er scheint.	Y como la luna de oro tu cuerpo va tan rápido que de lejos reluce.	{1} y (2) Modulación, transposición. {3} Adición, transposición.
DE20 – ES20 (6) Título: [«An den Herzog von Vineta»]	Vielleicht ist mein Herz die Welt Pocht-	Tal vez mi corazón sea el mundo y late...	{1} Transposición {2} Adición.

Fuente: elaboración propia.

Esta tendencia operativa se manifiesta en un tipo de estrofa específica y que por ello se ha bautizado en este análisis contrastivo como casos de alteración al ritmo poético en la sucesión de imágenes. Mientras que en el original en alemán la construcción de una secuencia de escenas

¹⁷«Por el que habremos de morir» (Lasker-Schüler, 2021, p. 20).

se da por yuxtaposición de enunciados (no necesariamente conectados con alguna partícula, preposición, conjunción, etc.); en cambio, se recurre a otras herramientas o estrategias como la demarcación determinada por la separación de versos («Vielleicht ist mein Herz die Welt / Pocht-», DE20 – ES20; «Dahin so schnell / von weit er scheint», DE13 – ES13).

En la traducción que presenta «Von weit» (Lasker-Schüler, 2021, p. 38), y en lo sucesivo con los otros casos, se establecen conexiones sintácticas no explícitas en alemán por medio de la adición (o incluso sustitución) de conjunciones. En este primer ejemplo, Jenaro Talens propone la conjunción compuesta «tan... que», la cual deriva necesariamente en el enlace sintáctico de dos versos que estaban vinculados por yuxtaposición en la sucesión de versos.

El segundo ejemplo, extraído del poema «An den Herzog von Vineta» (Lasker-Schüler, 2021, p. 56), se asemeja al primero al tratarse de una adición al inicio de un verso con el fin de explicitar su vinculación con el anterior. Se trata, del mismo modo, de la adición de una conjunción, ya no compuesta, sino simple: «y». Este tipo de tendencias son en especial dicientes de la perspectiva y lectura del traductor, así como de su propio estilo recreador literario, de su *usus scribendi*.

Otro fenómeno que vale la pena rescatar, si bien no posee la misma sistematicidad que el anterior, es la traducción de las preposiciones según la interpretación de su función. A continuación, una tabla que ejemplifica ciertos casos:

Tabla 6. Contextos de traducción de las preposiciones um y an

Poema (estrofa)	Alemán	Español	Operador
DE01 – ES01 Título: [«Weltflucht»]	Fäden möchte ich um mich ziehen- Wirrwar endend! Beirrend, Euch verwirrend, Um zu entfliehn Meinwärts!	¡Tender hilos quisiera en torno a mí, y poner término a la confusión! Pues que todo se mezcle te confunde..., escaparme a mi propio camino.	{8} Adaptación {9} Modulación {10} Modulación {11} Modulación {12} Modulación {13} Transposición
DE04 – ES04 (3) Título: [«Weltende»]	Du! Wir wollen uns tief küssen... Es pocht eine Sehnsucht an die Welt, An der wir sterben müssen.	¡Tú!, besémonos con profusión... Late un anhelo por el mundo donde tendremos que morir.	{1} Transposición {2} Traducción literal {3} Transposición.
DE17 – ES17 (3) [«Ich bin traurig....»]	Um deinen süßesten Brunnen Gaukelte mein Herz.	Ebrio de ti, mi dulce fuente, mi corazón se puso a revolotear.	{1} Adición, modulación. {2} Amplificación

Fuente: elaboración propia.

La polifuncionalidad y polisemia de una palabra es un fenómeno común en las lenguas y ello supone una dificultad al momento de realizar una mediación lingüística por medio de la traducción o interpretación. Las preposiciones se agrupan con las categorías gramaticales de función, en ellas aparecen también las conjunciones, los artículos y las interjecciones.¹⁸ La preposición se sitúa así en un espectro de significación, donde va desde su posible función locativa hasta usos discursivos, gramaticalizados o abstractos. Escoger una traducción entre la gama de funciones y equivalencias requiere de una lectura atenta del rol de la preposición en su contexto original.

Obsérvese, por ejemplo, el fragmento extraído del poema «Weltflucht» (Lasker-Schüler, 2021, p. 14), donde «um» se emplea en la construcción «um + zu» para indicar la finalidad o el propósito de una acción. Esta coordinación dota a «um» de una función conjuntiva. Cuando se contrasta esta propuesta del original con su traducción se identifica que no se replica o se emula esta estructura, sino que se recurre a un cambio en la base conceptual que afecta la manera en que interactúa la secuencia de acciones que se enumeran separadas por versos, como una lista.

Lo que ocurre en «Weltende» (Lasker-Schüler, 2021, p. 20) se trata del caso más fascinante en términos de repercusiones a la propuesta poética del poema en cada idioma. La unidad léxica «an» tiene un grado de colocabilidad alto con una serie de verbos, hasta el punto de convertirse en un régimen preposicional¹⁹. Uno de esos verbos a los que suele regir «an» es «sterben», mismo que aparece en el poema fuente. Aquí, por tratarse de una colocación, el significado de esta preposición se aleja del locativo y se acerca al funcional o gramaticalizado. Frente al panorama anterior, resalta la decisión del traductor de mantener una equivalencia en el plano espacial, lo cual genera un giro de tuerca que propone un nuevo panorama para interpretar el poema de Lasker-Schüler y del mismo modo su recepción en el mundo lector hispanohablante.

El ejemplo final de este fenómeno es el que aparece en el poema «Ich bin traurig» (Lasker-Schüler, 2021, p. 48). Aquí hubo una reconstrucción total del material textual y poético presente en alemán. Ello provoca que una relación preposicional locativa (pues en este caso el

¹⁸ Los pronombres a veces suelen vincularse con las palabras función; no obstante, es un terreno inestable y se hace más prudente dejarlos en un punto medio entre las unidades léxicas funcionales y las de contenido.

¹⁹ «III (mit Dat. Oder Akk. In Verbindung mit bestimmten Verben) leiden, sterben, kranken an etwas; zweifeln an etwas oder jmdm.» (*Das deutsche Wörterbuch*, 1985, p. 124. Knaur). [III (con dativo o acusativo en conexión con verbos específicos) padecer, morir, enfermar *de(an) algo; dudar *de(an) algo o alguien] Traducción nuestra.

uso de «um» no se gramaticaliza) se neutralice y no se proponga ya un complemento circunstancial en su retextualización; en cambio, se ofrece un vocativo (que, a su vez, transforma el plural que figura en el original en un singular y el superlativo del adjetivo en un grado positivo).

5. Conclusiones

El presente artículo tenía como objetivo principal realizar un análisis contrastivo de una selección de 32 poemas de Else Lasker-Schüler de la edición bilingüe *Un viejo tapiz tibetano* y su traducción al español de Jenaro Talens. Para tal fin, se caracterizaron los poemas y sus versos en su versión original escrita en alemán y se categorizaron los operadores utilizados en el proceso traductor. La pregunta de investigación se direccionó a la búsqueda del *tertium comparationis* en la relación textual entre los poemas en alemán y sus retextualizaciones al español. La metodología siguió el instrumento propuesto por Krzeszowski (1990), a saber: descripción (de los actores), yuxtaposición (cotejo y etiquetado) y análisis (reflexión interpretativa de las tendencias estadísticas de los operadores). Así, tras disponer los 32 textos, se cotejaron, se realizaron apuntes y, finalmente, se asignó un operador según las estrategias o técnicas de traducción identificadas.

En términos generales, hubo un recuento de 269 etiquetas en total, donde los tres operadores más productivos fueron la modulación (59), la transposición (54) y la traducción literal (52). La traducción oblicua, representada aquí por la modulación y la transposición (entre otras), constituye el tipo de técnica más frecuente; sin embargo, la presencia de la traducción literal en el podio no es gratuita y, si bien la tendencia de la traducción coincide por lo planteado por los teóricos (es decir, la fidelidad a la forma es lo primero que suele sacrificarse en la traducción de poesía), la traducción literal ocupa un puesto significativo.

La tendencia estadística arrojó datos que guían la forma de comprender cómo funcionó el proceso de traducción de esta antología; sin embargo, fue menester atender fenómenos y categorías específicas, las cuales, si bien podían diferir en su estrategia de traducción, eran sistemáticas y, desde lo cuantitativo, su descripción y análisis se presentaba insuficiente. Por tanto, de allí se plantearon dos clasificaciones para el entendimiento de los planos traductivos de los poemas: la dimensión del contenido (tópicos poéticos y culturemas) y la dimensión formal (ritmo, estilo, gramática). Esta clasificación permitió explicitar la multiplicidad

de *tertia comparationis* presentes en este corpus y a través de las cuales se pueden establecer paralelismos no solo sintácticos, morfológicos o léxicos, sino también —tal como apuntaron Hoey y Houghton (2001, p. 47) y Tricás (2010, p. 13) en su caracterización del *tertium*— supragramaticales (es decir, de índole sociocultural, referentes alusivos a la historia, artes, rituales, prácticas, etc., de dos culturas).

En términos generales, se observó que la traducibilidad del texto poético es un hecho y que el foco del estudio de este fenómeno en Lasker-Schüler debería centrarse en los referentes socioculturales y en los giros y formas de presentar el texto poético. De hecho, como ya se mencionó más arriba, un descubrimiento de este ejercicio investigativo es la reafirmación de un genio expresionista en Else Lasker-Schüler reproducido de manera estratégica por Talens en una versión que hace eco de la multiplicidad de tópicos, ideas, imágenes (como noche, paraíso vs. mundo terrenal, entre otras) y disposiciones metafóricas en las que subyacen ofertas oníricas, místicas y pasionales al lector.

Esto coincide con lo descrito por Hariyanto (2003) sobre los referentes socioculturales como una de las capas que implica la traducción de poesía. Los tópicos identificados durante el análisis contrastivo de los textos en ambas lenguas se pueden ajustar con la tipología propuesta por este autor, especialmente en las categorías de ideas (creencias, valores e instituciones) y comportamientos (ritos y costumbres).

Si bien los resultados son significativos y las propuestas de categorización de los *tertium comparationis* (es decir, de los fenómenos operativos más significativos por frecuencia e incidencia), el estudio tuvo una limitación en la selección de corpus debido a la no muy amplia publicación de traducciones de la obra poética de Else Lasker-Schüler, por lo que, en un futuro, se podría plantear una investigación que posea un corpus más amplio y, por consecuencia, más representativo de la totalidad de la obra de Lasker-Schüler.

Adicionalmente, para próximas incursiones investigativas en este terreno, se podría reforzar la atención a los elementos peritextuales (por ejemplo, notas al pie del traductor, traducción y adición de epígrafes, tendencia traductiva de los títulos, etc.). Como recomendación final, debido a la naturaleza del corpus literario, podrían llevarse a cabo análisis desde otros enfoques interdisciplinarios que también estudien el fenómeno poético. En este artículo se planteó un acercamiento principalmente traductológico; no obstante, desde la teoría literaria, la sociología o, incluso, desde la antropología, se pueden plantear otras perspectivas de interpretación para los mismos resultados.

Referencias

- Álvarez, A. (1991). La traducción poética. En M.^a Luisa Donaire y F. Lafarga (eds.). *Traducción y adaptación cultural: España-Francia*, (pp. 261-270). Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones.
- Biblia Sacra Vulgata. (2018). De Gruyter.
- Bolaños, S. (2016). *Introducción a la traductología: autores, textos y comentarios*. Editorial Universidad Nacional de Colombia - Editorial Universidad del Rosario.
- Cobos, I. (2012). Análisis contrastivo del discurso jurídico español-alemán. *Alfinge (revista de filología)*, (24), 31-54.
- Elena, P. (2006). Lingüística textual, gramática contrastiva y traducción: la transferencia de la temporalidad (alemán-español). En P. Elena y J. de Kock (Eds.), *Gramática y traducción*, (pp. 143-172), Ediciones Universidad de Salamanca.
- García, V. (1994). *Traducción: historia y teoría*. Editorial Gredos.
- Gauger, H. (1978). Problemas de una gramática contrastiva del español y del alemán. Un ejemplo: la voz pasiva. *IBEROROMANIA*, (7), 18-27.
- Gerd, H. y Siguan, M. (2012). *Historia de la literatura en lengua alemana*. Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Gil, A. (2008). *Procedimientos, técnicas, estrategias: operadores del proceso traductor* [tesis de pregrado, Universitat Autònoma de Barcelona]. Depòsit digital de documents de la UAB.
- Hariyanto, S. (2003). Problems in translating poetry. Retrieved February, 24, 2014.
- Hoey, M. y Houghton, D. (2001). Contrastive analysis and translation. En M. Baker. (ed.). *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, (pp. 45-49). Routledge.
- Knaur. (1985). *Das deutsche Wörterbuch*. Knaur.
- Krzeszowski, T. (1990). *Contrasting Languages: The Scope of Contrastive Linguistics*. De Gruyter Mouton.
- Lasker-Schüler, E. (2021). *Un viejo tapiz tibetano* (G. Talens, trad.). Galaxia Gutenberg.
- Lerma, H. (2001). *Metodología de la investigación: propuesta, anteproyecto y proyecto*. ECOE Ediciones.
- Lin, C. L. (2011). *Estudio estilístico contrastivo de las seis traducciones al chino de Platero y yo* [Tesis doctoral]. Depòsit digital de documents de la UAB.
- López Guix, J. Minett Wilkinson, J. (1997). *Manual de Traducción Inglés-Castellano*. Enlaces.
- Malblanc, A. (1968). *Stylistique comparée du français et de l'allemand*. Didier.
- Mason, I (1994). "Techniques of translation revisited: a text-linguistic review of borrowing and modulation". En Hurtado Albir (ed.). *Estudis sobre la traducció*. Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Modern, R. (1972). *Historia de la literatura alemana* (2da ed.). FCE.
- Mukařovský, J. (1971). El arte como hecho semiológico. En A. Corazón (ed.), *Arte y Semiología*.
- Newmark, P. (1981). *Approaches to Translation*. Pergamon Press.
- Newmark, P. (1987). *A textbook of translation*. Prentice Hall.
- Nida, E. A. (1964). *Toward a science of translating*. E. J. Brill.

- Peris, M. (2015). *Análisis contrastivo de textos alemán-español en la prensa actual* [Tesis de pregrado, Universidad de Valladolid]. Repositorio documental de la Universidad de Valladolid.
- Ramón, N. (2001). Lingüística contrastiva y traducción. En A. Barr, J. Torres del Rey, M. Rosario Martín Ruano (Coord.). *Últimas corrientes teóricas en los estudios de traducción y sus aplicaciones*, (pp. 617-623). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Schnell, B. y Rodríguez, N. (2009). Análisis contrastivo de traducciones como aproximación a la enseñanza de la traducción literaria. Reflexiones basadas en las traducciones de «La casa de los espíritus» (Isabel Allende) al alemán y al francés. *Mutatis Mutandis*, 2(2), 263 – 281
- Tisgam, K. (2014). Translating poetry: possibility or impossibility? *Journal Of College Of Education For Women*, 25(2), 511-524.
- Tricás, M. (2010). Lingüística contrastiva y traducción: aproximaciones interculturales. *Synergies Espagne*, (3), 13-22.
- Torrent-Lenzen, A. (2006). Aspectos teóricos y prácticos de la traducción poética. *Cuadernos del Ateneo*, (22), 26-45.
- Vásquez-Ayora, G. (1977). *Introducción a la traductología*. Georgetown University Press.
- Vernet, M. y Pérez, S. (2017). Análisis contrastivo de traducciones al español del Soneto 116 de Shakespeare. *Estudios de teoría literaria*, 6(12), 73-88. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13023/pr.13023.pdf
- Vílchez, A. (2014). *La anécdota: un estudio contrastivo alemán-español* (Tesis de máster, Universidad Antonio de Nebrija).
- Vinay, J. P. & Darbelnet, J. (1958). *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. Didier.
- Wolf, U. (2015). "Heimliche Heimat" - Else Lasker-Schülers Ankunftssprachen. En E., Lasker-Schüler, *Ausgewählte Gedichte* [EPub]. S. Fischer Verlage.
- Wotjak, G. (1981). "Técnicas de translación". En Medina, M., Caballero, L. & Martínez, F. (eds.). *Aspectos fundamentales de la teoría de la traducción*. Ediciones Pueblo y Educación. P. 197-229.

Cibergrafía

- Biblia interlineal de Nuevo Testamento. (s.f.). Logosklogos. Recuperado el 19 de abril de 2025. <https://www.logosklogos.com/interlinear/NT/Jn/1/1>
- Der deutsche Wortschatz von 1600 bis heute. (s.f.). DWDS. <https://www.dwds.de/>
- Real Academia Española. (s.f.). Edénico. En Diccionario de la lengua española. Recuperado en 22 de octubre de 2024, de <https://dle.rae.es/ed%C3%A9nico?m=form>
- ReversoContext. (s.f.). ReversoContext. <https://context.reverso.net/>
- ReversoDiccionario. (s.f.). ReversoDiccionario. <https://www.reverso.net/diccionario/espanol/>
- LEO. (s.f.). LEO Dictionary. <https://dict.leo.org/>
- WordReference. (s.f.). WordReference.com. <https://www.wordreference.com/>
- Bab.la. (s.f.). Bab.la Dictionary. <https://www.babla.es/>

ISSN 0120-5587
E-ISSN 2422 3174
JULIO-DICIEMBRE

SECCIÓN

Poemas



Fotografía Else Lasker-Schüler. René Schickele Archive

Else Lasker-Schüler

Selección y traducción de
Juan Pablo Sepúlveda Carmona

DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n88a12>

Recibido: 15/02/2025

Aprobado: 16/05/2025

Publicado: 30/07/2025

Juan Pablo Sepúlveda Carmona

Universidad de Antioquia

pablo.sepulveda1@udea.edu.co

EDICIÓN

88

2025

REVISTA
**Lingüística
Literaria**

Resumen: A continuación, se presentan cinco poemas de la autora expresionista alemana Else Lasker-Schüler con sus traducciones al español. La preocupación por la fiabilidad de fuente de la versión alemana desde la que se tradujo derivó en una búsqueda rigurosa dentro de los archivos digitalizados de la autora. Esto dotó al ejercicio traductivo de una perspectiva filológica debido al uso de herramientas de otros campos, como la crítica textual. Durante el proceso traductor se prestó especial cuidado al estilo original de la autora, cargado de neologismos e innovaciones formales y de propuestas poéticas propias del movimiento expresionista.

Palabras clave: Else Lasker-Schüler; expresionismo; traducción filológica; poesía judía.

Abstract: The following are five poems by the German expressionist author Else Lasker-Schüler with their Spanish translations. The concern for the reliability of the source of the German version from which they were translated led to a rigorous search within the digitized archives of the author. This endowed the translation exercise with a philological perspective due to the use of tools from other fields, such as textual criticism. During the translation process, special attention was paid to the author's original style, full of neologisms and formal innovations and poetic proposals typical of the expressionist movement to which she belonged.

Keywords: Else Lasker-Schüler; expressionism; jewish poetry, philological translation

Heimweh

Ich kann die Sprache
Dieses kühlen Landes nicht,
Und seinen Schritt nicht gehn.

Auch die Wolken, die vorbeiziehn,
Weiß ich nicht zu deuten.

Die Nacht ist eine Stiefkönigin.

Immer muss ich an die Pharaonenwälder denken
Und küsse die Bilder meiner Sterne.

Meine Lippen leuchten schon
Und sprechen Fernes,

Und bin ein buntes Bilderbuch
Auf deinem Schoß.

Aber dein Antlitz spinnt
Einen Schleier aus Weinen.

Meinen schillernden Vögeln
Sind die Korallen ausgestochen,

An den Hecken der Gärten
Versteinern sich ihre weichen Nester.

Wer salbt meine toten Paläste –
Sie trugen die Kronen meiner Väter,
Ihre Gebete versanken im heiligen Fluss.

Tomado de Lasker-Schüler, E. (2021). *Un viejo tapiz tibetano*. Galaxia Gutenberg.

Añoranza

No hablo la lengua
de este gélido país,
y no puedo seguir su paso.

Y esas nubes pasajeras
no sé cómo interpretarlas.

La noche es una reinastra.

Siempre pienso en los bosques faraónicos
y beso las imágenes de mis estrellas.

Mis labios ya brillan
y hablan de lo lejano,

y soy un álbum colorido
sobre tu regazo.

Pero tu rostro teje
un velo de llanto.

A mis pájaros luminosos
les han arrancado los corales,

en los setos de los jardines
se petrifican sus blandos nidos.

¿Quién ungirá mis palacios ya muertos?...
Llevaban las coronas de mis padres;
sus rezos se hundían en el río sagrado.

Von weit

Dein Herz ist wie die Nacht so hell,
Ich kann es sehn
– Du denkst an mich – es bleiben alle Sterne stehn.

Und wie der Mond von Gold dein Leib
Dahin so schnell
Von weit er scheint.

Tomado de Lasker-Schüler, E. (2021). *Un viejo tapiz tibetano*. Galaxia Gutenberg.

A lo lejos

Tu corazón es tan claro como la noche,
lo puedo ver
—Piensas en mí —se detienen todas las estrellas.

Y tu cuerpo como la luna de oro,
en veloz travesía,
a lo lejos resplandece.

Eise Lasker-Schüler

Ich weiß

Ich weiß, dass ich bald sterben muss
Es leuchten doch alle Bäume
Nach langersehntem Julikuss –

Fahl werden meine Träume –
Nie dichtete ich einen trüberen Schluss
In den Büchern meiner Reime.

Eine Blume brichst du mir zum Gruß –
Ich liebte sie schon im Keime.
Doch ich weiß, dass ich bald sterben muss.

Mein Odem schwebt über Gottes Fluss –
Ich setze leise meinen Fuß
Auf den Pfad zum ewigen Heime.

Tomado de Lasker-Schüler, E. (2015). *Ausgewählte Gedichte* (U. Wolf, ed.). S.
Fischer Verlag.

Sé

Sé que pronto he de morir
y, sin embargo, relucen todos los árboles
tras el añorado beso de julio...

Lívidos se tornan mis sueños...
Nunca compuse un final de tinieblas
en mis libros de rimas.

Me destrozas una flor como saludo...
La amaba ya en su germen.
Y, sin embargo, sé que pronto he de morir.

Mi aliento fluye con el río de Dios...
Apoyo mi pie en silencio
sobre el sendero hacia la patria eterna.

Weltende

Es ist ein Weinen in der Welt,
Als ob der liebe Gott gestorben wär,
Und der bleierne Schatten, der niederfällt,
Lastet grabesschwer.

Komm, wir wollen uns näher verbergen...
Das Leben liegt in aller Herzen
Wie in Särgen.

Du! wir wollen uns tief küssen...
Es pocht eine Sehnsucht an die Welt,
An der wir sterben müssen.

Tomado de Lasker-Schüler, E. (2021). *Un viejo tapiz tibetano*. Galaxia Gutenberg.

Fin del mundo

Se escucha un llanto en el mundo,
tal como si el buen Dios hubiera muerto,
y la sombra de plomo que cae
pesa como las tumbas.

Ven, ocultémonos más cerca...
la vida yace en todos los corazones,
como en los ataúdes.

Ven, encontrémonos en un beso profundo...
Palpita un anhelo por el mundo,
a causa del cual habremos de morir.

Die Liebe

Es rauscht durch unseren Schlaf
Ein feines Wehen wie Seide,
Wie pochendes Erblühen
Über uns beide.

Und ich werde heimwärts
Von Deinem Atem getragen,
Durch verzauberte Märchen,
Durch verschüttete Sagen.

Und mein Dornenlächeln spielt
Mit Deinen urtiefen Zügen,
Und es kommen die Erden
Sich an uns zu schmiegen.

Es rauscht durch unseren Schlaf
Ein feines Wehen wie Seide –
Der weltalte Traum
Segnet uns beide.

Tomado de Lasker-Schüler, E. (2021). *Un viejo tapiz tibetano*. Galaxia Gutenberg.

El amor

Resuena, a través de nuestro sueño,
como la seda, un tenue rumor,
como florecimiento palpitante
sobre nosotros dos.

Y volveré a mi hogar
llevada por tu aliento,
entre cuentos encantados
y sepultadas leyendas.

Y mi sonrisa punzante juguetea
con tus profundos rasgos,
y vienen las Tierras
para aferrarse a nosotros.

Resuena, a través de nuestro sueño,
como la seda, un tenue rumor...
El sueño, antiguo como el mundo,
nos bendice a los dos.

ISSN 0120-5587
E-ISSN 2422 3174
JULIO-DICIEMBRE

SECCIÓN

Reseñas

Reviews

EDICIÓN

88

2025

REVISTA
Lingüística
Literaria



El pensamiento del Griot

DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n88a13>

Isaac Nieto Mendoza

Universidad del Atlántico
icnieto@mail.uniatlantico.edu.co

Yehudah Abraham Dumetz es un escritor lori-
quero que tiene en sus haberes publicaciones
en prosa y en verso; estas últimas han quedado
plasmadas en antologías locales e internacio-
nales. *El Griot y la Kora. Manuel Zapata Olivella. Historia
y pensamiento* representa un encuentro literario con el
caribeño Manuel Zapata Olivella, coterráneo que dedicó
su vida y obra a la defensa de la afrocolombianidad y,
más aún, a la trietnicidad. Esta perspectiva le permitió
a Zapata Olivella «absorber un acervo de legados ance-
trales, culturales y generacionales en el que se acumu-
lan y entretajan las grandes civilizaciones: la africana, la
europea y la abyayalense» (Dumetz, 2023, p. 84).

Frente a este enfoque integrador, *El Griot y la
Kora*. es una compilación de ensayos resultado del ejer-
cicio académico y literario de Yehudah Dumetz, difun-
didos en espacios tanto institucionales como artísticos.
La estructura del libro permite identificar los temas

Recibido: 23/11/2024
Aprobado: 15/05/2025
Publicado: 30/07/2025

étnicos, la cosmovisión y los aspectos sociales y culturales que configuran la obra literaria de Manuel Zapata Olivella (en adelante, el Griot¹).

La investigación de Yehudah Dumetz se basa en elementos históricos que permiten comprender la formación de la figura intelectual del Griot. A partir de estos insumos, analiza cómo el proceso colonizador promovió el encubrimiento y la erradicación de las cosmovisiones indígenas y africanas, en favor de una hegemonía racial, cultural, religiosa, económica y social impuesta por el conquistador. Sin embargo, también muestra cómo el fenómeno sincrético, reflejado en el mestizaje, significó para el Griot el acmé de su actividad pensadora:

Jamás se podrá enjaular o limitar el pensamiento de este *Griot* solo a las negritudes, a lo afro, porque Manuel atinó en su tiempo a trabajar desde el nuevo hombre americano, ese hombre cuyo resultado es el cruce de muchas sangres y etnias (Dumetz, 2023, p. 71).

El análisis genealógico del Griot es, a su vez, el reflejo de este sincretismo étnico-cultural, lo cual le inspira, según Dumetz, su recabar histórico para el encuentro con su identidad. Aquí Dumetz reconoce la influencia de Antonio María Zapata Vásquez, padre del polímata loriquero, quien «le inculcó desde niño la lucha por la vindicación, identificación y dignidad de cada pueblo olvidado y maltratado de esta tierra» (Dumetz, 2023, p. 71). La figura paterna va a estar presente en la literatura del Griot, por lo que Dumetz contextualiza las acciones del progenitor en su actuar político, etnográfico, cultural y literario.

Dispuesto a destacar el valor del Griot en el buró de literatos y pensadores colombianos y, concretamente, en la región Caribe, el autor de *El Griot* y la *Kora*, se aproxima de manera crítica a su primera novela, *Tierra mojada*. Según Dumetz (2023), la novela se enfoca en la presencia de la visión colonizadora de propios hacia propios, donde la opresión y la injusticia son a su vez una radiografía de la desidia gubernamental colombiana: «la narrativa de esta gran novela mítico-realista constituye, de forma fáctica, el sufrimiento de un pueblo abandonado e invisibilizado por el Estado, abusado por las múltiples injusticias cometidas a manos del gamonal» (p. 56).

En la obra de Dumetz, se consigna también el análisis de la novela *En Chimá nace un santo*, basada en la historia de Domingo Vidal

¹ Dumetz, en su compilación ensayística, se refiere a Manuel Zapata Olivella como *Griot*, término atribuido en África Occidental a los contadores de historias, salvaguardas de la cosmovisión ancestral.

Villadiego, santo popular de Chimá (Córdoba), sobre la cual Germán Espinoza (2020) ha dicho que fue y sigue siendo «un hito, no siempre reconocido por la crítica, en la novelística colombiana» (p. 16). Los argumentos de Dumetz sustentan esta posición, pues resalta dos puntos fundamentales en su apartado: el primero, el mestizaje y la etnicidad; el segundo, la decolonialidad a partir del hecho de la reivindicación popular de la propia cosmovisión.

Sobre el concepto de etnicidad planteado por el Griot, Dumetz insiste en que el sincretismo religioso, étnico y cultural abordado en la novela responde al encuentro de dos visiones: la española y la indígena, que, en efecto, es evidente en el mestizaje. Bajo la categorización de «superchería» (Rengifo, 2016, p. 44) atribuida por algunos investigadores a la cosmovisión africana e indígena, se permite hacer tanto crítica literaria como etnográfica. El primer punto se refiere a la confusión que trae la estudiosa de la Central Michigan University, Alejandra Rengifo (2016), quien afirma que la novela hermana la cultura blanca con la negra, cuando, Dumetz a partir del ejercicio etnográfico y antropológico, indica: «En Chimá, como lo hemos venido sosteniendo y demostrado, existe un sincretismo religioso entre dos culturas, la de los europeos y la de los indígenas» (Dumetz, 2023, p. 140). Asimismo, le resulta indignante el calificativo que atribuye la autora en su escrito de corte ensayístico *Manuel Zapata Olivella y la narrativa de las negritudes colombianas* (Rengifo, 2016) a la cosmovisión traída por la diáspora africana a América, calificándola de «superchería». Dumetz (2023) se permite aclarar: «los africanos no trajeron «superchería», ellos trajeron consigo toda una herencia ancestral, espiritual y religiosa» (p. 139).

Es en el análisis de *En Chimá nace un santo*, donde Dumetz ubica un aspecto de limitado estudio en la literatura del Griot: el enfoque decolonial contenido en el testimonio fáctico como ficcional que denota la reivindicación de la cultura y religiosidad popular, que sirve de pretexto para que el pueblo chimalero reconozca a uno de los suyos como símbolo de lucha histórica ante la herencia colonizadora. Este reconocimiento permite el encuentro constante con la propia identidad y los elementos que se reconocen como originales dentro del sincretismo.

Profundizar en el análisis del sincretismo presente en la obra del Griot y en la vida de santo Domingo Vidal, permite comprenderlo no como un fenómeno aislado, sino como parte de una tradición más amplia en América Latina. En este contexto, las poblaciones indígenas, afrodescendientes y mestizas, han reinterpretado y adaptado las influencias coloniales para construir prácticas religiosas y culturales

con significado propio, lo que enriquece los estudios actuales sobre su obra. Al leer a Dumetz, percibo que su mirada va más allá de la colonización, sin reducirla únicamente a la imposición de una hegemonía cultural. La aborda como un proceso en el que los pueblos colonizados resistieron y, al mismo tiempo, se apropiaron de ciertos elementos del cristianismo, fusionándolos con sus creencias y rituales ancestrales. De esta manera, dieron forma a una religiosidad híbrida que no sustituyó su identidad, sino que la reafirmó, asegurando la continuidad de su cosmovisión. Y esto se refleja en lo que el autor concluye: «Domingo era de ellos, había nacido en Chimá, poseía las características físicas y culturales, lo habían conocido desde que vino al mundo, era su santo, el que Dios y no la Iglesia Católica le habían dado» (Dumetz, 2023, p. 152).

Y es que, desde la óptica de Dumetz, el Griot va más allá del carácter ficcional, pues visibiliza las luchas socio-religiosas de Chimá por consolidar una identidad en la que se vieran reflejadas. La figura de Domingo Vidal, cercana y familiar, les permitió encontrar un símbolo de resistencia y espiritualidad arraigada en su contexto social y cultural. Como señala Dumetz (2023), en el relato del Griot se evidencia una rebelión popular contra las imposiciones del catolicismo, al destronar a san Emigdio, «quien había sido impuesto por la Iglesia y con quien el pueblo no se sentía identificado» (p. 152).

De esta forma, el santo chimalero trasciende el ámbito de lo milagroso y catalogado de superchería para convertirse en un emblema de resistencia y autoafirmación cultural en el Caribe colombiano. Su historia, marcada por la superación de la adversidad y la manifestación de dones extraordinarios, alimenta la fe popular y refleja la lucha de un pueblo por desafiar las imposiciones religiosas externas y construir una espiritualidad propia. La veneración hacia Vidal, que desplazó incluso al patrono oficial de Chimá, simboliza esa búsqueda de identidad y pertenencia en la que las comunidades encontraron en él un espejo de sus propios desafíos y esperanzas. A través de esta figura, se reivindican valores espirituales, sociales, reafirmando el poder del sincretismo y la religiosidad popular como herramientas de resistencia y transformación cultural.

La figura de santo Domingo Vidal, tal como se presenta en la investigación de Dumetz en su escrito *El Griot y la Kora. Manuel Zapata Olivella. Historia y pensamiento*, y en la novela del Griot, *En Chimá nace un Santo*, permite entender cómo la religiosidad popular ha prevalecido en muchas ocasiones frente a las dinámicas dogmáticas organizadas y ortodoxas de la Iglesia, precisamente porque se trata de una forma de

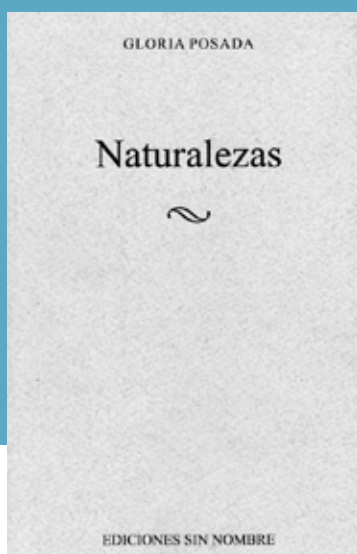
fe más cercana a la experiencia cotidiana del pueblo, más identificada con sus necesidades y preocupaciones, y, por tanto, más legítima a sus ojos. Este tipo de religiosidad no está desligada de las estructuras de poder, sino que, por el contrario, ha sido utilizada por los pueblos como una forma de resistencia frente a esas mismas estructuras, al integrar elementos de sus propias tradiciones en las prácticas cristianas, haciendo de la fe un espacio de negociación cultural donde lo sagrado y lo profano, lo mestizo y lo ancestral, coexisten y se refuerzan mutuamente.

Referencias

Dumetz, Y. (2023). *El Griot y la Kora. Manuel Zapata Olivella. Historia y pensamiento* (1.^a ed.). Escarabajo Editorial.

Espinoza, G. (2020). Zapata Olivella, el aventurero. En D. Henao, A. Múnera, L. Castillo y C. Valencia (Eds.), *Pasión Vagabunda: relatos* (3.^a ed., pp. 15-26). Universidad del Valle.

Rengifo, A. (2016). Manuel Zapata Olivella y la narrativa de las negritudes colombianas. *Cuaderno Internacional de Estudios Humanísticos y Literatura (CIEHL)*, 23, 35-46.



El lenguaje primigenio en *Naturalezas* de Gloria Posada

DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n88a14>

Ilaria Cantavenera

Università degli Studi di Palermo
ilaria_cantavenera@yahoo.it

En una entrevista con Vergara (2021), Gloria Posada destaca algunos temas esenciales que forman parte de su vida como, por ejemplo, la relación profunda que tuvo con su padre, ya que fue «un gran apoyo en un proceso que no es fácil para nadie, querer ser artista, querer ser escritora» (Vergara, 2021, p. 248). A pesar de haber pisado las huellas de la poesía un poco más tarde, esto no le impidió convertirse en una autora significativa: «Ante la necesidad de comunicarme, el arte y la poesía han sido mi búsqueda de interlocución, mi forma de enviar mensajes, de establecer nexos con la tierra, el cielo, la naturaleza» (p. 251). En lo que atañe a su formación intelectual, entre otros, figura el poeta Juan Manuel Roca que siempre fue una referencia ejemplar entre los jóvenes poetas «para abrirles un espacio en un medio que, por ejemplo en Medellín, era eminentemente masculino y con luchas de

Recibido: 25/11/2024
Aprobado: 16/05/2025
Publicado: 30/07/2025

poder bastante complejas» (Vergara, 2021, p. 249). La poesía de Gloria Posada fluye en lo cotidiano, vive entre su gente y las injusticias de épocas lejanas y cercanas, esto es, una poesía que se convierte en una lucha social: «Cada vez me duelen más las problemáticas sociales de Colombia [...] como artistas o escritores nos sentimos impotentes para crear en medio de estas tragedias, para tener una voz y una mirada que señalen todo esto para visibilizarlo, nombrarlo, y tal vez exorcizarlo con nuestro trabajo» (Vergara, 2021, p. 252).

Gloria Posada es una poeta, escritora y antropóloga colombiana nacida en Medellín en 1967. A lo largo de su carrera, ha trabajado en diferentes campos de la literatura, incluida la narrativa, y ha sido muy activa en el ámbito cultural. Además, ha sido incluida en antologías de poesía colombiana y latinoamericana. La autora nos transporta más allá de las fronteras visibles, hacia paisajes imaginarios donde la realidad se mezcla con el ensueño gracias al poemario *Naturalezas*, publicado en 2006 por la editorial Ediciones Sin Nombre.

El lenguaje de *Naturalezas* se caracteriza, en particular, por tener un fuerte componente reflexivo. Incorpora un vocabulario de la ecología, la geología y otros campos científicos, lo que confiere a la obra incluso un carácter interdisciplinario a la vez metafórico y sensorial. En algunos casos —lo que resalta su capacidad de condensar significados en pocas palabras, se podría describir a través de un matiz minimalista para reflexionar sobre los ciclos de la vida— integra imágenes que conectan lo humano con el cosmos: «Elementos nos habitan / formando la carne / sustancia y calor / de nuestro cuerpo» (Posada, 2006, p. 9).

Resulta fundamental subrayar el tono evocador, marcado por una profunda conexión con el mundo natural y una sensibilidad casi mística hacia la flora y la fauna. La autora crea una atmósfera de reverencia hacia la naturaleza, resaltando su fragilidad y resistencia. El ritmo de los poemas es bastante fluido, emulando la armonía del entorno que describe. La musicalidad de sus versos, a menudo apoyada en repeticiones y cadencias suaves, refuerza la sensación de inmersión en un paisaje donde cada elemento —árbol, río, montaña— parece dialogar con la voz poética: «En el ser / horizontes se renuevan / lenguajes nombran mundos / Lo pasado es eco del olvido / El amor encuentra silencio / cuerpos sienten frío» (Posada, 2006, p. 13).

Al mismo tiempo, hay una universalidad en ellos que trasciende culturas o épocas. *Naturalezas* nos invita a recordar que somos parte de un todo inmenso y a la vez efímero, que en cada hoja o corriente de

aire hay un reflejo de nuestra existencia. Sugiere un diálogo entre lo visible y lo invisible, explorando cómo los entornos moldean nuestras percepciones. De hecho, Posada utiliza metáforas que vinculan elementos de la naturaleza con emociones existenciales, o sea, la naturaleza se convierte en un espacio para reflexionar sobre temas como el ser, la memoria y la muerte. Las sensaciones visuales y auditivas, en la poesía de Posada, se mezclan para crear una experiencia inmersiva. La autora recurre a la figura retórica de la sinestesia, es decir, la mezcla de sensaciones de diferentes sentidos para intensificar la conexión emocional de los lectores con los temas que trata. La naturaleza se convierte en algo que se experimenta profundamente, un proceso que abarca la respiración, el tacto y el pensamiento. La autora aborda, además, preguntas filosóficas sobre la existencia y el conocimiento: «Escuchar ¿qué murmuran bosques con el viento? Acaso preguntan / ¿cómo devolvemos el aire al mundo / qué sangres recorre / cómo regresa?» (Posada, 2006, p. 16).

Utilizar un lenguaje que invita a la introspección no solo genera una reflexión en el lector, sino que también muestra la dualidad de la experiencia humana. Podríamos hablar, incluso, de un minimalismo poético, esto es, en lugar de recurrir a descripciones largas o complejas, el lenguaje de Gloria Posada es esencial: «Respirar o evaporarse / tener raíz o ir a otro lugar. / La superficie es piel o plumaje / la partida es vuelo o camino» (2006, p. 13).

Viene a la memoria el mundo azteca, por ejemplo, con el empleo de la expresión «in xochitl in cuícatl», es decir, la flor que sirve como metáfora de la poesía y, por ende, una poesía que tiene una estricta relación con el elemento natural, ya que, como escribía el poeta Netzahualcóyotl que se convirtió en «tlamatini», es decir, «el que sabe algo» (Leander, 1972, p. 31) y medita sobre los enigmas del hombre sobre la tierra, «olorosas flores, flores preciosas / con ansia yo las deseaba» (Posada, 2006, p. 49), que en el poema «Solamente él» exalta a la naturaleza misma.

El poemario *Naturalezas* está compuesto por un conjunto de cuarenta poemas, organizados como unidades independientes, pero interconectadas. Cada poema funciona como una pieza dentro de un «ecosistema» textual más amplio, lo que refuerza la idea de la naturaleza como un sistema interdependiente y tiene una extensión aproximada de setenta y dos páginas, lo que lo convierte en un texto breve, pero denso, en el que cada palabra y cada poema están cargados de significados múltiples.

Cabe destacar, además, la importancia de temáticas en las cuales la naturaleza surge como memoria y los poemas exploran cómo la naturaleza guarda las huellas del tiempo y de los procesos históricos, ecológicos y culturales. El poemario refleja cómo todos los elementos de la naturaleza están entrelazados, desde los ciclos de vida de los organismos hasta las relaciones entre los humanos y su entorno: «Cúmulos de nubes viajan en el viento / se unen y separan / en la imprecisa forma del tiempo. / Ciclo o final / que nos acecha. / No conocemos / bajo el cielo / la exacta intemperie» (Posada, 2006, p. 9).

En lo que concierne a la transformación, Posada aborda la idea de cambio y metamorfosis, representada en fenómenos como el agua que fluye, las estaciones y los procesos biológicos. Además, desde hace años es necesario reflexionar sobre la crisis ambiental. En *Naturalezas*, Posada construye una poética en la que el paisaje y la vida natural son, de hecho, los protagonistas de una profunda reflexión sobre la existencia. Su obra consigue dialogar con la crisis ambiental desde una mirada que entrelaza la contemplación y la denuncia, revelando la fragilidad de los ecosistemas. La autora nos enfrenta a la pérdida, la transformación y la resistencia de la naturaleza ante la degradación provocada por el hombre, ya que en este poemario el entorno es una extensión del cuerpo, donde la destrucción ambiental se siente como una herida colectiva. Así, *Naturalezas* se convierte en un espacio de diálogo entre lo poético y lo político, donde la palabra es un eco de la tierra que clama por su preservación. De hecho, hay cierta preocupación por la degradación del clima, la desaparición de especies y el impacto de la humanidad en el equilibrio natural; se traen a colación los versos iniciales del poema «Encuentro y separación»: «Cada nuevo día / cuando me levanto / algo ya no está. / Un árbol / un niño / una casa / una especie» (2006, p. 42).

Aunque no se menciona de forma explícita, la biodiversidad colombiana es una influencia fundamental en el imaginario de la obra y, gracias a su tono meditativo, los poemas invitan al lector a conectar con el mundo natural desde una perspectiva contemplativa. Gloria Posada, quien también es artista visual, incorpora una sensibilidad estética en sus imágenes poéticas, lo que crea una experiencia multisensorial.

Al leer los poemas, nos encontramos en un mundo donde la naturaleza no solo es escenario, sino también interlocutora y espejo del ser humano. Cada verso parece construir un puente sensorial entre lo inmediato y lo eterno, «como la semilla se introduce en la tierra / o la luz cruza en el horizonte / hasta llegar a lo profundo / del agua» (Posada, 2006, p. 17). Sin embargo, se hace patente la influencia de sus

estudios dentro de su poesía; de hecho, los antropólogos encuentran en la naturaleza un punto central de investigación, ya que esta constituye el sustento de las culturas humanas, y analizan cómo las sociedades han interactuado con el entorno natural a lo largo del tiempo.

Se halla, en sus páginas, un ritmo contenido que invita a detenerse, a escuchar el susurro del agua o el crujir de las hojas como si fueran revelaciones. Lo que más impacta es la precisión de su lenguaje: no hay palabras de sobra, y cada una tiene el peso de lo indispensable. Los poemas no describen, sino que evocan; no explican, sino que sugieren; hablan de la fragilidad, pero también de la resistencia, tanto de los cuerpos como de los paisajes. Sus imágenes, como raíces que persisten entre las grietas, permiten reflexionar sobre nuestra coexistencia con el entorno y la forma en que nos transformamos mutuamente.

Cada palabra tiene un peso significativo, creando una sensación de profundidad sin necesidad de explicaciones extensas. De hecho, esto permite que el poema funcione de manera simbólica, dejando espacio para que el lector haga sus propias interpretaciones. El minimalismo al que se ha aludido antes, sin embargo, puede ser interpretado como un desafío para algunos, ya que el estilo es deliberadamente ambiguo, lo que deja mucho espacio para la interpretación personal, pero también puede resultar desafiante para aquellos que prefieren una poesía más directa.

Escribir sobre la naturaleza es volver al origen, a un lenguaje anterior a las palabras, tanto en poesía como en prosa; es más que un ejercicio descriptivo: es una forma de tender puentes entre la memoria personal y la historia colectiva. En ambos géneros, la naturaleza se convierte en un espacio de exploración profunda, donde se indagan los límites de lo real y lo espiritual. Sin embargo, poesía y prosa se aproximan a este tema desde ángulos complementarios: mientras la poesía busca capturar la esencia y evocar lo inefable, la prosa permite expandir la mirada, detallar procesos y articular narrativas complejas que enmarcan la experiencia humana dentro del vasto tejido del mundo natural.

Desde los himnos homéricos hasta los versos contemporáneos, los poetas han encontrado en la naturaleza una fuente inagotable de metáforas y símbolos. Este género, por su carácter sensorial, tiene la capacidad de revelar la naturaleza como una experiencia íntima, donde los paisajes externos se convierten en espejos de los paisajes internos, y así es cómo la poesía de Posada se erige como un espacio donde la palabra y el territorio convergen en una búsqueda incesante

de pertenencia. Su obra, profundamente arraigada en la geografía y la memoria, despliega un lenguaje que es a la vez cartografía y cuerpo. En obras como *Oficio Divino* (1992) y *La cicatriz del nacimiento* (2000), su poesía se despliega con una voz introspectiva que explora el cuerpo, la naturaleza y la identidad a través de imágenes evocadoras. Sus antologías, como *Bajo el cielo* (2013) y *Aire en luz* (2017), evidencian una evolución constante en su escritura, en la que el paisaje y la espiritualidad se entrelazan para construir una poética que trasciende lo personal y se convierte en un ejercicio de contemplación del mundo, y reflejan, a la vez, el desarrollo de su estilo poético con el paso del tiempo. La obra *Vosotras* (1993) es un testimonio poético que da voz a las experiencias de las mujeres. En este libro, la autora construye un universo en el que la identidad femenina se despliega a través de imágenes poderosas, explorando el vínculo entre el cuerpo, la historia y sus seres: «Los animales huyen de mis manos / Las plantas se marchitan a mi paso» (Posada, 1993, p. 22). Su escritura se convierte en un ejercicio de reivindicación, en el que la poesía trasciende la individualidad para convertirse en una expresión de múltiples voces.

El propósito es reconectar al lector con la naturaleza en un momento en que esta se encuentra bajo una amenaza sin precedentes. En este sentido, escribir sobre ella es también un acto político, una manera de reivindicar su valor como fuente de belleza y conocimiento. Ya sea a través del verso o la prosa, el acto de escribir se convierte en una forma de preservar aquello que está en peligro de desaparecer y de recordar que los elementos naturales son un aspecto intrínseco de nuestra propia existencia.

En la naturaleza todo está conectado, tal como lo está el ser humano con el universo. Escribir sobre ella es, quizás, intentar reconectar con esa unidad perdida. Las palabras, aunque insuficientes, son las herramientas para asomarse al abismo del «yo», para enfrentarse a las grandes cuestiones de la existencia: ¿Quién soy? ¿Por qué estoy aquí? ¿Qué significa vivir? Estas preguntas encuentran resonancia en la naturaleza, que ofrece respuestas silenciosas, más cercanas a la contemplación que a la certeza.

Es fundamental involucrarnos en la búsqueda de soluciones a los problemas globales y asumir la responsabilidad de tomar decisiones sobre lo que nos concierne a todos. Hablar de «paz con la naturaleza» (Elizalde Hevia, 2012, p. 113) representa un llamado a evaluar el deterioro ambiental y a definir acciones concretas para evitar la desaparición de la vida en el planeta. Se trata de concebirlo como un himno

que ponga fin a una guerra unilateral iniciada por los seres humanos contra la naturaleza.

Esta guerra simbólica comenzó cuando los seres humanos optaron por separarse de la naturaleza, creyendo erróneamente que podían existir al margen de ella. Esta idea se ha reflejado tanto en el lenguaje científico como en el cotidiano, donde se utilizan expresiones como «el hombre contra la naturaleza» (Sandín, 1998, p. 90). Incluso se habla de «acercarse a la naturaleza» (Carmen Martín, 2010, p. 42), cuando, en realidad, lo correcto sería hablar de reintegración y conexión con nuestra propia esencia. Es crucial recordar que los animales, las plantas, el agua, el aire —entre otros— no son entidades ajenas a nosotros, sino nuestros iguales y compañeros de existencia.

Destacan, sin duda, otros autores colombianos que han abordado la temática de la naturaleza en sus obras y con las cuales podríamos entrelazar ciertas conexiones por lo que se refiere al texto de Gloria Posada, como es el caso de William Ospina. En obras como *El país de la Canela* (2008) y *La serpiente sin ojos* (2012), el autor explora la selva amazónica y las interacciones entre los humanos y su entorno, destacando la riqueza natural de Colombia y la destrucción provocada por la intervención humana: «Busqué consuelo en los árboles, en el canto de los pájaros, en la certeza de las parásitas sobre los troncos, y la selva me pareció intocada por esa pesadilla brutal» (Ospina, 2012, p. 304).

Pues, tanto Posada como Ospina, reflexionan sobre la naturaleza como un espacio de memoria. En *Naturalezas*, Posada utiliza la naturaleza como un archivo vivo que contiene las huellas del tiempo, mientras que Ospina, especialmente en sus novelas históricas, también ve en la naturaleza amazónica un testimonio del pasado, en particular de los encuentros entre culturas durante la conquista.

Una novela que destaca por su interacción con el elemento natural y por su realismo mágico es *Donde cantan las ballenas* de Sara Jaramillo Klinkert. La narrativa de la autora, de hecho, expresa una profunda sensibilidad hacia los seres del mundo animal y vegetal, promoviendo un mensaje de protección y respeto hacia ellos. La historia sigue a Candelaria, una adolescente que vive en un mítico pueblo, Parruca, y que, tras el dolor de una relación familiar fracturada, emprende un proceso de autodescubrimiento y, además, encuentra en la naturaleza una guía para reconstruirse: «Lo más posible es que durmiera bien en su nuevo cuarto, pues, tal y como lo había demandado, era toda una maraña de enredaderas y plantas. Candelaria deseó

que fueran de las que alejan los malos sueños» (Jaramillo Klinkert, 2021, p. 26).

Otras formas de sensibilización nacen, hoy en día, a través de las novelas gráficas, como es el caso de *Crónicas de la resiliencia: el origen* (2018) que ha tomado vida gracias a la labor llevada a cabo por el Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander von Humboldt de Bogotá, a cuya realización contribuyeron Andrés Barragán y Guillermo Torres Carreño. Esta historieta ilustrada, centrada en la riqueza natural del País, imagina una Colombia devastada en el año 2100, donde sus protagonistas emprenden un viaje al pasado con el propósito de impedir un futuro desolador. A través de la combinación de ilustraciones y texto, esta obra logra transmitir de manera impactante la urgencia de la crisis ambiental, facilitando la comprensión de problemas ecológicos complejos.

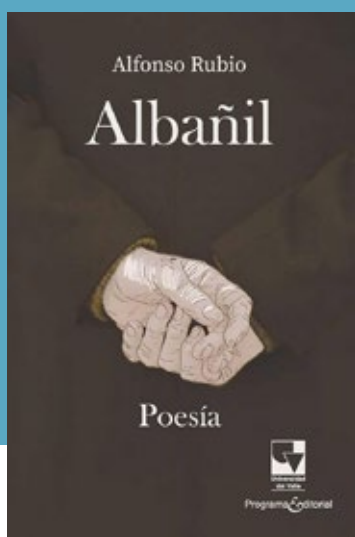
Imprescindible es, además, el poemario *Bosque desovando* de Selnich Vivas Hurtado, Profesor de Literaturas en la Universidad de Antioquia que, a través de una sensibilidad que dialoga con el cosmos, traza las líneas más sutiles por lo que concierne a la poesía colombiana contemporánea, cuyos elementos se inspiran en un origen natural primigenio que, por ende, nos involucra directamente. En esa relación entre los seres humanos y el entorno, explorando la conexión entre la vida, los mitos, las tradiciones y la esencia de lo primordial, nos invita a un viaje lejano en el que cada palabra y metáfora son un latido profundo, una oportunidad para conocer lo que antes desconocíamos: «Los pies ya tienen memoria del territorio. / A volver al origen, hemos venido desde el fondo / de la mar. / Hemos venido a prepararnos, / a cantar a las abuelas del nacimiento. / Una ocarina desafía el aleteo de los cucarrones. / El trompo, nieto del tábano, devuelve el camino» (Vivas Hurtado, 2024, p. 38).

Una vez más, pues, la literatura consigue encontrar en los paisajes y en los ciclos naturales metáforas perfectas para explorar la vida: un río puede simbolizar el flujo del tiempo, un árbol la resiliencia y una tormenta los conflictos internos. Todas las culturas, a lo largo de la historia, han reflexionado sobre la naturaleza como hogar y sobre el ser como un enigma perpetuo. Al escribir sobre ella, nos encontramos a nosotros mismos y a los demás, porque en el susurro del viento y en las preguntas que no tienen respuesta hay una belleza que trasciende el tiempo y une a todos los seres vivos.

En conclusión, *Naturalezas* es una obra que exige una lectura reflexiva, ofreciendo una experiencia poética intensa, que juega con la percepción sensorial y la complejidad existencial. Este tipo de poesía es recomendada para quienes disfrutan de obras que también invitan a la introspección y al cuestionamiento personal; este poemario es un recordatorio poético de que mirar la naturaleza es, en esencia, mirar dentro de nosotros mismos.

Referencias

- Barragán, A., & Torres Carreño, G. (2018). *Crónicas de la resiliencia: el origen*. Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander von Humboldt.
- Carmen Martín, L. M. (2010). Enseñanza de las ciencias naturales: acercarse a la naturaleza. *Aula de innovación educativa*, N° 195, pp. 42-46. <http://hdl.handle.net/11162/87075>
- Elizalde Hevia, A. (2012). Paz con la naturaleza: Una perspectiva ecológica desde la no violencia. *Cultura - Hombre - Sociedad* 22, pp. 113-139. <https://doi.org/10.7770/cuhso-v22n2-art387>
- Jaramillo Klinkert, S. (2021). *Donde cantan las ballenas*. Lumen.
- Leander, B. (1972). *In Xochitl in Cuícatl, Flor y Canto. La poesía de los Aztecas*. Instituto Nacional Indigenista.
- Ospina, W. (2008). *El país de la Canela*. Editorial Norma.
- Ospina, W. (2012). *La serpiente sin ojos*. Mondadori.
- Posada, G. (1992). *Oficio Divino*. Colcultura.
- Posada, G. (1993). *Vosotras*. Ediciones Autores Antioqueños.
- Posada, G. (2000). *La cicatriz del nacimiento*. Corporación Ideas y Palabras.
- Posada, G. (2006). *Naturalezas*. Ediciones Sin Nombre.
- Posada, G. (2013). *Bajo el cielo. Antología poética 2011-1985*. Editorial Universidad Veracruzana.
- Posada, G. (2017). *Aire en luz. Muestra de poesía 2016-1985*. Del Centro Editores.
- Sandín, M. (1998). *Madre tierra, hermano hombre. Introducción a la Ecología Humana*. Ediciones de la Torre.
- Vergara Aguirre, A. (2021). Gloria Posada, una voz suave y constante. *Estudios de Literatura Colombiana* 49, pp. 245-259. <https://doi.org/10.17533/udea.elc.n49a14>
- Vivas Hurtado, S. (2024). *Bosque desovando*. Sílabas Editores.



Una escritura poética en duelo con la muerte

DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n88a15>

Nelson Romero Guzmán

Profesor Asociado, Universidad del Tolima, idead
nelsonrg@ut.edu.co

Alfonso Rubio es autor de varios libros de poesía, entre ellos *Corazón cargado* (1994), *Liebres* (2003). El poemario titulado *Albañil* (Programa Editorial Universidad del Valle, 2023), del cual me ocuparé en esta reseña crítica, el autor recurre a poema en prosa, todos de extensión breve donde su producción creativa se densifican con el recurso del símbolo que permite abrir múltiples sentidos de lectura, de ahí que este poemario sea rico en la elaboración de un arte poética y ahí resida su mayor fuerza creativa.

El título de este libro alude al albañil como el oficial de obras de construcción de viviendas, que también las reforma o las repara, lo cual es un anuncio clave para su recepción. Por lo menos, en mi lectura personal, esta clave se despliega en dos momentos: por una parte, la escritura en duelo con la muerte como resurrección

Recibido: 25/11/2024
Aprobado: 10/06/2025
Publicado: 30/06/2025

del padre a través de la imagen poética; por otro lado, la presencia de un arte poética que Alfonso Rubio construye a partir de la reflexión sobre la escritura en la escritura, una tendencia fuerte que hoy sigue la poesía como herencia de la modernidad. Son estos dos tópicos bien interesantes del libro que me propongo resaltar dentro de las posibles lecturas que despliega su obra.

Albañil, desde su nombre directo y sencillo, es un poemario estructurado en dos partes: *Oxígeno* y *Se morirán lejos de ti jardines*; es una producción de 52 poemas en prosa, cuyo inicio con las voces a modo de epígrafe de William Blake y Giorgio Caproni auguran una evocación al padre, al hombre solitario y a la muerte. Con base en lo anterior, en este libro se alude al difunto padre del poeta; desde el primer sustantivo puesto en el título se encarga de desplegar todo el sentido de lectura, como metaforización de la resurrección y el retorno a la casa familiar del padre ausente, gracias a la función de la memoria que reordena los signos en una poética del espacio que juega con la belleza y el vacío, pero también con la escritura paradójica de afirmación de la vida y negación de la muerte, en una suerte de lucha de contrarios, donde se establece un diálogo dual en que el poeta combate para levantar el milagro poético entrevisto como resurrección. Bien lo dice José Lezama Lima (1992), en su ensayo *Del aprovechamiento poético*, que la poesía es lo inanimado entrecruzado con lo orgánico, pues lo inanimado es «levantado por el milagro de la poesía» (p. 193). El mismo Lezama (1992), retoma en otro de sus lúcidos ensayos, el trabajo de resurrección de la poesía: «La resurrección: se siembra en un cuerpo material, pero se renace en un cuerpo espiritual», ya que el poeta «es el ser que crea la nueva causalidad de la resurrección» (p. 135). Toda esta evocación de Lezama para decir que, en primera instancia, *Albañil* de Alfonso Rubio es la resurrección del padre albañil por la palabra del hijo poeta, en el terreno de la imagen, para retornar a ese diálogo de mundos paralelos del cual se refirió anteriormente: La vida y la muerte, la escritura y la resurrección por el milagro de la poesía. Para lograrlo, el poeta crea en el libro, casi de manera inconsciente, su propia fórmula poética, tal como en su poema «Orientación»: «Un tipo de escritura para un espacio que se evapora» (Rubio, 2024, p. 54), que alude al espacio *habitado* por quien ya no es y que el poema hace *retornar*.

También se trata de la muerte, su vacío o su evaporación trasvasado en el tiempo de la memoria, con resonancia semántica a lo largo de los poemas del libro. Aparece, entonces, una imagen tensionada: la escritura en duelo con la muerte, pues sabemos que la presencia del padre es la del difunto que se sobrepone a lo imposible para retornar a

la casa, al hijo, a sus labores, a través de la escritura como resurrección. De esta manera, en el poema «Sueños», el poeta acepta con recelo la cercanía del padre ausente: «Acércate a mí, pero no vuelvas al mundo» (Rubio, 2024, p. 37). Valga aludir a Maurice Blanchot (2002), quien, en algún lugar de su obra *El espacio literario*, expresa: «Quien muere no puede quedarse» (p. 228). Es la conciencia de la pérdida, en el caso del libro *Albañil*, recuperada por la resurrección como vuelta o retorno gracias a la imagen (del padre), al mundo donde la casa vuelve a abrir sus puertas, esta vez, para la escritura.

Ese trabajo de la poesía en *Albañil*, vela para que la albañilería se labre dentro de la metáfora y a su vez logre encargarse de trasladar el despojo de la imagen a los lugares evocados del entorno familiar afectivo y espacial. Sin más, el poeta Alfonso Rubio con *Albañil* (2024) enfatiza en ese vaso comunicante que es la escritura con la muerte, ya no como medio para la pura designación del nombre, sino para hacer *aparecer* el espacio vivo del hombre: «Un tipo de escritura para un espacio que se evapora» (p.12), es decir, que solidifica la ausencia, la retrotrae a la presencia haciendo vivo lo que dice, ¿no es una de las afrentas de la poesía disolver el vacío hasta hacerlo visto, palpable en la escritura?

Para mostrar la elaboración poética del libro *Albañil*, cualquiera de sus textos nos pone en relación con el espacio abolido de la muerte y a su vez rescatado por la imagen. Por ejemplo, cito el siguiente poema:

Duraznos

Lejos, la misteriosa debilidad de los rostros, lejos. Una parcela sin rosas, un arroyo muerto, el miedo de los cangrejos a la sombra que se acerca. Adiós, hermosos duraznos de primavera de tu santuario de mármol; adiós, hermosa razón de tu ser, ahínco de la pequeña tierra (Rubio, 2024, p. 15).

A través del símbolo de los duraznos, el poeta evoca analógicamente el despojo del padre y el jardín que sustentó al árbol frutal de su vida. Por eso el poema titulado «Duraznos», resulta bello por su tono fúnebre que retoma la forma del treno con el uso de la anáfora, para designar el espacio baldío de la muerte; de esta manera, el poema en su lamentar resucita en el lugar donde el ser del padre estuvo y ahora se hace lejanía: «una parcela sin rosas, un arroyo muerto», que fuera «ahínco de la pequeña tierra». El padre da voz a la poesía a través del hijo para despedirse de la vida metaforizada en los duraznos.

Albañil nos remite a una poesía íntimamente laboriosa, que se realiza no por la pulsión de la metáfora suelta, no por el asombro chispeante de la línea del poema, sino en el reposo y la espera que exige la escritura, como en el poema «Furtivos»: «Esos días se adaptaban al ámbito de un lector que pisa tierras ajenas, un nómada que caza furtivamente sobre campos y lomas que no se han escrito» (Rubio, 2024, p. 20). La del lector como nómada de un lugar no escrito, es una referencia clave al poema como obra para ser completada por el lector, quien la habita a su manera. Por eso invito a los lectores a detenerse más en el todo del libro que en la parte o poema suelto a la hora de abordar *Albañil*.

Por otra parte, el libro de Alfonso Rubio reconstruye el lugar de enunciación como morada familiar en el que la escritura revive al padre, quien finalmente representa la voz mayor del libro, tanto que esa voz de la escritura en duelo con la muerte, resucita el tiempo y el espacio anulados. En contraste con el vacío, cada texto devuelve imágenes bellas y duraderas, como la pincelada de la siguiente línea del poema «Patio»: «Alguien empuja el tiempo y hay pétalos blancos en el aire que descubren tus sueños» (Rubio, 2024, p. 46). Queda en la memoria del lector, el aroma de la imagen simbólica del tiempo, esparciendo en el aire pétalos blancos, que a su vez nos remite a Octavio Paz (1998), quien al final de su ensayo «Imagen», afirma: «La poesía es entrar en el ser» (p. 113). En el caso del libro *Albañil*, la poesía entra en el ser del otro, del lenguaje, de la vida y de la muerte, donde el hijo presta su cuerpo al padre para ser apenas albergue de lo transitorio.

El poeta y crítico chileno Pedro Lastra, escribió en el año 1983 un artículo interesante que propone varias características tendenciales de la poesía hispanoamericana del momento, con vigencia hasta hoy. Dentro de esas características, destaca «la reflexión de la literatura dentro de la literatura» que corresponde a las llamadas «Artes poéticas». Pensar la poesía dentro del poema, es una actitud frecuente del poeta de hoy. Alfonso Rubio no escapa a esta tendencia, bien pronunciada en su libro *Albañil*; por eso mi interés en explorarla. Todo este libro, si se quiere, construye un arte poética del escribir y el leer. Rubio aprovecha la evocación del padre y su oficio de albañil, para aproximar al poeta como hacedor de una obra por el lenguaje. Esta propuesta de lectura resulta rica y variada, porque cumple con la función de la poesía de *decir lo otro*, más allá de la designación real del mundo. Para la elaboración de un arte poética, Rubio se vale de la analogía como recurso de la imagen para reconciliar los contrarios, según el principio de semejanza. Escribir equivale a construir, levantar una casa de palabras para

convocar a sus moradores ausentes; se trata de una casa poética vuelta a la vida por el lenguaje.

En este sentido, el poema titulado «Mapa» es contundente: se construye una poética del espacio, del «espacio feliz» (p.21) como diría Gaston Bachelard (1997). La casa figura como el mapa del «hábil cartógrafo», hecha de «un código de signos hospitalarios» (p. 36); entonces, la casa funda la escritura. En esa casa de signos, aparece el lector: «Sigo mirando el mapa para entenderlo» (Rubio, 2024, p. 36). En ese espacio, todo lo embellece la imagen simbólica: la luna que se mueve, el olor de los geranios, la rosa del viento entre las manos, la visión aérea. Por eso, el libro de Rubio no es un simple homenaje al padre albañil, sino que traspassa esta labor cotidiana al oficio del poeta y del lector. La escritura funda la casa y la casa es elevada a un espacio cósmico.

El mapa

La casa es el mapa de un hábil cartógrafo con ventanas transparentes al mundo. Un código de signos hospitalario. Un espacio confiable donde las noches, cuando las puertas se abren y un olor a geranios. Un espacio vacío donde las almas no pueden ser el tiempo; la luna se mueve, no hay espera posible que mida su recuerdo y el silencio, cuando tus sentidos ocultan las palabras. No dices nada y estás ahí, con la rosa del viento en las manos. Sigo mirando el mapa para entenderlo. Mi pensamiento ahora, tal vez desde una distancia que se hace visión aérea, solo busca silencios (Rubio, 2024, p. 36).

La misma metamorfosis del espacio del constructor al espacio poético del cosmos ocurre en el poema titulado «Constelación», donde «la palabra fija sostiene la lluvia y nos cobija» (Rubio, 2024 p. 18). Así, el padre evocado da forma a la casa, como el poeta da forma al poema, marcando de esta manera una constante reiteración del *ars poética* como reflexión de la literatura dentro de la literatura. Alfonso Rubio, en otro aliento de su escritura, hace referencia al padre albañil con relación al oficio visceral del poeta, su entrega, esfuerzo espiritual y hasta sacrificio corporal para hacer la obra con humildad. El trabajo más la inspiración dan como resultado la obra. El poema «Añoranza» muestra al poeta laborioso, como el albañil luchando con los materiales de la construcción, entregado a su obra: «Unas manos curtidas, signos de la materia y la herramienta; el trazo de la sabiduría, genio y firmeza para no hundirte en miserias, rumiando palabras y propósitos que edificaban una conciencia indestructible y equilibrada de obras ásperas y hermosas» (Rubio, 2024, p. 60).

La casa, el padre, el hijo, la muerte, el jardín, el vacío, el silencio, etc., van dando forma a su semántica plural y enigmática, elaborando imágenes bellas, para entregarnos un libro de lenguaje erguido: «la muerte es reincidencia de un diario sin hojas», dice en el poema «La flor del espliego» (Rubio, 2024, p. 64). En fin, este comentario apenas abre el libro como una provocación para lecturas que lo irán enriqueciendo en el transcurso del tiempo.

Referencias

Bachelard, G. (1997). *La poética del espacio*. Fondo de Cultura Económica

Blanchot, M. (2002). *El espacio literario*. Editora Nacional

Lezama L., J. (1992). *Imagen y posibilidad*. Editorial Letras Cubanas.

Paz, O. (1998). *El arco y la lira*. Fondo de Cultura Económica

Rubio, A. (2024). *Albañil*. Programa Editorial Universidad del Valle



Juntos, en *solitude*

DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n88a16>

Alejandra Echavarría Zuluaga

Universidad de Antioquia
a.echavarria@udea.edu.co

*Piensa en las innumerables maneras de compartir
un secreto con una persona en otro continente*

Regina Durig (2021, p. 20).

¿Dónde estamos en medio de todo lo que acontece en el mundo? La antología *El tiempo en que vivimos* (2021) de la editorial Rey Naranjo reúne las voces de treinta y siete poetas suizos, quienes, bajo múltiples formas, nos acercan e invitan a sumergirnos en lo cotidiano y subjetivo de la realidad. Este libro pone la estética en la palabra precisa, se enlaza entre el alemán, el francés, el italiano y el romanche, se convierte en una obra plurilingüe y multicultural, que junto a nueve traductores latinoamericanos logra entablar un diálogo entre países,

Recibido: 15/02/2025
Aprobado: 10/06/2025
Publicado: 30/07/2025

migrar la pluralidad de las ideas. Esta unión entre el proceso editorial, el traductor, el poeta, la persona y el artista, confluye con la exploración de nuevas propuestas que enriquecen la creación y la conexión entre las sensibilidades del tiempo actual. De esta forma, en esta antología se encuentran setenta piezas poéticas en diversos formatos que exploran lo intrínseco del ser, la crítica social y política, la naturaleza, la época del presente, el amor, la otredad, el lenguaje, y muchas temáticas más.

En los próximos párrafos se hará hincapié en algunas piezas poéticas que se consideran relevantes, tanto por el movimiento en el que se enmarcan, como por su experimentación lingüística, temática o estructural.

Autores como Regina Durig, Sascha Garzetti, Klaus Merz, Leta Semadeni, Markus Hediger, Laura Accerboni, Anna Ruchat, Flurina Badel, entre otros, nos acercan a *El tiempo en que vivimos*. Pero, empecemos por lo primero. Dentro de la propuesta de compilación de los poemas que componen el libro es de resaltar la selección del poema de Dodel titulado «Fragmentos de Capricci, sección del poema infinito en línea Sin cordura» (p. 13). Esto, no solo por el original formato en el cual se presenta el escrito —una propuesta de *work in progress* en formato de página digital— sino por ser la única pieza que usa una composición que según Bencomo, el traductor del alemán, su métrica está «bajo un estricto formato silábico de heptasílabos y pentasílabos sucesivos, con lo que se acerca a las construcciones clásicas de la poesía japonesa» (p. 15). Esto, sumado a las temáticas abordadas por el autor, sirve para rescatar, aplicar e incluir un reconocimiento de la tradición poética en una propuesta actual y moderna. Sin embargo, es de entender que al leer su traducción, esta composición silábica se transforma y se reinterpreta para preservar la forma y el contenido principal del poema, convirtiéndose más en ritmo y cadencia. En esta misma línea de innovación se puede encontrar el movimiento *spoken word* del cual es partícipe el autor Jürg Halter con su poema «Glimmen» o «Incandescencia», una composición que se da entre la oralidad, lo estético de la imagen, la creación audiovisual y la actuación, al igual que su segundo poema, «Para los que no nacerán en el futuro» (p. 36), que también se encuentra en plataformas digitales. Estas obras poéticas se presentan tanto en un formato escrito como en una propuesta original que contribuye al diálogo interdisciplinar que continuamente entabla la literatura con otras áreas del conocimiento, esto ayuda a fortalecer las representaciones actuales de las creaciones poéticas. Además, *El tiempo en que vivimos* incluye la obra de Cléa Chopard quien desarrolla el concepto de «literatura decorativa» (p. 66), una propuesta que integra la poesía a

representaciones gráficas, manuales o que emplean elementos visuales como apoyo, una forma también de acercarse a la performance y a la plástica. Con su poema «Cosmética de la dispersión» (p. 68) podemos denotar la apuesta estética disruptiva de la autora con su proyecto de escritura en microedición titulado *Topolalia*, una prosa poética que a su vez emplea el verso libre, un lenguaje que narra un cuerpo inestable.

Por otro lado, podemos decir que *El tiempo en que vivimos* se enmarca en diferentes características, tanto temáticas como estilísticas, que hacen que la obra sea una mezcla de perspectivas. El empleo general de algunos arquetipos como el de la madre, que según Carl Gustav Jung (1970) se distingue por «lo materno, la autoridad mágica de lo femenino, la sabiduría y la altura espiritual que está más allá del entendimiento» (p. 75). Se encuentra presente de forma implícita a lo largo de la obra en poemas como «Mamá» (Cadonau), «La máquina» (Skalova), «Las mujeres protectoras de la tierra» (Tappy), «A mimma» (Martini) y «El reencuentro» (Zuan), los cuales se centran en una imagen de la madre personal; sin embargo, esta representación se extiende y está presente en poemas como «Madre», de la escritora Meret Gut, que a la par con otros autores como Antonio Rodríguez, y siguiendo de nuevo a Jung, (1970, p. 75), usan el arquetipo de la madre desde su simbolismo más amplio para referenciar elementos como la iglesia, la universidad, la ciudad, el país, el cielo, la tierra, el bosque, el mar, la luna y el jardín. La gran carga de significados que contienen los textos recopilados es una muestra de la diversidad en la producción poética de Suiza y denota un proceso de traducción claro y objetivo. Considero que hay elementos puntuales que pueden mejorar en cuanto a las traducciones, pero rescato la dificultad del proceso debido a la complejidad de las obras y sus idiomas, puesto que algunos poemas cuentan con una tendencia surrealista y otros no cuentan en sí con un único tópico definido.

El tiempo en que vivimos encierra una particularidad inherente, encontramos poetas que proyectan una fuerte relación entre el hombre y la naturaleza, como lo podemos observar en las obras «Las Junglas de Yucatán» (Gaillard), «Insecticos, humanos, niños» (Pusterla), «Patmos» (Bianconi), entre otras. Tomemos como referencia «Entre polvo y trozos de un vacío agolpado» de Alborghetti (2021) y sus versos «Como un movimiento súbito / vino el terremoto / a sacudir la tierra / olas, derrumbes, ruidos de derrumbes / y gritos de gente arrojada a la calle» (p. 144). Una imagen que nos ubica frente a una catástrofe natural que sobrepasa las fuerzas del hombre, pero en contrapunto nos encontramos con los versos de «Las estaciones» de Bernasconi (2021), quien nos invita a entender el invierno como una posible catástrofe interna «Hablas

y mientras tanto, en pocos meses, / vuelan los troncos arrancados por el viento / arrasan bosques, queman los brotes / más verdes [...] / En este invierno / que cancela lo eterno, tu absoluto / es un escaparate vacío» (p. 149). Claro está que cada pieza poética está abierta a la interpretación personal y subjetiva de cada lector, de aquí lo interesante de estos textos que no se limitan temáticamente, encontramos la naturaleza en la misma medida que encontramos la esperanza, el dolor, las despedidas, la migración, los sentidos, la introspección, la guerra y el cuerpo.

Esta antología desdibuja sutilmente el amor, con poemas como «Florece rosas» (Fehr), «Recuerdo como tú, de pie» (Garzetti), «Incandescencia» (Halter), «La Casa Rossa» (Mehr), «Imperfectos» (Zuan), «Érase una vez» (Genoux), «Uno no puede ver más ese mueble», «La yegua, los perros, la selva y tú» (Colombo). Este último poema, más que destacar por cómo fue su proceso de selección, entre el vaivén de los correos y el juego del anonimato, es de destacar porque en él se encuentra una conexión generacional, no solo por su autor, sino también por la construcción temática que aborda uno de los principales tópicos de la literatura de corte clásico: la novela pastoril, ampliamente relacionada con el renacimiento. Aquí un fragmento del poema de Colombo (2021) «Las madreperlas verdes de los sauces / desbordan de vitalidad torrencial; / los alisos pierden las hojas / esta mañana con la luz sedosa; / los trigos de rocío están / suspendidos en la telaraña. Tu estás / toda en ti misma al bordel del prado; / octubre se adentra ya por los pastizales» (p. 156). Poema que relata la cotidianidad del campo y sus quehaceres, el ambiente natural y una vida en armonía y sin complicaciones, un entorno propicio para el florecimiento del amor, una creación que guarda el ritmo innato de su lengua, el italiano.

De esta manera, la mayoría de los poemas presentes en la antología *El tiempo en que vivimos*, basándonos en su traducción, se presentan en un formato de verso libre que según Utrera Torremocha (2003) aparece a menudo como «la forma de expresión más cercana a las inquietudes de la poesía moderna, la forma que supuestamente cumpliría en el último siglo con las expectativas estéticas de un nuevo arte» (p. 1). Es de tener en cuenta que otros poemas están en formato de prosa poética, e incluso algunos, unifican estas dos corrientes. La unión entre el verso libre y la prosa poética tiene una cercanía histórica y en ocasiones comparten un ritmo basado en la sintaxis y la imagen (Utrera Torremocha, 2003, p. 7). Una muestra de ello es el poema «El aire» de Skalova (2021) con sus versos «o bien por ejemplo el olor de las anaranjadas páginas / viejas secas marchitas encerradas apretadas» (p. 119) emplea esta estrategia de ritmo basada en el uso

sintáctico, forma recurrente a lo largo de sus estrofas. Asimismo, es destacable mencionar que esta poeta es la única invitada extranjera partícipe de esta antología, quien junto a otros autores del apartado en francés, elabora un interesante cruce lingüístico, dos idiomas, dos sistemas de comunicación, dos intenciones y perspectivas en un solo poema. También, se pueden identificar otras características como el uso de figuras retóricas, cadencia en la composición, rima y un vasto uso de simbolismos, arquetipos y lugares comunes. En la pieza poética «Never ending rhizome», el artista Pierre Lepori emplea figuras como la metáfora, la anáfora y el símil; sin embargo, la distribución central de este poema influye en la percepción del lector, puesto que adopta una simetría visual diferente, generando énfasis y distinción. Es relevante mencionar que Pierre es fundador de la revista queer *Hétérographe*.

De igual manera, *El tiempo en que vivimos* preserva y difunde la producción poética en lengua romanche, una lengua minoritaria que busca visibilidad dentro de la amplia diversidad lingüística de Suiza. Así, la traducción de Jessica Zuan, y a la vez su participación como poeta, se torna crucial para acercarnos a la cultura e identidad de El Cantón de los Grisones. Es una novedad para los hispanohablantes poder leer «Imperfectos» (Zuan), «Jardín» (Cadonau), «Helecho brota en la boca» (Badel), y «El tiempo de las cerezas» (Andry). Esto permite un diálogo entre ambas culturas, pequeñas formas de ver la vida más allá de una frontera geográfica y de mantener una lengua viva y en constante movimiento. Podemos decir que *El tiempo en que vivimos* se convierte en una obra afín a un público lector universal, enriqueciendo el panorama literario e intercultural. Los traductores Daniel Bencomo, Alejandro Crotto, Ariel Dilon, Camila Fadda, Pablo Fante, Martina Fernández, Carla Imbrogno, Juan Felipe Varela y Jessica Zuan, en particular, se aseguraron que las voces de los poetas suizos fueran representadas fidedignamente, entendiendo la profundidad del contexto del cual proviene cada pieza, realizando una cita a ciegas con el escritor en busca de la adecuada interpretación de cada matiz. Resulta significativo mencionar a Marcela Quiroz, artista plástica e ilustradora colombiana que con sus creaciones acompaña visualmente la composición del libro, al igual que a todo el equipo de dirección editorial de Rey Naranjo, por proponer una línea gráfica que resalta por su propuesta en colorimetría y que cuenta con una diagramación y producción física impecable.

Esta es una invitación para que en un ejercicio en *solitude*, como la poeta Regina Durig, pensemos en las innumerables maneras de reconocernos, explorarnos y leernos a través de la poesía. *El tiempo en que vivimos*, es una obra que reconoce el trabajo personal e intransferible

de la creación, que además nos convoca a hablar del ahora, de lo que nos conforma como individuos. Dice Rey Naranjo que «Suiza es reconocida por su neutralidad ante situaciones tan complejas como guerras y conflictos [...] quisimos romper con esa neutralidad, por lo menos literariamente, e invitamos a una diversidad de poetas a que nos compartan sus visiones sobre este tiempo que nos ha tocado vivir» (p. 4). La poesía se convierte en un mecanismo para nombrar la realidad, tanto en Suiza como en América Latina, tenemos una historia que está para ser contada paso a paso, para confrontarnos con el futuro, para recordarnos dónde estamos, quiénes somos, en medio de todo lo que pasa.

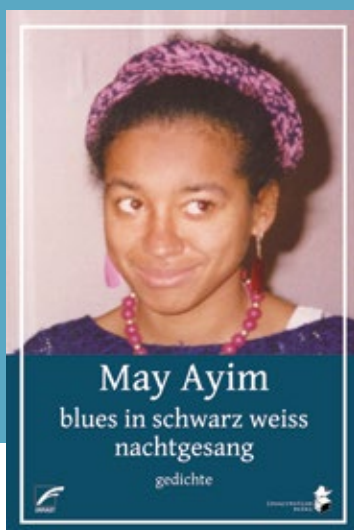
Referencias

Jung, C. G. (1970). *Arquetipos e inconsciente colectivo*. Editorial Paidós. Recuperado <https://archive.org/details/jung-carl-gustav-arquetipos-e-inconsciente-colectivo-ocr-1970/page/74/mode/2up>

Durig, R. (2021). Ejercicio en solitud. En VV. AA., *El tiempo en que vivimos*. Poesía suiza actual. Editorial Rey Naranjo, p. 20.

Utrera Torremocha, M. V. (2003). Ritmo y sintaxis en el verso libre. *Rhythmica*, 1, pp. 303-333.

VV. AA. (2021). *El tiempo en que vivimos*. Poesía suiza actual. Editorial Rey Naranjo.



afrekete

DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n88a17>

Selnich Vivas Hurtado

Universidad de Antioquia
selnich.vivas@udea.edu.co

La poesía y el activismo social de May Ayim (Hamburgo, 1960 - Berlín, 1996) fueron impulsados por un sueño colectivo, cambiar el nombre de las cosas. Así de sencillo. Cambiar el modo en que se ha nombrado la infamia universal de la trata esclavista. Por inaceptable que pueda parecer, sus justificaciones religiosas y económicas sostienen las relaciones interpersonales y los tratos entre naciones y culturas. Por medio de la reescritura de su historia, May Ayim quiere hacer visibles las zonas más ocultas del progreso y la opulencia de las naciones poderosas del siglo xx. En parte ese sueño, como el de muchos hermanos y hermanas de la diáspora africana, no se ha cumplido y es importante recordar, como lo indica May en un verso escrito en portugués, que «A LUTA CONTINUA» (Ayim, 2023, p. 62) [que la lucha continúa]. De ese mismo sueño y de esa misma lucha provienen las obras de Maya

Recibido: 23/11/2024
Aprobado: 15/05/2025
Publicado: 30/07/2025

Angelou, Audre Lorde y Maryse Condé, autoras que conoció, leyó y vivenció en sororidad. Del mismo sueño surgen, en otros lugares remotos, los poemas de Mary Grueso, Georgina Herrera y Conciencão Evaristo, a quienes no leyó ni jamás encontró, pero sí intuyó en la intimidad, pues son mujeres que murieron varias veces, igual que May, antes de ser. Ellas también supieron ponerse de pie en la poesía para hablar por ellas mismas. El poema «grenzenlos und unverschämt» [sin límite y sin pena] de *blues in schwarz weiss* [blues en negro blanco] señala el derrotero de una poética pensada desde el diálogo con otras culturas de la diáspora africana: su búsqueda va hasta «wo meine schwestern sind/ wo meine brüder stehen» (Ayim, 2023, p. 69) [donde mis hermanas están/ donde mis hermanos se ponen de pie]. Hermanas y hermanos son todos aquellos que han conocido la opresión. La diáspora africana, provocada por el secuestro, la venta y la degradación de millones de seres humanos, supo fraguar caminos de libertad y de nueva humanidad para las futuras generaciones del mundo, gracias a la empatía generosa ante el sufrimiento mutuo. Culturas, lenguas y tradiciones espirituales distintas se sumaron unas a otras de modos misteriosos, con guijarros y retazos de memorias reprimidas, hasta dar lugar a una familia extendida combativa y libertaria. La África que fue esclavizada y racializada eran muchas Áfricas y sus expresiones siguen siendo oprimidas y excluidas en los centros de poder.

Desde el 2011 una calle en Berlín lleva su nombre: May-Ayim-Ufer. Un cambio de nombre impensable en Cartagena, donde no existe ninguna calle para Orika y donde se siguen celebrando los horrores del tribunal de la Inquisición. Ese cambio debido a las demandas de los movimientos sociales en Alemania que lucharon desde los años ochenta del siglo pasado por los derechos de las mujeres migrantes y afrodescendientes. Gracias, también, suponemos, a las denuncias de la ISD, la Iniciativa por los y las Afroalemanas, contra el racismo estructural y las herencias coloniales que permanecen intactas en las naciones europeas (Ayim, M., Oguntoye, K. y Schultz, D, 2021 [1986], p. 7). Antes la calle se llamaba Gröbenufer, en recuerdo de Otto Friedrich von der Gröben (1657-1728), el mayor de los señores coloniales alemanes en África y gobernador del fuerte Gross-Friedrichsburg, ubicado en lo que hoy es Ghana, país del que salió un día a finales de los años 50 su padre, Emmanuel Nuwokpor Ayim, para estudiar medicina en la Universidad de Hamburgo. ¿Cómo leer la crueldad de esa historia que celebra a los militares y nobles esclavistas alemanes en Ghana y olvida en Alemania a las hijas de los migrantes ghaneses?

Si acudimos a un principio de la filosofía afrochocoana, aquel que dice «vemoj pa'traj porque vamoj pa'lante» (Mena, Morales, et al, 2020, p. 11) o a la representación del tiempo a través de la *sankofa* de los ashanti, es decir, un ave que mira para atrás porque sabe que allí está el origen del futuro, entenderemos las confluencias y olvidos de eso que llamamos progreso y monumentalidad de las capitales europeas. El lujo y la exuberancia de la riqueza de los museos y las plazas en Lisboa, Madrid, Barcelona, París, Ámsterdam, Berlín, impresionan por su imponente vacía. Joyas y mármol indolentes. Todo allí es de otra parte, aunque parezca propio y local. Ingresar a esos edificios y plazas produce indignación, pues nada informa sobre la concordancia entre el horror de la trata esclavista, el exterminio de pueblos enteros y la acumulación de tierras y riquezas. El lujo del Bode Museum o del Humboldt Forum, por ejemplo, oculta los siglos de saqueo. La historia de la riqueza de la Europa civilizada olvida mencionar el empobrecimiento al que se llevaron a las culturas invadidas y explotadas. En los museos se ostenta riqueza y en los parlamentos europeos se promueven políticas de expulsión para los desamparados.

En medio de esa bella contradicción berlinesa, sorprende que una calle, a la orilla del río Spree, se llame May-Ayim-Ufer. La palabra *Ufer* contiene el misterio de la paradoja en lo visible que oculta. Es una orilla, una ribera, una frontera, un lugar más alto que el nivel del agua del río. ¿En qué sentido la obra de May Ayim fue un modelo, un giro hacia una sociedad sin fronteras y más crítica, a pesar de sí misma? Maryse Condé (2023) definió la poesía de May Ayim como un «Ein winziger Hauch von Frühling inmitten eines deutschen Winters» (p. 16) [Un diminuto atisbo de primavera en pleno invierno alemán]. Ese rasgo consistía en la capacidad de May Ayim para sintetizar, ridiculizando y parodiando, la historia moderna de la Alemania reunificada y democrática que dejaba por fuera lo que no encajaba en lo supuestamente identitario y nacionalista. Una Alemania invernal que negaba la existencia de una población afroalemana primaveral. Población que también había hecho aportes significativos y durante varios siglos a la cultura alemana y a la reconstrucción de la Alemania destruida después de la Segunda Guerra Mundial. Para May no fue la reunificación alemana, sino más bien una «sch-einheit» (Ayim, 2023, p. 69), una aparente unidad que propició nuevas exclusiones contra los africanos, asiáticos, turcos, curdos, etc.

La obra de May Ayim constituye una tercera orilla del poetizar porque «noch heute beeinflusst May neue Generationen nicht nur als Afrodeutsche, sondern vor allem als Dichterin» (Popoola, 2023, p. 10)

[todavía hoy May influye en las nuevas generaciones no solo como afroalemana, sino sobre todo como poeta]. May marcó, con su escritura juguetona y conmovedora, el camino de la poesía cantada en las calles, ante las cámaras, en los bares, apoyada en el jazz y el blues y en los cantos africanos. Hoy podríamos decir que May sabía rapear. Con cuerpo de jovencita, pero con voz de vieja sabia (Condé, 2023, p. 16), recuperó la indomabilidad de la poesía de la *Négritude* y de las jóvenes afroeuropas inconformes. Su humor corrosivo y directo desenmascaró la doble moral europea, pues supo hacer de esa revisión de la historia no una venganza, sino una «Konfrontation mit dem Tod» (Kraft, 2023, p. 238) [confrontación con la muerte]. ¿Qué lugar darle a la muerte después del exterminio de millones de seres? Tal vez invocarlos por medio del canto y cuidarlos con ofrendas mortuorias coloridas para alegrar la vida de muchas personas que sufren y sufrirán. May, consciente o inconsciente, dialogaba con los *orichas* de los yorubá y con los *adinkra* de los ashanti. Unos y otros aparecen sutilmente enunciados en sus poemas. En la edición de 2023 de sus dos libros de poesía, *blues in schwarz weiss* y *nachtgesang*, las editoras resaltaron la simbología de los *adinkra* y sumaron a sus páginas figuras que recuerdan la *sankofa*, la *ananse* y la *dwennimmen*, el retorno al origen, la sabiduría de la araña y la humildad del conocimiento, respectivamente. Con toda razón, Marion Kraft (2023) nos dice que «May hatte die unterschiedlichen Welten, in denen sie lebte, versöhnt» (p. 238) [May había reconciliado los diferentes mundos en los que vivía]. Los encuentros entre África y Europa y las aportaciones de la diáspora africana en América no le fueron ni ajenos ni desconocidos. Por el contrario, ella se reconoció en múltiples ancestrías, lenguas y tradiciones. Su invención de África incluyó el encuentro con mujeres afrodescendientes en Europa que escribía en inglés y francés, estancias en comunidades afrofeministas de Estados Unidos, ceremonias rituales en Cuba y Brasil y visitas a Ghana y Etiopía para buscar la familia del padre.

La flecha con el nombre de la calle en la May-Ayim-Ufer apunta hacia una fotografía y un texto inserto dentro de dos láminas de silicona. Ambos, foto y texto, bastante descuidados, como todo en Alemania por estos años, advierten del olvido y el desdén por los logros sociales de un movimiento marginalizado. La calle, ahora llena de presencias inquietantes, drogas y consumidores, que quizá jamás se preguntarán por la importancia de la poesía afroalemana para la reunificación, fue lugar de peregrinaciones por parte de nuevos poetas afroalemanes y de poetas afrodescendientes extranjeros. La invención de la palabra «afrodeutsch» (Ayim, M., Oguntoye, K. y Schultz, D, 2021 [1986], p. 20) fue en los años 80 del siglo pasado, y es todavía, un vocablo incómodo para

historiadores, sociólogos, libreros, poetas y lectores, una antinomia radical e inaceptable para la tradición fuertemente masculina y filosófica desde Friedrich Schlegel hasta Hans Magnus Enzensberger. Allí no había lugar para una mujer ashanti transgresora de los valores sociales ilustrados centroeuropeos y menos para una mujer afroalemana que escribía contra la Alemania reunificada en la lengua de Else Lasker-Schüler, Nelly Sachs y Gertrud Kolmar. La antinomia produjo una doble exclusión: ni africana ni alemana o, más cruel, ambas en tensión y dolorosamente a la vez. Por sencilla que parezca, la voz poética de Ayim juega un papel político terriblemente vigente, pues recuerda las luchas libradas por millones de personas en el mundo que han sabido superar la indignidad y la ignominia hasta construir territorios libres. Audre Lorde (2021) nos recuerda que la poesía de Ayim es fundamentalmente un camino hacia la “Selbstbestimmung und Erhebung” (p. 24) [autodeterminación y el levantamiento]. Dos aspectos comunes a los millones de mujeres afro que tuvieron que resarcirse con su propio esfuerzo, trabajo y resiliencia frente a todas las formas de la opresión. May vivió como sus hermanas afro europeas una «unsichbar-blutige Kindheit» (Lorde, 2021, p. 24) [una infancia imperceptiblemente sangrienta]. El poema «dunkelheit» [oscuridad] lo expresa musical y visualmente con maestría. En medio de una imagen estremecedora resume el desprecio que sufre en Alemania una niña afro sin padre ghanés ni madre alemana ni territorio ni cultura. La herencia colonial repetía los parámetros de lo indeseado. Tener una hija no blanca era una vergüenza. Para quedar bien ante una mujer afroalemana, una pasante declara, según otro poema, que no es tan grave ser negra en Alemania, pues lo peor es ser turca. Por lo menos, le dice la pasante, «de keine Türkin bist» (Ayim, 2023, p. 33) [tú no eres una turca]. Esas prevenciones y esos rechazos a la heredad intercultural mueven a la madre y al padre de May a una causa sin salida. Así en el poema «dunkelheit» se cuenta a gran velocidad que

eine frau ein mann ein kind
 die frau sehr jung
 der mann nicht viel älter
 das kind gerade geboren - schreiend (Ayim, 2023, p. 29).

En la gran mayoría de los poemas de May Ayim las palabras se escriben en minúscula, a la manera de Stefan George. Pero aquí no se trata apenas de un distintivo de estilo o de una mera transgresión a la norma gramatical que pide que se escriban los sustantivos con mayúscula inicial. Lo minúsculo, lo plano, lo que no debe llamar la atención es justamente, en una sociedad blanqueada, lo que no pasa desapercibido

por la educación del afecto. Eres negra, pero no es tan grave. Por los menos no eres turca. El desprecio duele todos los días. Ser diferente es lo que te dice todos los días y eso es lo peor. Alguna vez le gritaron a May, pero qué bien hablas el alemán, dónde lo aprendiste. En sus poemas se grita en alemán desde el momento de la gestación. La estrofa anterior dice:

una mujer un hombre una bebé
la mujer muy joven
el hombre no tan mayor
la bebé recién nacida - gritando

A la falta de preparación para ser padre y madre, se suman las diferencias de edades, las distancias culturales y el miedo al racismo. Algo no encaja en ese embarazo inesperado. No se siente el deseo de ser parte de una pareja o de una familia intercultural, ni mucho menos la disposición de acompañar a una vida que necesita cariño y cuidado. El nacimiento coincide con el rechazo. En el mismo poema, se indican las consecuencias del embarazo no deseado:

der mann brachte
die frau zum kind
die frau brachte das kind
ins heim (Ayim, 2023, p. 30)

el hombre llevó
la mujer hacia la bebé
la mujer llevó la bebé
a un orfanato.

Una mamá alemana, muy joven, de la cual no se sabe más que eso, entregó la bebé a un orfanato para que nadie de su familia supiera que había tenido una hija con un africano. Lo alemán en esta historia estereotipa lo blanco, la piel clara, como lo puro; mientras que lo africano, la piel oscura, se relaciona con lo degradado. Esas etiquetas, de origen colonial y aplicadas a rajatabla en las colonias europeas en África y América, impiden el amor a una niña que necesitaba la compañía de padre y madre para hacerle frente a los racismos virulentos fuera de la familia. Pero lo que más recuerda esa niña fue vivir el racismo desde el vientre de su madre, quien no quería tenerla ni cuidarla. El padre, un estudiante extranjero, no la pudo recuperar del orfanato y cómodamente se plegó al modelo de padre ausente que pocas veces visita a la hija. En esa coyuntura, la niña crece con una doble imposibilidad

de ser lo que no es. En las culturas de la diáspora, no se puede ser exclusivamente como la madre ni se puede ser exclusivamente como el padre, aunque ambos pertenezcan a la misma cultura. En el caso de que pertenezcan a culturas distintas, siempre se es un ser en tránsito y en geografías coexistentes:

ich werde trotzdem
afrikanisch
sein
auch wenn ihr
mich gerne
deutsch
haben wollt
und werde trotzdem
deutsch sein
auch wenn euch
meine schwärze
nicht paßt (Ayim, 2023, p. 69).

yo seré
de todos modos
africana
aunque vosotros
a mí con gusto
me queréis volver
alemana
y seré de todos modos
alemana
aunque a vosotros
mis oscuridades
no os encajan.

En la pregunta qué es ser alemana, se evidencia una construcción que ha dejado por fuera la diversidad de sus formas y apariciones. El mismo caso se aparece en la pregunta qué es ser africana. Construcciones ambas que responden a identidades fósiles, esquematizadas y reforzadas por el odio social. Fuera de ese esquema no sería posible comprobar qué es lo uno o lo otro. En la historia antigua de las culturas europeas sería imposible afirmar que no tienen ni raíces ni herencias africanas. Sería una expresión de la ignorancia y de la maledicencia. Del mismo modo, no es posible afirmar que todas las culturas que habitan en el continente africano tienen la misma apariencia física o las mismas costumbres. Por consiguiente, si una mujer nacida

en Hamburgo, cuya primera lengua es el alemán y que además nunca conoció a su madre alemana ni tampoco habla la lengua del progenitor africano, no puede ser excluida de la pertenencia a una cultura y a una sociedad alemanas ni tampoco se le puede cuestionar su búsqueda de otros idiomas europeos, francés, inglés, portugués, español, en la reconstrucción de su reinención africana. Pero lo triste es que esa cultura y esa sociedad dominantes lo hacen cotidianamente. En Alemania y en Austria y en Suiza. La dejan por fuera. Esperan que no se vea africana y que sea alemana, austriaca, suiza. Al mismo tiempo suponen que ser africana le impide ser realmente europea. Esta manera de tratar las identidades y las culturas agudiza, en cualquier sociedad, las violencias epistémicas y de género. En el peor de los casos, para los alemanes, no existe una poesía afroalemana porque lo alemán no tiene nada que ver con lo africano y lo afrocaribeño. No encajan las partes. Para ser una poeta alemana May debía tener una apariencia ajustada a la mayoría y hablar y escribir un alemán culto y referirse a asuntos ligados directamente a la cultura alemana.

Poemas escritos en alemán en homenaje a los líderes del movimiento negro en el mundo, digamos, Yaa Asantewa, Anton Wilhelm Amo, Sojourner Truth, Marcus Garvey, Martin Luther King, Malcom X, Steven Biko, no son temas de interés para los alemanes. Lo mismo sucede con los poemas/oríkì en ofrenda a las víctimas del racismo en Alemania, por ejemplo, Yoliswa Ngidi, Ana Herrero-Vilamor y Antonio Amadeo. Esas muertes no merecen un *Stolperstein*, una placa conmemorativa en las calles. En la poesía de May Ayim, por el contrario, tienen un lugar de privilegio y nos invitan a defender y celebrar la vida por fuera de los racismos. Su palabra nos seduce, pues, hay otro concepto para patria que está por fuera de las racializaciones funcionales. Para May Ayim (2023),

meine heimat
ist heute
der raum zwischen
gestern und morgen
die stille
vor und hinter
den worten
das leben
zwischen den stühlen (p. 147).

mi patria
es hoy

el espacio entre
ayer y mañana
el silencio
previo y posterior
a las palabras
la vida
entre los asientos.

Hoy —ese hoy que está en todas partes, en Berlín, en Medellín, en Lisboa— nos devuelve la confianza en otra humanidad, una dispuesta a la escucha entre hermanas y hermanos. Una futura humanidad entusiasta de la poesía que nos permita soñar juntas, en varias lenguas al mismo tiempo, en lenguas africanas, afrodiaspóricas y europeas. El poema «Afrekete», la designación caribeña para Eshu o Elegba, es decir, el concepto ancestral para tramposa e ingeniosa, le permite a May Ayim, seguidora de Audre Lorde, reinventarse en transgresiones, desafíos y añoranzas. Nos gustaría acompañar este movimiento de vida entre dos asientos, nos gustaría saber «wohin du träumst» (Ayim, 2023, p. 48) [con qué sueñas], y si es posible acompañar ese sueño, aunque fuere tan solo «für ein kleines stück» (p. 48) [por un momentico].

Referencias

- Ayim, M. (2023). *Blues in schwarz weiss / Nachtgesang. Gedichte*. Unrast.
- Ayim, M., Oguntoye, K. y Schultz, D. (2021 [1986]). *Farbe bekennen. Afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte*. Orlanda.
- Popoola, O. (2023). Vorwort zur Neuausgabe. En: Ayim, M. *Blues in schwarz weiss / Nachtgesang. Gedichte*. Unrast, pp. 7-11.
- Lorde, A. (2021). Gefährtinnen, ich grüße euch. En: Ayim, M., Oguntoye, K. y Schultz, D. *Farbe bekennen. Afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte*. Orlanda, pp. 23-25.
- Condé, M. (2023). Grußwort. En: Ayim, M. *Blues in schwarz weiss / Nachtgesang. Gedichte*. Unrast, pp. 15-16.
- Kraft, M. (2023). Nachgedanken. En: Ayim, M. *Blues in schwarz weiss / Nachtgesang. Gedichte*. Unrast, pp. 235-239.
- Mena, A., Morales, M. et al. (2020). *Diálogo de saberes. Hacia una política de investigación para la implementación de la diversidad epistémica en la Universidad de Antioquia*. GELCIL.

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 septiembre: 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 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).

**C
O
N
T
E
N
I
D
O**

- 7** | La pasión de editar
- 9** | ARTÍCULOS CIENTÍFICOS
- 10** | Geometrización, patrones y estructuras lingüísticas en la composición cognitiva
- 38** | La argumentación en programas de asignaturas universitarias: implicaciones para la formación docente
- 65** | Paleografía y lingüística. Una íntima relación en la escritura del archivo
- 84** | *El mal de Montano* de Enrique Vila-Matas, alegoría diacrónica del canon literario
- 102** | La narrativa del exilio en la literatura ecuatoguineana: un análisis desde la novela *Los poderes de la tempestad* (1997) de Donato Ndongo-Bidyogo
- 130** | Revisión de la reconfiguración de la alfabetización en la bibliografía científica latinoamericana
- 154** | El desplazamiento y la raza: *The Farming of Bones*, de Edwidge Danticat
- 185** | Expediciones en el suroeste de la península Ibérica. Viajeros de habla alemana por Extremadura (1521-1700)
- 206** | Percepciones de estudiantes brasileños hacia el uso de Duolingo y Tandem en el aprendizaje de español como lengua extranjera
- 230** | *Un viejo tapiz tibetano* de Else Lasker-Schüler: lectura en clave contrastiva de la traducción de Jenaro Talens
- 259** | POEMAS
- 259** | Else Lasker-Schüler
- 271** | RESEÑAS
- 272** | El pensamiento del Griot
- 277** | El lenguaje primigenio en *Naturalezas* de Gloria Posada
- 286** | Una escritura poética en duelo con la muerte
- 292** | Juntos, en *solitude*
- 298** | afrekete

