

ISSN 1409-424X

63

Letrade

Revista de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje
Universidad Nacional, Costa Rica
Apartado 86-40101
Sitio web: www.revistas.una.ac.cr/index.php/letras
Correo electrónico: revistaletras@una.ac.cr
Teléfono: (506) 2562-4053

LETRAS es una revista académica de periodicidad semestral, de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, dedicada a estudios sobre literatura, lingüística general, lingüística aplicada, enseñanza de segundas lenguas, lenguas indígenas costarricenses, semiótica y traducción.

Se encuentra indexada en ACTUALIDAD IBEROAMERICANA, CIRC, DIALNET, DOAJ, ERIH PLUS, ESJI, EZB, GENAMICS, J4F, JOURNAL TOCS, LATINDEX, MIAR, MLA, OCLC WORLD-CAT, REAO, REBID, REBIUN, SHERPA/RoMEO, SUDOC, ULRICH'S y ZDB.

Rector

Alberto Salom Echeverría

Decano Facultad de Filosofía y Letras

Francisco Mena Oreamuno

Directora

Sherry Gapper
Universidad Nacional, Costa Rica

Producción editorial

Alexandra Meléndez C.
amelende@una.cr

Consejo Editorial EUNA

Marybel Soto Ramírez, Presidenta
Gabriel Baltodano Román
Erik Álvarez Ramírez
Shirley Benavides Vindas
Francisco Javier Vargas Gómez
Daniel Rueda Araya
Fabián Campos Mora

Comité editorial ejecutivo

Sherry Gapper
Universidad Nacional, Costa Rica
Gabriel Baltodano Román
Universidad Nacional, Costa Rica
Francisco Vargas Gómez
Universidad Nacional, Costa Rica

Comité editorial

Sherry Gapper
Universidad Nacional, Costa Rica
Gabriela Alfaro Madrigal
Universidad Nacional, Costa Rica
Gisselle Herrera Morera
Universidad Nacional, Costa Rica
Rocío Miranda Vargas
Universidad Nacional, Costa Rica



Comité científico internacional

Juan Antonio Albaladejo Martínez
Universidad de Alicante (España)

Fernando Burgos
University of Memphis (EEUU)

Amparo Clavijo Olarte
Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia)

Victor S. Drescher
Indiana University of Pennsylvania (EEUU)

Izaskun Elorza
Universidad de Salamanca (España)

Irene Fenoglio Limón
Universidad Autónoma de Morelos (México)

Javier Franco Aixelá
Universidad de Alicante (España)

Patricio Lizama Améstica
Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile)

Asunción Martínez Arbelaz
University Studies Abroad Consortium Donostia, San Sebastián (España)

Gilda Pacheco Acuña
Universidad de Costa Rica

Miguel Ángel Quesada Pacheco
Universidad de Bergen (Noruega)

Francisco Rodríguez Cascante
Universidad de Costa Rica

Christiane Stallaert
KU Leuven (Bélgica)

Jaime Zambrano
University of Central Arkansas (EEUU)

ÍNDICE

PRESENTACIÓN (PREFACE)	7
---	---

ARTÍCULOS **(ARTICLES)**

Estudios sobre Horacio Castellanos Moya **(Studies on Horacio Castellanos Moya)**

<i>Margarita Rojas G.</i> <i>Flora Ovares</i>	15	<i>La sirvienta y el luchador. Una interpretación</i> <i>(La sirvienta y el luchador: An Interpretation)</i>
<i>Esteban González Sánchez</i>	29	<i>Donde no estén ustedes. Prisma de la narrativa de Horacio Castellanos Moya</i> <i>(Donde no estén ustedes. Prism of the Narrative of Horacio Castellanos Moya)</i>
<i>Brenda Villalobos Varela</i>	41	<i>Un mortífero viaje en un cuento de Horacio Castellanos Moya</i> <i>(A Fatal Journey in a Story by Horacio Castellanos Moya)</i>

Aproximaciones sobre el feminismo **(Feminist Approaches)**

<i>José Francisco Bonilla Navarro</i>	59	<i>La utopía conceptual feminista y el discurso literario: dos novelas de Roxana Pinto</i> <i>(Conceptual Feminist Utopia and Literary Discourse: Two Novels by Roxana Pinto)</i>
---------------------------------------	----	--

- Gustavo Camacho Guzmán* 79 La nueva novela histórica y la construcción de la feminidad en una novela de Gioconda Belli (The New Historical Novel and the Construction of Femininity in a Novel by Gioconda Belli)

**Enseñanza de lenguas extranjeras
(Foreign Language Teaching)**

- Julio Sánchez Murillo* 95 La enseñanza de lenguas extranjeras en universidades públicas de América (Foreign Language Teaching in Public Universities in the Americas)
- Jorge Pablo Barth Arroyo* 131 Échelles bipolaires et représentations culturelles des élèves (Escalas bipolares y representaciones culturales de los aprendientes)
- Vivian Vargas Barquero* 157 Oferta educativa para un bachillerato en mandarín (Curriculum Proposal for a Bachelor's in Mandarin)

-
- NORMAS EDITORIALES** 183
(INSTRUCTIONS FOR AUTHORS)

Presentación

(Preface)

Continuando con el interés por ampliar el espacio académico a los estudios contemporáneos de las letras centroamericanas, en las primeras secciones de este nuevo número de LETRAS, se complementa, con cinco estudios, la entrega anterior. Cada uno de ellos se ocupa de analizar las relaciones, siempre complejas, entre las manifestaciones literarias concretas y su capacidad de referencialidad histórica y política.

Las letras centroamericanas contemporáneas, en sus más connotados creadores actuales, se han decantado por proponer nuevos modos, en lo literario y en lo ideológico, por dar cuenta de ciertas dimensiones ocultas de la historia social y política de la región. La academia, también desde su institucionalidad, debe contribuir a dilucidar ese proceso, al mismo tiempo ideológico y artístico-literario.

La última sección la integran propuestas de trabajo que apuntan a desarrollar aspectos sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, desde nuevas perspectivas. Cada cual según su objeto de estudio, considera temas del desarrollo histórico y cultural, que deben considerarse en toda iniciativa que apunte al conocimiento y uso de lenguas en contextos hispanohablantes.

Sherry E. Gapper
Directora

ARTÍCULOS
(ARTICLES)

ESTUDIOS SOBRE HORACIO CASTELLANOS MOYA
(STUDIES ON HORACIO CASTELLANOS MOYA)

En esta sección se presentan tres estudios que interpretan dos novelas y un cuento de Horacio Castellanos Moya, quizás el escritor contemporáneo de Centroamérica más reconocido en el extranjero, después de Sergio Ramírez. La obra de Castellanos Moya se empezó a conocer en la década de 1990 con los cuentos *El gran masturbador*, con el que demuestra su maestría técnica narrativa, y con la novela *Baile con serpientes*, mezcla de relato fantástico y relato policial.

Entre 2003 y 2013 aparecieron las novelas de su saga sobre la familia Aragón: *Donde no estén ustedes*, *Desmoronamiento*, *Tirana memoria*, *La Sirvienta y el lichador*, *El sueño del retorno*. En 2004 publicó una de las más reconocidas por la crítica, *Insensatez* que, como las anteriores, se refieren a los años de la guerra en El Salvador y Guatemala. Castellanos Moya también es autor de los ensayos *La metamorfosis del sabueso* (2011), en el que incluye un breve pero significativo texto: «Breves palabras impúdicas» (2004) que podría considerarse su poética. Su último libro es la novela *Moronga*, publicado en 2018.

M. R. G.

La sirvienta y el luchador. Una interpretación¹

(*La sirvienta y el luchador: An Interpretation*)

Margarita Rojas G.²

Universidad Nacional, Costa Rica

Flora Ovares³

Universidad Nacional, Costa Rica

RESUMEN

Este estudio se refiere a la cuarta novela de la serie sobre la familia Aragón, que Horacio Castellanos Moya empezó en 2003 y finalizó en 2013. Todas cuentan la historia política de El Salvador desde 1944 y en casi todas se menciona un acontecimiento: el secuestro y el asesinato de Alberto Aragón hijo, que finalmente se narra en *La sirvienta y el luchador*. Esto se lleva a cabo con una aparente simplicidad, que esconde una hábil manipulación de los recursos narrativos. Esa complejidad textual requiere una interpretación que vaya más allá de la referencia histórica y rescate el valor literario del texto.

ABSTRACT

This study discusses the fourth novel in the series on the Aragón family, begun by Horacio Castellanos Moya in 2003 and completed in 2013. All the novels refer to the political history of El Salvador since 1944, and nearly all mention one event: the kidnapping and murder of the son of Alberto Aragón, which is finally narrated in *La sirvienta y el luchador*. This is carried out with an apparent simplicity that hides a skillful manipulation of narrative resources. The textual complexity requires an interpretation which goes beyond historical references and addresses the literary value of the text.

1 Recibido: 2 de diciembre de 2017; aceptado: 2 de abril de 2018.

2 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: mrojas@una.cr

3 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje (académica jubilada). Correo electrónico: floraovares@yahoo.com

Palabras clave: literatura centroamericana, novela salvadoreña, novela sobre la guerra

Keywords: Central American literature, Salvadoran novel, war novel

*Hubo muchas versiones
pero el crimen nunca se aclaró.*

HORACIO CASTELLANOS MOYA,
La sirvienta y el luchador

La muerte es un acontecimiento común en la narrativa de todos los tiempos; algunos la han interpretado como una transformación en el viaje del héroe; también se la tomado como el hecho que da inicio a la investigación en el género policial. En las novelas de Horacio Castellanos Moya, sin embargo, se trata generalmente de un hecho violento, gratuito y descrito con detalles macabros y a veces repulsivos. En la novela *Baile con serpientes*⁴, las serpientes que acompañan a un sociólogo desempleado en una orgía criminal en la que muchos asesinatos no ofrecen justificación, no obedecen ni a la venganza ni la defensa. En *Desmoronamiento*⁵, cuyas dos partes se titulan «La carpeta de la guerra» y «La carpeta del crimen», la historia se centra en los últimos días de la vida de Lena Mira Brossa; también se menciona el fallecimiento de su esposo Erasmo, ocurrido unos años antes; la primera parte termina con la noticia del asesinato del presidente John F. Kennedy. Hay también varias referencias a otra muerte en la familia, el asesinato de Clemen, el yerno de Lena y Erasmo. Más allá de las muertes de los personajes principales, esta segunda novela narra el fin de una dinastía familiar, la dispersión de sus propiedades e incluso la destrucción de sus recuerdos.

La saga de la familia Aragón comprende cinco novelas: *Donde no estén ustedes*, *Tirana memoria*, *La sirvienta y el luchador*, *Desmoronamiento* y *El sueño del retorno*, que fueron apareciendo entre 2003

4 Horacio Castellanos Moya, *Baile con serpientes* (1996), 2ª edición (Barcelona: Tusquets, 2002).

5 Horacio Castellanos Moya, *Desmoronamiento* (México, D. F.: Tusquets, 2006).

y 2013⁶. En estas llama la atención la reiteración de un asesinato, el de Albertico Aragón, nieto de Pericles Aragón, y de su esposa Brita. Este crimen, aludido a lo largo de todas las novelas, se narra con mayor detalle y se explica en la penúltima novela. En *Donde no estén ustedes* se contextualiza el secuestro de la pareja durante los tiempos de la insurrección nacional en El Salvador⁷, de la cual se refieren algunos acontecimientos como el caso del asesinato de Mario Zamora. Por otro lado, la captura de los jóvenes se atribuye a la presunta delación de Henry Highmont, amigo de Alberto Aragón, padre de Albertico. Highmont lo habría traicionado a causa del adulterio de su amigo con su esposa.

En *El sueño del retorno* se sugiere la responsabilidad del Partido Comunista de El Salvador en la muerte de los muchachos. Además, se cuenta la estadía de Albertico en Costa Rica antes de su partida hacia El Salvador, para la celebración familiar del año nuevo. En esa actividad un periodista norteamericano le aconseja no ir a ese país y a la pregunta de su primo Erasmo, sobre su decisión, este le contesta «“voy” por pendejo»: Albertico vuelve a El Salvador a sabiendas del riesgo que corre. De igual manera, al final de su historia, Erasmo repite el viaje de aquel cuando sale de México hacia El Salvador y consciente de los riesgos de su decisión, reconoce la existencia de un

6 Horacio Castellanos Moya, *Donde no estén ustedes* (México, D. F.: Tusquets, 2003); *Desmoronamiento* (2006); *Tirana memoria* (Barcelona: Tusquets, 2008); *La sirvienta y el luchador* (México, D. F.: Tusquets, 2011); y *El sueño del retorno* (México, D. F.: Tusquets, 2013).

7 En marzo de 1980, después de recibir frecuentes amenazas de muerte, el arzobispo Óscar Arnulfo Romero es asesinado durante la celebración de una misa ante la presencia de cientos de feligreses. El mismo mes miembros de grupos paramilitares asesinan al procurador general Mario Zamora, integrante de la dirección demócrata-cristiana; meses después es el asesinato de cuatro religiosos estadounidenses y el 11 de noviembre un contingente de la Guardia Nacional secuestra a Abdala Antonio Handal, hermano de Sahfik Handal, secretario general del Partido Comunista de El Salvador y a otras personas. En octubre el Partido Comunista y el Partido Revolucionario de los Trabajadores Centroamericanos (PRTC) se unen en el Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional (FMLN). El 10 de enero de 1981 el FMLN convoca a la ofensiva general o insurrección final, destinada a provocar un levantamiento popular para derrocar la Junta Revolucionaria de Gobierno; se inició una guerra civil que duró doce años. En noviembre de 1989 los militares asesinaron a seis jesuitas y finalmente en enero de 1992 se firmaron los Acuerdos de Paz. Cfr. Luis A. González, «El Salvador de 1970 a 1990 política, economía y sociedad», *Realidad* 67 ((1999): 43-61). DOI: <https://doi.org/10.5377/realidad.v0i67.4844>.

vínculo entre el muerto y él mismo: «mi vida estaba tan atada a la de mi primo» (*El sueño del retorno*, 130).

El asesinato de Albertico y Brita es el episodio que abre y concluye *La sirvienta y el luchador*. Este crimen se narra desde ángulos diferentes, por ejemplo, el del padre del joven, quien emprende una búsqueda de la pareja a lo largo de la ciudad y en sus afueras. También se cuenta desde la perspectiva de algunos personajes cercanos a la familia y las víctimas, como María Elena, empleada doméstica de los Aragón. La captura, la tortura y la muerte de los jóvenes es, para ella, un hecho vinculado con desapariciones de otros familiares:

Albertico y Brita deberían irse del país, regresar a Costa Rica, y don Betío también. Esta situación tan horrible no es para ellos. Es imprudente tentar al Diablo, y con la mala suerte de esa familia: primero el cáncer de doña Haydée, luego el asesinato de don Clemen, el hermano de don Betío, y después el suicidio de don Pericles... Mejor que los muchachos se vayan del país (*La sirvienta y el luchador*, 91).

Dos historias paralelas

El secuestro y el asesinato de la pareja forman parte de la guerra civil; sin embargo, en la novela hay una sutil división y cada hecho —secuestro o guerra— constituye una historia que se narra de forma relativamente separada. Por ejemplo, las secciones que relatan la situación del Vikingo⁸ y María Elena en el hospital se alternan con otras tantas del regreso de Joselito a su casa y del encuentro de Rita con su hijo Leandro. La insurrección está contada principalmente alrededor de Belka y Joselito, hija y nieto de María Elena.

La mayor parte de los personajes se agrupa según participan en una o en otra historia: el Vikingo y María Elena solo forman parte del secuestro; Joselito no tiene que ver con el secuestro y solamente actúa

8 En El Salvador hubo un practicante de lucha libre con el mismo nombre, nacido en 1944, un «rudo salvadoreño» que aparece retratado en un diario guatemalteco. Véase <<http://clubdelabuenaestrella.blogspot.com/2016/09/un-vikingo-en-las-arenas-de-la-lucha.html>>.

en varias acciones militares en las calles de la ciudad; María Elena se cruza con él en algunas ocasiones; los miembros de la familia Aragón solamente participan en la historia del secuestro; la gorda Rita y sus hijos están relativamente al margen de las dos historias principales.

Así como se separan las dos historias, los personajes pertenecen a posiciones políticas opuestas: del lado de los militares están el Vikingo, los torturadores, Rita y su hijo, Belka y el médico Barrientos; del lado de los insurrectos están Joselito, Albertico y su esposa y varios integrantes de la familia Aragón. Aunque los caminos que recorre cada personaje tienen metas distintas a veces se cruzan. Así sucede cuando María Elena reconoce a Joselito en el mesón que habitaba el Vikingo. Mientras ella visitaba al enfermo, su nieto llegó a matarlo en un operativo político.

Triturar y engullir

A pesar de la trascendencia de los acontecimientos, la novela empieza con una actividad que en apariencia no tendría relación con los hechos políticos y bélicos. La narración se inicia con una referencia a la acción de comer: el Vikingo y los tres macheteros (torturadores) se encuentran a la hora del almuerzo en la venta de la gorda Rita, donde asedian a la hija de la mujer. Además de la comida, la descripción insiste en que todos carecen de dientes o estos están podridos.

El apodo de los macheteros proviene de su papel en el proceso de tratamiento de los prisioneros de guerra: una vez ingresado a la fuerza en el Palacio Negro y obtenida mediante maltratos la confesión del prisionero, a ellos les corresponde tasajearlos, reducirlos a pedazos, con machetes, para que luego otros lleven a tirar su cadáver a una zona fuera de la ciudad. «No les tengo miedo —dice la Gorda (...)— Porque no los ha visto destazando... Hacen cantar al más valiente tras el primer tajo» (14-15).

Los dientes humanos cumplen diversas funciones: cortar, sostener y triturar; los macheteros realizan las funciones de los tres tipos de

dientes⁹. El proceso de captura de los oponentes políticos y su tortura con el fin de obtener información sigue un patrón equivalente al de la ingestión y la expulsión de la comida: «Va hacia la cloaca número cinco. Tiene media hora para revisar a la recién llegada; cuando vuelva de la pesca ella seguramente ya estará en manos de los macheteros (...) Es su trabajo: el machacarlos, sacarles la mierda, nada más. Pronto vendrán por ellos para llevarlos a la ópera, que es donde cantan sus secretos, y enseguida serán carne para los macheteros» (23). La comparación de un proceso de digestión con la tortura se completa en la mención de las últimas celdas en los sótanos como las cloacas, vecinas de la sección «la ópera», donde los prisioneros «cantan».

La estructura de varias plantas del Palacio Negro, centro del poder, subraya la isotopía de la ingestión humana: «las escaleras: las que conducen a la planta alta son anchas y están iluminadas; las que conducen a los sótanos parecen una *boca oscura*» (68).

Las referencias a la comida se repiten con frecuencia a lo largo de la novela: se describe en detalle el comedor de Rita, su rutina cotidiana y los alimentos que prepara (115). Se explica que antes de instalar el comedor en la cochera de una casa antigua (154), Rita trabajó por tres años en una venta de tortillas (186). Muchos de los personajes ingieren bebidas y alimentos en diferentes momentos. María Elena come en la casa de la familia Aragón (104); Joselito frecuenta el cafetín universitario, «un galerón de madera, con techo alto de láminas de zinc» (147); se describe minuciosamente la comida que Belka prepara para su hijo.

Además, el acto de ingerir alimentos se relaciona con dos cosas: el deseo sexual y el intercambio de información. Joselito prefiere asistir al cafetín de la Facultad de Humanidades porque allí acuden

9 Se dice que «nuestros incisivos cortan los alimentos, nuestros premolares los mantienen en su lugar mientras que nuestros caninos los hacen jirones, nuestros molares los muelen en fragmentos digeribles. Todas estas actividades han dado lugar al simbolismo de la agresión, de arrancar de un golpe porciones de la existencia para asegurar su sobrevivencia, su adaptación y su creencia; masticar la sustancia de la vida a fin de que esta sea asimilada», Ami Ronnberg y Kathleen Martin, eds., *Le livre des symboles* (Colonia: Taschen, 2011) 370, traducción de Rojas y Ovares.

muchachas; los macheteros desean a Marilú, la hija de Rita y la molestan durante la comida. Su madre la defiende y provoca la irritación del Vikingo, quien piensa que «le pedirá al machetero gordo que la destaque para venderla como carne para picadillo y con la niña se quedará él» (17). Más adelante, le confiesa a María Elena: «Yo la deseé a usted un montón (...) Cierro los ojos y la puedo ver cuando llegaba al comedor de La Rábida a recoger las tortillas» (251).

Los informantes ocultos

Así como la comida se ingiere o se expulsa, la información se extrae de la gente mediante diversos procedimientos. De ahí la relevancia de dos espacios: el comedor de Rita y el hospital. El comedor había sido fruto de una iniciativa del misterioso Leandro, hijo de Rita, el cual le proporcionó el dinero necesario para el negocio. Le indicó dónde abrirlo, cerca del Palacio Negro (186 y 189), y le puso la condición de informar acerca de las conversaciones de sus parroquianos, la mayoría provenientes de esa institución. Cuando Belka le prepara la comida a su hijo —militante clandestino— le cuenta al mismo tiempo algo de mucha importancia para ella, que es el cambio de situación laboral y su proximidad con los militares.

Los recorridos de Joselito, Belka y María Elena, sobre todo, los llevan a muchos lugares de la ciudad, unos de los cuales son los hospitales. Belka trabaja en el Hospital Rosales, donde llevan heridos a María Elena y el Vikingo, aunque quiere irse de allí y busca trabajo en un hospital de los militares (211). De las clínicas médicas secuestran al doctor Chente Alvarado, amigo de la familia Aragón, mientras que el esposo de Luisa, la jefa de Belka, trabaja en la Clínica Popular «donde según el rumor se agrupan los médicos que tienen simpatías por los subversivos» (145).

El hospital es un espacio que se acerca menos a la comida que a la enfermedad y la muerte; en oposición a lo que sucede en la fonda, la gente no ingiere alimentos por dieta o por pérdida del apetito, como

se ve durante la estada de María Elena (182 y 241). El Vikingo temía hospitalizarse porque consideraba que de ahí saldría otro «muerto»: «En ese hospital “Hospital Militar” es donde yo debería estar, pero me mandaron para acá porque creen que ya soy un desperdicio, saben que no sobreviviré» (244).

Investigación y secreto

En una situación de guerra que divide la sociedad en dos bandos todos esconden información sobre los hechos y las identidades. Casi todos los personajes callan lo que sucede y no revelan lo que saben, sino que guardan información ocultan una identidad secreta. El trabajo político de la clandestinidad se basa en el secreto, como el caso de Joselito; este no cuenta ni a su madre ni a sus compañeros que su abuela lo descubrió como militante. Al Vikingo lo mortifica el secreto de María Elena y a ella, como a los integrantes de la familia Aragón, la identidad del asesino de uno de sus integrantes: Clemente Aragón (Clemen). María Elena y Belka, por otro lado, no revelan quiénes son los padres de sus respectivos hijos; esta última tampoco habla de su relación con Barrientos, ayudante de los militares; María Elena no da toda la información a la familia Aragón ni con respecto a Clemen ni acerca de lo que sabe del secuestro de Albertico¹⁰. Rita y su hijo Leandro guardan su identidad de informantes del gobierno; el médico Barrientos no le explica a Belka sobre los trabajos extra que tendría que hacer en el nuevo puesto y ella desconoce la localización del hospital militar.

Otro misterio al que se alude en varias novelas es el asesinato de Clemen, que ocurre en los años sesenta y se había narrado en *Desmoronamiento*. Mientras el Vikingo insiste en conocer los pormenores de la relación entre Clemen y María Elena, esta trata de averiguar lo

10 «Ella le cuenta los hechos [...] Pero no refiere el zarpazo del gordo zarco que capturó a Albertico, ni la aparición salvadora del Chicharrón, ni mucho menos la visión del joven embozado que lanzaba el coctel Molotov...», Castellanos Moya, *La sirvienta y el luchador*, 101.

sucedido al nieto de su antiguo patrón. Insiste en conocer la verdad de las cosas y para ello recorre incansablemente las calles de la ciudad en busca del paradero de los jóvenes e interroga a posibles testigos. Así, mientras ella trata de resolver el crimen político del presente, el hombre sigue anclado en el crimen pasional del pasado.

La perspectiva que orienta la investigación en la novela es la de ese personaje; María Elena es quien averigua la verdad de ambos asesinatos. Desde que secuestran a los jóvenes investiga, deduce, establece relaciones sobre todo de las acciones de las policías. En ese proceso, la mujer se desplaza por toda la ciudad, en su recorrido se lastima el pie, pero así se acerca a la realidad del país y se coloca en una posición intermedia entre los dos bandos en pugna¹¹.

Después de la balacera en casa del Vikingo, este y María Elena son trasladados en la misma ambulancia y se encuentran en camas contiguas en el hospital. María Elena se asusta cuando se percata del hombre a su lado; en ese momento tiene lugar una escena de reconocimientos cruzados, primero por parte de la enfermera que le lleva el desayuno a ella, luego cuando Joselito, quien visitaba a su abuela, reconoce al Vikingo, momento en que ella confirma lo que sospechaba del nieto.

En el hospital María Elena también entiende que el Vikingo participó en el secuestro de Albertico; al mismo tiempo descubre cómo había participado el policía y finalmente comprende que este había vigilado y matado a Clemen, por celos y por vengar la seducción de ella (253-254).

Entonces, los hospitales resultan lugares de encuentro casual, donde con frecuencia se obtiene información. En su última conversación con el Vikingo, cuando este ya no puede retener la comida dentro de su cuerpo, finalmente revela el secreto que había mantenido

11 Se ha dicho que para acceder a un nuevo conocimiento es necesario descalzarse, porque el pie es el contacto con el suelo o el piso; es decir, con la realidad. Además, la sandalia se relaciona con Hermes, el intermediario, el mensajero entre lo invisible y lo visible, cfr. Jean Chevalier y Alain Gheerbrant, *Diccionario de los símbolos* (Barcelona: Herder, 1986) 909.

callado toda la vida respecto al asesinato de Clemen. Desde antes, sin embargo, ya María Elena se había percatado de que el Vikingo había cambiado: «Ella ya se ha acostumbrado a la penumbra. No es el envejecimiento ni lo cadavérico en el rostro: algo ha cambiado en él, como si hubiera otro en la mirada» (80).

Espacios interiores y espacios exteriores

Engullir y devorar, vomitar y expulsar construyen una oposición entre un espacio interior y otro exterior. En esta novela el acto de comer no posee la connotación de nutrición ni de socialización. Se trata más bien de una mera actividad de introducir materialmente algo dentro del cuerpo. Debido a su enfermedad, que no quiere aceptar, el cuerpo del Vikingo rechaza que introduzca en él más comida. Aunque insista en comer, el cuerpo, enfermo, la rechaza, la vomita. Además, por su enfermedad el hombre siente dolores y espasmos dentro de sí, escupe pus y tiene mal aliento. De esta forma el individuo se configura como un cuerpo, cuya interioridad encierra enfermedad y muerte. El cuerpo humano e incluso los edificios como el Palacio Negro, aparecen como una especie de contenedores a los que se introduce comida o, si se trata de prisioneros, en las «cloacas» se les maltrata con la introducción de objetos en el ano.

Esta cercanía entre espacios y seres humanos explica que la boca del Vikingo huela mal, y que algo similar suceda con la ciudad: durante el recorrido de María Elena por la urbe se subraya el calor, el sol y el aire hediondo o con olores; en la catedral «hay un olor denso en el aire, como a desinfectante» (120). Antes de llegar al edificio donde vive el Vikingo, se pasa por un río de aguas negras; afuera y adentro de su habitación apesta, incluso María Elena tiene que taparse la nariz: «Apesta el aire por la cercanía del río, infectado por las aguas negras de la ciudad» (76). El lugar es un mesón de varios cuartos:

Son dos hileras de habitaciones, seis de cada lado, frente a frente, separadas por un corredor destechado en el medio. Las paredes mugrosas, descascaradas; el corredor sucio, con desperdicios y basura, mohoso, como si nadie lo hubiera barrido en meses. Y el aire, más hediondo (...) aquí apesta a muerto (...) percibe la fetidez y se cubre con un pañuelito la nariz (77-78).

Los hospitales son espacios que acogen a las personas para «extraerles» la enfermedad. Ese proceso de curación resulta interrumpido por la violencia militar, que irrumpe en las salas de operación para secuestrar a los heridos e incluso al personal médico.

A los oponentes capturados los introducen en el sótano del Palacio Negro, son tragados como la comida; en las celdas los «procesan», los mastican, los torturan para que los macheteros los corten y los hagan desaparecer. Lo que resulta de todo es la muerte.

El monstruo enfermo

El epígrafe de la novela apunta a la significación de «atrapar» y de un «tiempo malo»: «Porque el hombre tampoco conoce su tiempo: como los peces que son atrapados en la mala red, y como las aves que se prenden en lazo, así son enlazados los hijos de los hombres en el tiempo malo, cuando cae de repente sobre ellos» (Eclesiastés).

El Vikingo se encuentra en la etapa final de su vida y es incapaz casi de realizar su oficio de torturador. Constantemente se queja de su situación:

Todos quieren enviarlo al hospital o a su habitación o la morgue, a donde sea. Sacarlo de circulación, como si ya no sirviera como si no hiciera bien su trabajo, como si en nada fuera útil su experiencia, como si ser el más viejo no tuviera valor. No lo llevan a las redadas porque «La presa se le puede escapar» (21).

La debilidad del Vikingo y la merma de sus capacidades depredadoras se evidencian en su dentadura: «Le faltan un incisivo, un colmillo y casi todas sus muelas» (13-14). También otros personajes que como el Vikingo «trabajan» para la seguridad del Estado, han perdido parte de sus facultades: los macheteros tienen los dientes podridos. Se ha dicho que el diente es un instrumento de posesión y agresividad y, por lo tanto, su ausencia es sinónimo de pérdida de la juventud y la capacidad de defensa:

perder los dientes es ser desposeído de fuerza agresiva, de juventud, de defensa; es un símbolo de frustración, de castración, quiebra. Es la pérdida de la energía vital (...) El diente es instrumento del tomar posesión o incluso de la asimilación: la muela que tritura, para proporcionar alimento al deseo¹².

En el caso del Vikingo, la expulsión viene acompañada de fetidez y dolores. La decadencia física del personaje se describe también mediante acciones como escupir pus, expulsar mal aliento: todo esto le sale de su interioridad, él es un cuerpo que encierra enfermedad y muerte, dolores y espasmos. Por un lado, el Vikingo se debilita; por otro, la guerra recrudece: hay un intento de ajusticiamiento del que participan Joselito y otro compañero en contra del policía, que está recluido en su habitación. Paralelamente se dan otras batallas y atentados en las calles de la ciudad los cuales involucran a María Elena, Belka y Joselito.

El recrudecimiento de la guerra tiene como consecuencia la ampliación del perímetro de seguridad del Palacio Negro: el monstruo trata de defenderse y engulle los espacios aledaños. Primero se amplía dos cuadras el perímetro de seguridad y luego este abarca la zona donde se encuentra el comedor de la gorda Rita. «Ahora todo se pudrió, ya no pueden estar tranquilos fuera del Palacio» (35).

12 Chevalier y Gheerbrant, 417.

El cuerpo del Vikingo resulta equivalente a la dictadura militar salvadoreña representada en el Palacio Negro. Ambos son cuerpos malolientes e infectados que ya no son capaces de ocultar su enfermedad y cuya pudrición se extiende por toda la ciudad. Ambos vomitan los secretos y los crímenes que no pueden esconder.

De igual manera, el poder militar no es capaz de ocultar los rastros de su barbarie. Las órdenes militares indicaban que, a diferencia de los cuerpos de los otros prisioneros, que eran lanzados por el risco, los de Albertico y Brita debían ser sepultados: «El capitán ordenó que a la rubia y al del afro los enterremos *donde nadie los encuentre*» (261, subrayado nuestro). Sin embargo, los encargados no logran cumplir la orden pues ninguno lleva las palas necesarias y el relato se cierra con una pregunta sobre su propia incapacidad.

La dictadura no puede ocultar las huellas de sus crímenes dado el grado de su putrefacción; paralelamente, la escritura literaria debe acompañar el proceso de la enfermedad y la muerte del cuerpo enfermo. El producto final no es placentero sino doloroso, pero es necesario para enfrentar al lector a las heridas de la historia que todavía están abiertas.

***Donde no estén ustedes.* Prisma de la narrativa de Horacio Castellanos Moya¹**

(Donde no estén ustedes. Prism of the Narrative of Horacio Castellanos Moya)

Esteban González Sánchez²

Universidad Nacional, Costa Rica

RESUMEN

El artículo describe *Donde no estén ustedes*, en el contexto de la narrativa de Horacio Castellanos Moya. En esta obra confluyen dos procesos narrativos: el de la historia de la familia Aragón-Baldonini y el de la serie policiaca. Se proponen lecturas interpretativas para mostrar las relaciones entre el motivo del descenso y visita al infierno con la estructura de la novela policial.

ABSTRACT

This article describes *Donde no estén ustedes* in the context of the narrative of Horacio Castellanos Moya. In this text two narrative processes converge: one of the tragic history of the Aragón-Baldonini family and the other of detective series. Interpretative readings are proposed to show the relationship between the reason for the descent and visit to hell within the structure of the new detective novel.

Palabras clave: Literatura centroamericana, narrativa de guerra, novela neopolicial

Keywords: Central American literature, war literature, new detective novel

1 Recibido: 2 de diciembre de 2017; aceptado: 16 de abril de 2018.

2 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: esteliterato@gmail.com

Dos sagas: la familia Aragón-Baldonini y los neopoliciacos

Horacio Castellanos Moya (1957), escritor salvadoreño que a su haber cuenta con una docena de novelas, antologías de cuentos, un poemario, ensayos y unas reflexiones tituladas, *Cuaderno de Tokio* (2015). Varios son los motivos que hacen de Castellanos Moya uno de los autores más influyentes de la narrativa centroamericana actual; entre estos, la amplia acogida a sus novelas, que critican tanto a los procesos revolucionarios en *La diáspora* (1989), como a la idiosincrasia salvadoreña en *El asco Thomas Bernhard en San Salvador* (1997); además, de reconocimientos como los de formar parte de las novelas finalistas al Premio Rómulo Gallegos con *La diabla en el espejo* (2000)³ y el Premio Iberoamericano de Narrativa Manuel Rojas, en 2014, sumado a la variedad de recursos narrativos empleados en diversas obras, así como un creciente material de crítica literaria sobre su narrativa, y a la constante participación del autor en actividades académicas y culturales como las ferias internacionales del libro⁴.

Además, Castellanos Moya ha trazado un ambicioso plan narrativo⁵, en el cual se distinguen dos amplias sendas: la primera, la saga de la familia Aragón-Baldonini, en la que un familiar distinto será el protagonista, durante un momento de la agitada historia política y militar salvadoreña. Referencias contextuales que se enmarcan desde la década de los cuarenta hasta después de la firma de los acuerdos de paz en los noventa. La segunda, se detiene en la serie de novelas negras o neopoliciales, término con el que se acuña a este tipo de novela producida en Latinoamérica (Valle, 2007: 96), cuyos héroes son los detectives privados, los periodistas y el cuerpo policial, entre los que figuran Pepe Pindonga, Ramiro Aguirre y Lito Handal.

3 La narrativa de Castellanos Moya, de ese momento, fue alabada por Roberto Bolaño, quien daba cuenta de un autor centroamericano con mucho potencial. Roberto Bolaño, *Entre paréntesis* (Barcelona: Anagrama, 2004).

4 Horacio Castellanos Moya fue uno de los nueve escritores principales de la XVIII Feria Internacional del Libro en Costa Rica, 2017.

5 Ver Margarita Rojas González, *La ciudad y la noche* (San José: Norma, 2006).

La trágica historia familiar comienza con Pericles Aragón y su esposa Haydeé Baldonini en *Tirana memoria* (2008), que evoca el golpe de estado contra Maximiliano Hernández, «El brujo» a mediados de la década de 1940. En *Desmoronamiento* (2006), se narra el asesinato del hijo mayor, Clemente Aragón, opositor al gobierno de turno; después, en *La sirvienta y el luchador* (2011), se describen los crímenes de «Albertico» Aragón, hijo del embajador Alberto Aragón, y de la esposa del primero, a manos de los escuadrones de la muerte, que se narran en *Donde no estén ustedes* (2003). Además, en *El sueño del retorno* (2013) se hace hincapié en las vicisitudes psicológicas de Erasmo Aragón, hijo de Clemente, en su fallida búsqueda por recuperar su quebrantada salud física y mental, por los traumas de la guerra civil salvadoreña; esto finalizará la secuela familiar en *Moronga* (2018).

En cuanto a la saga neopolicial, se origina en el cuento «Con la congouja de la pasada tormenta» (1995), en el que Pepe Pindonga y Ramiro Aguirre investigan las circunstancias del suicidio del expiloto de combate Luis Raudales; más adelante, Pindonga, Lito Handal y Villalta tratarán de resolver los homicidios perpetrados por un extraño sujeto y sus cuatro serpientes que habitan en una vieja Chevrolet amarilla, en *Baile con serpientes* (1996), historia que combina lo policiaco con elementos fantásticos⁶. Asimismo, estos detectives reaparecerán en *El arma en el hombre* (2001) y en *La diabla en el espejo*, para capturar al mercenario «Robocop».

Es en *Donde no estén ustedes* en que se unifican estas grandes historias; Pindonga debe investigar la muerte del exembajador Alberto Aragón, el menor de los hijos de Pericles, acaecida en Santa María La Ribera, ciudad de México. Como resultado, esta novela es un «punto de fuga», desde la temporalidad, para las demás obras, puesto que su año de publicación, 2003, es anterior a todas las otras novelas de la saga familiar y porque, dentro del tiempo de la historia de la ficción,

6 Se recomienda la investigación de Idannia Jiménez y Carolina Paz, *Baile con serpientes, la fusión del género fantástico y del género policiaco* (Tesis de licenciatura, Universidad Nacional, Costa Rica, 2000).

se ubica a mediados de la década de 1990, lo que faculta la inventiva de las tramas de los familiares de Alberto Aragón que apenas se mencionan, como parte del pasado de este protagonista. Así, resulta relevante que la frase: «La memoria es una tirana implacable» (269)⁷ dará origen a *Tirana memoria*.

El juego con las estructuras clásicas policíacas

Donde no estén ustedes mantiene la doble estructura del policiaco clásico que se compone, según Todorov, de la historia del crimen más la historia de la investigación⁸, por lo cual la saga de la familia Aragón y su relación con los acontecimientos bélicos salvadoreños confluyen en la primera mitad *El hundimiento*, y las neopoliciacas en *La pesquisa*. Además, se incluye un significativo apartado, a manera de epílogo, en el cual se resuelve el verdadero enigma criminal.

Mientras tanto, en *El hundimiento*, el exembajador Alberto Aragón, abandonado por sus amistades políticas y carcomido por las secuelas del alcoholismo, se autoexilia de El Salvador en la ciudad de México, en un extenuante recorrido de tres días, hasta instalarse en un viejo cuarto de azotea, propiedad de su antigua empleada de servicio doméstico, Blanca. Aragón pretende «recomenzar» su vida; sin embargo, el plan es difícil por diversos motivos, como lo son las circunstancias de miseria económica y social en que se encuentra, las constantes crisis hepáticas, el robo de su vehículo, el abandono de su joven amante y principalmente, el hecho de que su historia se encuentra en la parte del crimen y el título mismo señala una direccionalidad negativa, hacia abajo⁹.

Finalizada la lectura de este capítulo, no hay ni crimen ni muerto; no es sino hasta las primeras líneas de la segunda mitad, cuando el

7 De ahora en adelante, las citas sobre la novela en cuestión se tomarán de: Horacio Castellanos Moya, *Donde no estén ustedes* (Barcelona: Andanzas, 2003).

8 Tzvetan Todorov, *Introducción a la literatura fantástica* (Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1972) 2.

9 Yuri Lotman, *La semiosfera II. Semiótica de la cultura, del texto, de la conducta y del espacio* (Madrid: Cátedra, 1998) 98.

lector se entera de la muerte de Alberto: «Suerte tuve de que Jeremy Irons me contratara para investigar la muerte del exembajador Alberto Aragón» (129). En esta parte, el protagonista, Pepe Pindonga, narra la historia en un estilo directo. Esta repentina información sobre el deceso del exembajador, tiene la intención de atrapar al lector y simultáneamente problematiza la teoría policiaca, según la cual es requisito que haya un muerto, porque sin cadáver no es posible la novela policial¹⁰, y esta muerte no es narrada en la primera mitad.

Se puede suponer que la muerte de Aragón ocurrió en el tiempo de la historia del crimen, aunque este no se cuenta y es labor del lector averiguar cómo ocurrió. La lectura del segundo capítulo demuestra que el fallecimiento del exdiplomático se debió a una crisis hepática, por lo que no hubo acción criminal, mientras que sí se descubren otros hechos, como el verdadero motivo de la contratación de Pindonga, por parte de Henry Highmont; esta consistía en certificar si el exembajador había dejado o no algún escrito en el que testificara su auténtica paternidad sobre Margot Highmont, «hija» de su mejor amigo Henry.

Es en el epílogo donde se devela que efectivamente se narró un doble asesinato en *El hundimiento*, y este es el de «Albertico» Aragón y el de su esposa, capturados y torturados por los escuadrones de la muerte, al inicio de la guerra civil; además, de la participación intelectual de Henry Highmont en este crimen, por su afán por vengarse del adulterio de su antiguo amigo embajador. No obstante, esta narración pasa desapercibida, porque se toma como un elemento más de las tristezas de Alberto Aragón. Por lo tanto, sí se puede afirmar que en *Donde no estén ustedes* se mantiene la estructura del policiaco negro, pero se juega con sus requisitos.

Donde no estén ustedes, un sitio en el infierno

El análisis del neopoliciaco y de la novela contemporánea abre lecturas interpretativas sobre el motivo del viaje al infierno, tal es el

10 Frank Evrard, *Lire le roman policier* (París: DUNOD, 1996).

caso del artículo «La descente aux enfers dans *La vida misma*. D'Orphée au mythe du révolutionnaire» de Karim Benmiloud sobre la novela de Paco Ignacio Taibo II¹¹. Compara el recorrido del protagonista Daniel Fierro, por la ciudad de Santa Ana, como el viaje que Orfeo efectuó en el infierno en busca de su amada Eurídice.

En «La virgen de los sicarios o las visiones dantescas de Fernando Vallejo», de Héctor D. Fernández, se coteja el viaje del protagonista Fernando, por las calles de Medellín, con las de Dante por el infierno, y se encuentran similitudes entre las críticas contra la sociedad colombiana, como las que utilizaba Dante para arremeter contra la Iglesia y el Estado, en cada uno de los diversos círculos. *Donde no estén ustedes* remite a un espacio con el adverbio *donde*; sitio que se interpreta como el infierno, debido a su difícil pero rápido acceso, especialmente, para las ánimas cuando abandonan el cuerpo de un guerrero: «Apenas acabó de hablar, la muerte le cubrió con su manto; el alma voló de los miembros y descendió al Hades» (345)¹², rapidez que se compara con frases como: «Mil trescientos kilómetros de un tirón» (11).

La numerología también adquiere particular valor, como la del nueve en el noveno piso de azotea: «Esa cueva para servidumbre (...) esa ratonera en la que ahora se apretuja» (11) que se asocia con el peor de los círculos del infierno, el de los traidores, y sus cuatro subdivisiones correspondientes a las faltas que se cometieron desde las esferas privadas, contra los amigos, la familia y los benefactores, cuyos castigos repercutirán en las esferas públicas del poder.

Por otra parte, se encuentran las funciones de los personajes como los guías y los ayudantes; en cuanto a los elementos espaciales, se muestran las oposiciones de alto-bajo, más una descomposición

11 Creador del concepto neopolicial para referirse a la novela policiaca latinoamericana y fundador de la Semana Negra de Gijón (1988), donde se rinde homenaje a este subgénero con certámenes, conferencias, lecturas, entre otros.

12 En adelante, las referencias sobre los textos clásicos de Homero se tomarán de las traducciones en versión digital de Luis Segalá, (1927) disponible en la versión electrónica: <<http://www.traducionliteraria.org/biblib/H/H102.html>>.

gradual de la ciudad, acompañada de una degradación de los tonos a grises y la inversión de valores sagrados de las calles y de las avenidas.

Asimismo, es esencial la función cronotópica de las cantinas¹³ como sitios de encuentro y con ello de la narración de historias al calor de la camaradería, solo posible si media el imperioso y el constante consumo de aguardiente, que conlleva una carga simbólica representativa, porque permite la activación de la memoria, tal y como en la nequia de Odiseo, cuando los personajes consumen aguardiente, y narran su pasado¹⁴. En añadidura, los efectos del aguardiente (re) producen los castigos infernales de la tortura: «Un dolor atroz que lo hace desear de nuevo el sueño, la inconsciencia, la nada, un dolor que lo paraliza y lo obliga a evocar a una pandilla de psicópatas que destrozán encarnizadamente su hígado a punta de picahielazos» (78), en la misma medida en que la memoria juzga y martiriza con el recuerdo, la culpa y la nostalgia: «Y en ese vórtice del dolor, cuando supone que la muerte acecha afuera de la habitación desconocida, Alberto llega a la imagen que lo ha atormentado una y otra vez durante los últimos catorce años» (79).

En cuanto a la interpretación del título, se agrega un segundo adverbio de negación: *no*, que impide otra interpretación, como por ejemplo de duda, *quizás*, *tal vez*; seguido de un verbo en presente del subjuntivo *estén* más un pronombre personal, *ustedes*. El verbo subjuntivo expresa una añoranza, importante pues parte de una posibilidad o deseo que implica el movimiento o viaje para trasladarse al lugar *donde ojalá* no estén ustedes, lo cual, más que un anhelo, termina convirtiéndose en una expresión condenatoria y de carácter absoluto, sin embargo, no exime la posibilidad de encontrarse con quien no se desea, porque después de todo, se está hablando del infierno.

13 Flora Ovares y Margarita Rojas, «In vino veritas. La narración del viaje», *Taller de letras*, Universidad Católica, Chile, 29 (2001): 87-98. En este artículo se explican las funciones del cronotopo festivo de la narración del viaje y su evolución en diversos relatos.

14 Aspectos que ejemplifico en mi trabajo de graduación: *Descenso y visita al infierno en el neopolicial*, *Donde no estén ustedes*, de Horacio Castellanos Moya.

La sintaxis del título no permite encontrar al sujeto de la oración subordinada, ya que *donde no estén ustedes* se asemeja mucho más a un fragmento subordinado que a una oración principal de sentido independiente, por lo cual, el pronombre *ustedes* supone la existencia de un *yo* o un *nosotros*, dado que alguien desde el tiempo presente en que se enuncia la expresión subordinada, no desea estar en el mismo lugar en el que estarían ustedes-conmigo. Esta subordinación abre la interpretación de un *yo* enunciativo (como parte de la oración principal) frente a un *ustedes* (sujeto de la oración subordinada), así como un tiempo presente de indicativo (oración omitida) frente un tiempo presente de subjuntivo (oración expresa).

Además, la tarea de identificar el sujeto omitido, singular o plural, que se desea ocultar de un *ustedes*, ofrece una lectura policiaca cuyo enigma comienza en el título; si se tiene en cuenta el principio de un «yo» que desea alejarse de un «ustedes», queda implícita la idea de un viaje sin retorno.

El doble proceso de ir al infierno

La doble estructura policiaca de *Donde no estén ustedes* propicia la lectura del doble proceso del motivo literario del descenso y visita al infierno¹⁵, en su concepción greco-latina y cristiana medieval. Estos recorridos muestran notables distinciones, por lo cual el descenso corresponde al tránsito ineludible y sin retorno que el alma atraviesa una vez abandonado el cuerpo; el segundo, representa un viaje al infierno, que contiene la posibilidad de retorno, si el visitante es virtuoso y astuto. Estos movimientos hacia el reino de los muertos se conocen como *catábasis* (descenso) y *anábasis* (subida). En consecuencia, la primera mitad, *El hundimiento*, se interpreta como la catábasis de Alberto Aragón y *La pesquisa*, como la anábasis de Pepe Pindonga.

15 En los diccionarios de motivos literarios no se hace distinción entre descenso y visita, y se consideran únicamente como descenso, por esta razón, se recurre a los términos catábasis y anábasis, respectivamente, para explicar la diferencia entre el descenso definitivo del alma y la peligrosa visita de un héroe o divinidad con posibilidad de regreso al mundo de los vivos.

El descenso del exembajador se puede resumir en los siguientes aspectos: a. rápida llegada que recuerda el aforismo *facilis descensus averni*¹⁶, b. pérdida del vehículo y con esto la capacidad de moverse a su libertad, c. la ubicación en un noveno piso de azotea, d. carecer de guía y sentirse completamente extraviado, e. el consumo de aguardiente y sus consecuencias, f. el juzgamiento junto con la sentencia y finalmente g. la muerte e incineración. Mientras que el viaje de Pindonga se diferencia por: a. se abstiene de consumir cualquier bebida alcohólica, b. posee ayudantes y un guía, c. recorre los lugares frecuentados por sus antiguos amigos y por el objeto de su investigación, d. sufre una experiencia traumática a costa de obtener la verdad, lo cual reproduce el complejo de Trofonio y d. sale con vida en avión, es decir, en dirección ascendente.

Alberto Aragón, metáfora de los vencidos

Alberto Aragón ofrece uno de los significados más artísticos de interpretar, por lo cual no solo es un exembajador caído en desgracia, abandonado por todos, cuyo hígado está por reventar y que se autoexilia en México durante sus últimos diecisiete días de vida, sino que deviene en ingenuo héroe prometeico y en una metáfora de los vencidos. En cuanto a esto último, su vida forma parte de la historia de El Salvador que no se puede contar, la que es necesario destruir así como cualquier referente material que haga prevalecer la memoria, por lo que el protagonista puede ser entendido como un escrito¹⁷ censurable, no oficial, un palimpsesto sobre el que se ha tachado varias veces y en diversos momentos, debido a la traición en todos los ámbitos privados y públicos; e incluso, Aragón personifica el ideal común y colectivo esperanzado del triunfo de la revolución y con esto una época nueva más justa para la sociedad, después del derramamiento de sangre de tantas vidas. Esta visión en gran medida ingenua y, al igual que el

16 Es fácil bajar al infierno.

17 La búsqueda del escrito también ha sido motivo de las neopoliciales, al respecto: Rosa Pellicer, «Críticos, detectives y críticos asesinos. La busca del manuscrito en la novela policíaca hispanoamericana (1990-2006)», *Anales de la Literatura Hispanoamericana* V, 36 (2007): 19-35.

exembajador, como última voluntad, debe ser incinerada y olvidada, de ahí el deseo de esparcir las cenizas de Aragón al mar de Acapulco. En concordancia con la ficción, gracias al silencio de Alberto, Henry Highmont podrá sentirse seguro: «Porque al final de cuentas Alberto no hizo la peor marranada en su delirio postrero, quizá borró aquella traición de su memoria, se llevó el secreto a su tumba. Y la pequeña Margot estará a salvo» (268).

Aragón, desavenido héroe prometeico

El exembajador también guarda coincidencias con Prometeo, que tienen que ver con la traición contra su benefactor, Henry-Zeus; la corrupción de su hígado mediante el aguardiente-el águila; y el aceptar con prepotencia esta condena: «Porque si de algo se ha enorgullecido a lo largo de su vida, si por algo cree que merece aplausos y una medalla al mérito, es por haber mantenido siempre la gallardía en el beber» (58), en concordancia con: «Pero Prometeo soportaba con dignidad y altivez el suplicio, conocedor de un secreto que podía costar a Zeus su reino»¹⁸. En esta última cita, se relaciona un detalle simbólico que relaciona a Alberto con Prometeo, este consiste en el detalle de que ambos (res)guardan un secreto de índole sexual, cuya revelación sería destructiva.

El titán sabe que si Zeus se casa con Tetis, esta «engendrará hijos más poderosos que su esposo»¹⁹, por lo cual conservar este secreto será clave en su liberación por parte de Hércules; sin embargo, Aragón no corre la misma suerte: «Volverá a preguntarse (Henry) si la carroña de esa mentira no fue la causa de que Margot cayera víctima del cáncer fulminante, si para guardar semejante secreto fue que el Muñecón comenzó a beber de forma tan autodestructiva» (269).

18 Constantino Falcón Martínez y otros, *Diccionario de la mitología clásica* (Alianza Editorial: Madrid, 1980) 547.

19 Falcón Martínez y otros, 547.

La actualización del imaginario del infierno en el neopolicial

Tres son los poetas a quienes la cultura occidental les debe la sistematización del imaginario del inframundo, desde el Hades hasta el infierno cristiano. Un primer lugar lo ocupa Homero, con el canto XI de *Odisea*, cuando el rey de Ítaca llega a la entrada del Hades, umbral indicado por la bruja Circe, en busca del sabio Tiresias, desde donde el héroe convoca las almas para que se acerquen a beber de la sangre del sacrificio y así recuerden quiénes fueron en vida; mas, según el interesante estudio de Vittorio de Macchioro²⁰, en la versión original de la nekia griega Odiseo no ingresa al reino de los muertos, sino que las almas emergen del Hades para hablar con él. En segundo lugar, Virgilio, en el canto VI de *Eneida*, describe cómo Eneas desciende al inframundo y conoce la organización de este, en compañía de su padre, así como la introducción de temas de la reencarnación, funciones de los ríos, como el Leteo y la memoria. Por último, Dante presenta el sistema más complejo y perfeccionado del infierno cristiano y sus clasificaciones de los círculos, según la gravedad del pecado cometido²¹.

Con estos ejemplos literarios y culturales, surge la tesis de que el mérito estético e ideológico sobre el tratamiento y la actualización del imaginario infierno ha estado en manos de los escritores, quienes han ido «elevando» y transformando, desde las profundidades de la Tierra, un escenario demoníaco por uno cada vez más parecido a la cotidianidad; pero no por esto, menos terrible, en cuanto a la vulnerabilidad frente al sufrimiento y al horror del crimen, más la impunidad de este: «El siglo xx se inclina más bien por los infiernos presentes. Jamás se ha hablado tanto de los infiernos como en este siglo en el que no se cree, o apenas se cree»²².

Así, lecturas, como la propuesta, ofrecen la posibilidad de ver un tratamiento del infierno según los códigos de la novela negra, cuyo

20 Vittorio de Macchioro, «La catabasi Orfica», *Classical Philology* 23, 3 (julio 1928): 239-249. Traducción de Margarita Rojas G.

21 En Georges Minois, *Historia de los infiernos* (Barcelona: Paidós, 2005), se muestra un panorama de la evolución del infierno desde sus orígenes hasta la actualidad.

22 Minois, 469.

valor simbólico radica en la complejidad de involucrar la historia del crimen y de la investigación con el doble proceso de descenso y visita al infierno.

Un mortífero viaje en un cuento de Horacio Castellanos Moya¹

(A Fatal Journey in a Story by Horacio Castellanos Moya)

*Brenda Villalobos Varela*²

Universidad Nacional, Costa Rica

RESUMEN

El relato «Variaciones sobre el asesinato de Francisco Olmedo» se organiza a partir del eje temporal presente-pasado-presente. El narrador-personaje realiza un viaje en el que se comprueba que el pasado representa el reino de la muerte, mientras que el presente se erige como el paraíso. El simbolismo muestra que el reino de la muerte-pasado corresponde a El Salvador, país de origen del protagonista, mientras que el paraíso presente son los Estados Unidos. Estas relaciones conllevan a una serie de implicaciones socio-ideológicas que el estudio describe.

ABSTRACT

In the story “Variaciones sobre el asesinato de Francisco Olmedo,” the time perspective evolves around the present-past-present continuum. The narrator-protagonist makes a journey in which it is verified that the past represents the kingdom of death, while the present is depicted as paradise. The symbolism reveals that the realm of death (past) is El Salvador, the protagonist’s country of origin, while the United States depicts paradise (present). These relationships lead to a series of socio-ideological implications described in the present analysis.

Palabras clave: literatura centroamericana, narrativa salvadoreña, cuento salvadoreño contemporáneo

Keywords: Central American literature, Salvadoran narrative, contemporary Salvadoran stories

1 Recibido: 2 de diciembre de 2017; aceptado: 10 de mayo de 2018.

2 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: brendavillalobos.cr@gmail.com

Introducción

A Horacio Castellanos Moya, los especialistas como Rodrigo Cánovas³, Leonardo Padura⁴ y Margarita Rojas⁵, han integrado a la denominada generación del cincuenta. Crea en sus escritos personajes abandonados en las oscuras calles de las grandes urbes, en las cuales no existen límites entre el bien y el mal; los crímenes forman parte del ambiente, al igual que la violencia generalizada que impide cualquier clase de nexo entre los personajes. En este sentido, la orfandad en los distintos ámbitos de la vida así como el desencanto, son aristas constantes en la obra del autor.

En *El gran masturbador*⁶, que reúne cinco relatos, Castellanos Moya explota, mediante su singular cinismo, los temas de la violencia, el dolor y el sinsentido. No obstante, con excepción de Rojas, ya mencionada, Squires y Manzoni⁷, no se ha profundizado con otras lecturas de tales textos.

Se presenta un análisis de «Variaciones sobre el asesinato de Francisco Olmedo» a partir del cual se muestran sus distintos planos de significación. Se parte de la hipótesis de que al realizar un viaje del presente al pasado, el narrador-protagonista intenta comprender y resolver su pasado y el de su pueblo que corresponde a la época de guerra en El Salvador; mas, mientras investiga lo ocurrido con Paco (su amigo de adolescencia) descubre que no hay manera de resolver un ayer rodeado de la muerte. El viaje es necesario para resolver situaciones inconclusas, pues ese ciclo no podría cerrarse hasta no llegar

3 Cánovas, Rodrigo. *Novela chilena, nuevas generaciones. El abordaje de los huérfanos* (Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, 1997).

4 Leonardo Padura, «Miedo y violencia: la literatura policial en Hispanoamérica», *Variaciones en negro* (Bogotá: Norma, 2003).

5 Margarita Rojas González, *La ciudad y la noche* (San José: Farben, 2006) 593-604.

6 Horacio Castellanos Moya, *El gran masturbador* (San Salvador: Arcoiris, 1993); en adelante, la página se indica entre paréntesis.

7 Matthew Squires, «Horacio Castellanos Moya: El cinismo salvadoreño». *The Kennesaw Tower: Undergraduate Foreign Language Research Journal* II (2010); y Celina Manzoni, «Una narrativa al borde del abismo. Casi todos los cuentos de Horacio Castellanos Moya». *Cuaderno de literatura* 38 (2015): 450-461.

a ciertas aclaraciones, pero la violencia no deja espacio al sentido o al entendimiento, y constata el narrador que no queda más que una absurda y escarnecedora muerte. Para el análisis se consideran las tesis teóricas de Vladimir Propp⁸ sobre la peregrinación del héroe de la vida a la muerte, entendiéndola como la representación del cierre de un ciclo para iniciar otro, o si se quiere, del proceso de cambio por el que pasa todo hombre a lo largo de su existencia. Además, se tienen en cuenta los presupuestos de Yuri Lotman⁹ sobre la estructura del texto artístico, ciertos conceptos propuestos por Gérard Genette¹⁰ y algunos intertextos presentes en el cuento, los cuales representan el viaje del narrador como su ingreso al reino de la no-vida de su pasado, no obstante, más allá de señalar las relaciones entre textos, es importante descifrar su significado con base a los espacios, el tiempo, personajes y acontecimientos del relato.

Estructura

El cuento se subdivide en tres historias¹¹, insertadas entre sí, ocultas una dentro de la otra. La primera corresponde al presente del narrador-personaje en una oficina ubicada en Estados Unidos, que relata a su asistente los detalles de su retorno a El Salvador; la segunda, al pasado inmediato del narrador-personaje en El Salvador, en el que conversa con su amigo «el Chino» en una playa, mientras toman unos tragos, al igual que con otros amigos cercanos como Margarita y «Moncho», sobre el asesinato de Francisco Olmedo. La tercera es la reconstrucción del pasado lejano del narrador y los otros personajes en El Salvador, incluidos a Paco y las diferentes versiones sobre su muerte, en 1980.

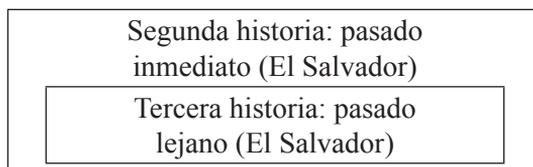
8 Vladimir Propp, *Raíces históricas del cuento* (1946) edición en español (México D.F.: Colofón, 1989).

9 Yuri Lotman, «Composición de la obra artística verbal», *Estructura del texto artístico* (1970) ed. (Madrid: Istmo, 1978) 261-293; y «El texto en el texto». *La semiosfera* (1981), ed. en español (Madrid: Cátedra, 1998) 91-109.

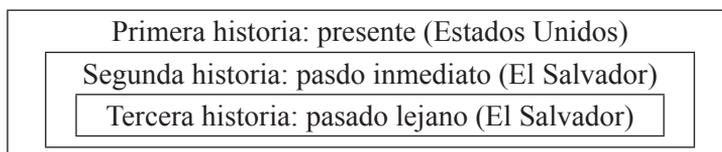
10 Gérard Genette, *Figuras III* (1970), ed. en español (Barcelona: Lumen, 1989).

11 La historia es, en términos de Genette, el contenido narrativo.

El tejido de las historias da cuenta de un viaje realizado por el narrador-personaje a un pasado lleno de secretos y dudas, al igual que el texto mismo, que desde un principio se observa cual ardid, en tanto que se oculta una parte del relato, así la estructura textual es la siguiente:



Sin embargo, terminando el texto se desprende la primera historia, que revela que todo lo que hasta entonces ha leído el lector lo ha contado desde el presente el narrador en Estados Unidos. Al respecto, se rompen los límites de los planos narrativos, dado que se incluye dentro del relato la narración¹², poniendo a la vista de quien lee el proceso de creación literaria, y develando la estructura real del texto:



Relatados por un narrador intradieético¹³ con focalización interna¹⁴, las tres historias se entrelazan de manera engañosa, conformando una especie de enredadera que cubre, nubla y oscurece la memoria individual de los personajes a los que interroga el narrador: nadie recuerda nada, parecen irritarse cuando se les pregunta por lo sucedido y el ambiente hostil, mortífero y de traición en el que se encuentran, obstaculiza cualquier acercamiento a la verdad. En esta maraña de supuestos en la que se introduce el narrador para disipar

12 La narración es definida por Gérard Genette, como el acto narrativo productor y, por tanto, la situación real o ficticia en que se produce (83).

13 Un narrador intradieético es aquel que forma parte del texto narrativo que produce.

14 La focalización interna se da cuando se conocen los hechos y la imagen de otros personajes desde la perspectiva del personaje en cuestión.

las dudas sobre su pasado y el de su país de origen, concluye que no hay manera de resolver un pasado infernal, pues como se verá la travesía emprendida por el narrador señala su país de origen como el infierno, mientras que su lugar de residencia se analoga al paraíso, si se considera que allí se obtiene todo lo que en el pasado le fue negado, no hay muerte ni castigo, entre otros factores.

Al regresar se encuentra el narrador -personaje con un lugar de castigos o torturas, mentiras y muerte, introduciéndose en un espacio tormentoso.

El plano inferior

El plano narrativo con el que empieza el texto —la segunda historia— se ubica en El Salvador. El primer lugar en el que se encuentran los personajes es el patio de la casa del Chino ubicada en la playa, en el cual «el sol se filtraba entre el follaje» (11) y asaba la barriga del narrador. Tanto la playa como el patio son espacios intermedios, que funcionan como un umbral entre un espacio y otro: el primero es un puerto por excelencia, lugar de encuentros y desencuentros, de llegadas y partidas, mientras que el patio divide la casa (el interior) de la ciudad (el exterior). Además, a las doce del día, pasan los personajes del patio al mar. Tanto espacial como temporalmente se alude observa a la transición, en tanto que ocurren los hechos en espacios que deben, necesariamente, ser transitados si desean los personajes llegar al otro lado; ocurre lo mismo con la hora, pues las doce horas son la mitad de un día. De este modo, héroe, espacios y tiempo se homologan representando mediante su relación, el paso de un estado a otro, el abandono de una identidad, en favor de un reinicio en el que el sujeto se reconstruye a sí mismo.

Al viajar el héroe o narrador protagonista de su país de residencia al de procedencia, y adentrarse en él, teniendo en cuenta que va de la costa hacia el centro de El Salvador, lo hace, en términos de Lotman, en el subespacio temporal del pasado, al que ya no pertenece. Sean

cuales fueran las razones para retornar a El Salvador, el héroe se aleja de su hogar (Estados Unidos), desatendiendo las prohibiciones que se lo impedían (el destierro voluntario), para enterarse de «las cosas espeluznantes que este país hizo con sus hombres» (18). En cuanto llega se instala en el patio de la casa de el Chino y acepta los tres tragos que este le ofrece, al hacerlo «un relajamiento tremendo le iba ganando» (12) hasta quedarse dormido y despertar sintiéndose en «otro país» (16). Al ser el Chino el primer personaje con el que se encuentra el narrador, justamente en el primer lugar que visita, y ofrecerle los tragos y los pormenores de los acontecimientos relacionados con la muerte de Olmedo, el personaje cumple con la función de guía y protector de ese otro reino ajeno al narrador; es decir, El Salvador y el pasado. La casa se convierte en antesala del pasado lejano; la razón de que el Chino esté en ese lugar, no es otra que protegerlo de los agentes externos, de todo aquello que no pertenezcan al mismo. No obstante, al aceptar ingerir los alimentos del reino custodiado por su amigo y quedarse dormido, adquiere el narrador protagonista el derecho de ingresar en él, puesto que al hacerlo prueba que no tiene miedo de lo que proviene de ese lugar. Según Propp, el acto de beber es superar la prueba que el guardián impone al viajero para comprobar si pertenece o no al otro reino; si bebe, pasa a formar parte del reino del pasado; dormirse, por su parte, es prevalecer ante la prueba del sueño, ya que el sueño delata al viajero como perteneciente a la esfera de los vivos, pues los muertos no pueden dormirse.

Al despertar, animado por el Chino, cual Anticlea que se sumerge en el mar en busca del Hades al creer a su hijo muerto, también el personaje se sumerge en el reino de la no-vida de su pasado. Tras el baño en el mar, se adentra en una tierra que, aunque conocida, le es ajena; además de estar custodiada por el Chino, está resguardada por insectos que viven de la sangre; los zancudos «habían devorado» (14) parte de su muslo derecho. La marca de las picaduras es señal del ataque recibido, el estigma que indica su descenso al reino de la muerte, pues cuando sale el héroe del reino lejano, queda en su cuerpo

una cicatriz que confirma la muerte o el ingreso al pasado. La marca puede ser una herida, el descuartizamiento, la amputación de un dedo o, como ocurre en este texto, las picaduras de los zancudos.

Ya en la civilización griega o en la tradición judeo-cristiana, la sangre es la llave del mundo después de la muerte o la moneda para ingresar al reino lejano. Tal como ocurre a Odiseo, quien al llegar al Hades lo asedian las almas que desean la sangre del cordero degollado, con el fin de recordar¹⁵, el personaje-narrador de «Variaciones sobre el asesinato de Francisco Olmedo» paga con su sangre el ingreso al pasado, pues en varias ocasiones «los zancudos estaban desatados, preparándose para un festín matutino» (11). La sangre ha sido el pago del recuerdo, en tanto que el narrador-protagonista paga con su sangre la información que sus amigos de juventud le brindan sobre el pasado.

Dentro del subespacio de El Salvador-pasado, no cesan los ataques, pues «montones de moscas que acechaban la mesa, el patio, el país inmisericorde» (12), las cuales parecen aumentar conforme avanza el texto, merodeaban a los personajes. La invasión de las moscas coincide con la concepción dantesca del infierno: en el primer círculo infernal, las almas sufren el castigo de ser «constantemente por moscas y avispa picados... y su sangre caía al piso para ser de gusanos el bocado»¹⁶. Esta similitud intertextual explica la agresividad de los insectos contra los personajes, pues su presencia y los constantes ataques hacen alusión a los constantes castigos y torturas interminables en dicha zona.

Las descripciones del lugar reiteran la asociación El-Salvador-pasado-infierno. Se indica al inicio del texto que allí el calor asaba la barriga de los personajes, quienes caminaban por «la arena ardiente» (15) y se asfixian en los limitados espacios de los que no pueden moverse

15 Homero, *Odisea*, trad. de Luis Segalá Estalella (Barcelona: Bruguera, 1973).

16 La concepción que de este espacio tuvo el autor italiano es sumamente compleja, motivo por el cual *La Divina Comedia* ha sido considerada como una de las obras cumbres de la literatura universal. En dicho texto, el infierno se encuentra dividido en círculos según los pecados cometidos, en los cuales se encuentran las almas en pena y precisamente el primero de ellos está habitado por los insectos ya referidos.

sin la autorización de «los animales» (apodo otorgado a los militares). Además, se encuentra en un plano inferior, pues desde ese lugar les es imposible mirar hacia arriba, porque el resplandor del sol «era casi hiriente» (12), ya que se hallan en la oscuridad (propiciada tanto por la ceguera que ocasiona el sol quemante como por el acontecer de los hechos durante el anochecer). Al rebuscar en su pasado, desciende el narrador a una especie de infierno, al pasado que quiso dejar de lado y del que no pudo escapar. La alusión a las quemaduras, el ardor y las tinieblas remite a la concepción infernal judeo-cristiana, al fuego que, según la Biblia, «no puede ser apagado» (Marcos 9:45). Para las almas condenadas, la luz divina es totalmente vetada, ya que mientras que la figura del Dios celestial, se ha asociado a la luz, el infierno se ha caracterizado por permanecer en las tinieblas. Tal como Dante, quien al ingresar al infierno fue empujado «a donde el sol no luce», y al intentar ver a Dios «no lo sufrió tan poco que no lo viera centellear en torno como del fuego el hierro sale candente», parecen haber sido condenados estos personajes a permanecer sin mirar la luz o al Dios celestial¹⁷.

Se plantea entonces el binomio entre un espacio superior y uno inferior, cada uno de los cuales se caracteriza en el texto mediante los contrarios luminoso-paradisiaco/oscurito-infernal. Los personajes atrapados en el país de procedencia del personaje-narrador, se encuentran en el plano inferior, es decir, el infierno mismo. Los personajes que habitan El Salvador constatan al infierno como lugar de residencia, puesto que se ajustan al perfil de las almas destinadas al castigo eterno. Tanto la concepción infernal del poeta italiano como las descripciones bíblicas coinciden en que habitan en el infierno almas pecadoras, de modo que lujuriosos, mentirosos, adúlteros, idólatras, herejes, asesinos y fornicarios, se encuentran distribuidos en distintos círculos, según su pecado. Los personajes son la encarnación de dichos delitos

17 En general, la estructura espacial de este cuento se divide en cielo e infierno, cuyas descripciones guardan gran relación tanto con las concepciones judeo-cristianas del mismo como con la estructura dantesca de *Divina Comedia*, criterios a los que se aludirá a lo largo del presente trabajo por ser arquetipos del mundo después de la muerte.

divinos: Ezequiel, era «el ilusionista, el gran simulador, un delirante del verbo» (23), o sea, un mentiroso y además un ladrón; a Mercedes «le encantaba mamar verga y que se la metieran por el culo. Una degeneradita, caliente como pocas» (28), preferencias que la colocan dentro del grupo de los lujuriosos, al igual que Moncho, el narrador y Margarita, quienes se alejaron de Dios al sucumbir al deseo sexual fuera del matrimonio. Esto sin mencionar al asesino de Francisco Olmedo, quien es, desde la lógica judeo-cristiana, un pecador. Todas estas caracterizaciones aluden al no merecimiento de los personajes, quienes al igual que el espacio que habitan, son seres infernales, traicioneros déspotas y cómplices de la violencia.

¿Pero se encontraba libre de pecado el muerto y por eso no encajaba en dicho lugar o más bien fue su ofensa mayor que la del resto de personajes y por eso lo enviaron al más profundo de los círculos infernales? Si se tiene en cuenta la tercera historia —es decir, las distintas versiones que manejan los personajes sobre el asesinato de Francisco Olmedo—, tanto su hermana como sus amigos sienten cierto rencor hacia él e incluso consideran su asesinato como un merecido final. En palabras de Margarita, Paco era «un apátrida» (20) a quien le parecía una burla haber nacido en El Salvador, «un cobarde, que no supo aceptar que estaba destinado a ser un hombre decente» (22); por su parte, los amigos cercanos lo consideraban un traidor por haber cambiado su comodidad clasemediera para relacionarse con las clases sociales más bajas (Ezequiel y Mercedes); por último, Raquel (verdadera prostituta con quien Paco mantuvo una aventura), afirma que Paco «se limpió el culo con ella» (57) al traicionarla con otra mujer. Paco comete el peor de sus pecados: la traición contra su familia, contra su país, contra la persona a la que amaba; por tal razón es asesinado y víctima del peor de los castigos: el olvido. Al igual que Judas, quien tras traicionar a Jesucristo ha sido lanzado, según Dante, al último de los círculos del infierno junto a Satanás, Paco ha sido arrojado al olvido y la inexistencia. Al respecto conviene aclarar que el pecado de la traición también lo comete al narrador, pues él, al igual

que Francisco Olmedo, abandona a todos sus conocidos. Comprender lo ocurrido con Paco es comprender lo que habría sido de él de no haber escapado del infierno mediante un exilio voluntario, quizás de allí esa necesidad de husmear en el pasado.

De este pasado infernal no puede escapar ningún personaje, pues todos están atrapados en la violencia que los destruyó, en tanto que se identifican por completo con los verdugos, los mentirosos y los ladrones, no obstante, el personaje-narrador se mueve entre un nivel narrativo y otro, pero ¿por qué tiene esa potestad? ¿Qué lo diferencia de sus amigos de infancia? Según Lotman, la totalidad del espacio textual está dividida en subespacios por un límite, cuya función principal es la impenetrabilidad; a partir de esto, dependiendo del subespacio asignado a los personajes, se les caracteriza como buenos o malos, adinerados o pobres, vivos o muertos¹⁸, si piensa que en el texto alude repetidamente a la no pertenencia del narrador a su país y que es este personaje el único en cruzar límites espaciales (solo él entra y sale del país), debe considerársele el héroe en términos de Lotman, ya que es de esos personajes a los cuales se les revelan como penetrables los subespacios asignados a otros¹⁹.

En la tercera historia, el narrador deja de formar parte de su país de procedencia (pasado-infierno); por ello, al volver investiga lo acontecido con su mejor amigo. Esta acción equivale a disipar las tinieblas y desprenderse de los lazos con su pasado; sin embargo, no hace más que reinventar lo ocurrido con Francisco Olmedo porque no puede «ver» la verdad. Vuelve a El Salvador para vacacionar (34), mas al llegar no hace sino investigar la muerte de Paco, y pronto comprende que él y sus amigos del pasado «pertenecíamos a mundos distintos y lo único que podía acercarnos era la recuperación de un cadáver mutilado, irreconocible» (18), al ser la muerte lo único que tienen en común él y sus compatriotas, «la reconstrucción de Paco fue el último intento por aferrarme a una tierra desde siempre ajena» (54),

18 Lotman, 281.

19 Lotman, 293.

de la que además había sido «desterrado desde hacía tiempo» (18), de modo que el motivo de su retorno es «constatar que la mierda había crecido a borbotones, que mi decisión de vivir tan lejos, había sido quizá un gesto de sabiduría» (25). Vuelve el narrador para interpretar lo ocurrido con su tierra, con su gente y su pasado, y enterarse de lo que no ha visto con sus propios ojos y llenar ese vacío, no obstante, nadie recuerda nada o no están dispuestos a hablar, por ello no queda más que inventar una historia.

Tal como ha muerto Francisco Olmedo, desaparecido hasta de la memoria, ha muerto y desaparecido el pueblo salvadoreño en los años de luchas entre guerrilleros y militares, por lo tanto, no tener claridad sobre lo ocurrido con Paco equivale a no comprender lo que ha ocurrido en El Salvador. La confusión de los personajes y su negativa a recordar o averiguar sobre el asesinato del amigo cercano, parece más bien un mecanismo de defensa: negar la muerte y la violencia permite seguir viviendo sin enfrentar la realidad, por el contrario, mirarla de frente y aceptarla es asumir su fatídico destino, o en palabras de Raquel que se está ya en el infierno y solo la soberbia impide reconocerlo (56). En el caso del narrador-protagonista, enterarse de lo ocurrido y comprender el deteriorado estado de sus amigos y su patria, es necesario para desprenderse del pasado, superar la muerte y replantearse lejos de la esterilidad y la no-vida de su país de procedencia.

La tercera historia, elaborada a partir del tejido de mentiras creadas por los personajes para no enfrentar la muerte, es la que muestra al texto cual ardid, pues están en ella una serie de marcas o huellas que la descubren cual artificio. En un principio expresa el narrador que había jugado con la hipótesis de que la guerrilla tuvo algo que ver con el asesinato de Paco «enfermo de historia, quizás para justificar mi prolongada ausencia del país» (13), y no en pocos apartados caracteriza lo afirmado como una alucinación, además de usar el futuro condicional para referirse a la situación, lo que expone los acontecimientos como hechos que no ocurrieron realmente, sino que «habrían ocurrido». Constantemente hace saber que lo ocurrido

en esa historia, en la que cuenta las distintas versiones del asesinato de Paco, depende de su voluntad; un ejemplo es que cuando le hablan de la supuesta hija de Mercedes afirma: «opté por una niña de diez años, preciosa, color marfil, pelirroja» (30). Al usar la primera persona singular revela que es él quien está creando la historia, de allí que tenga la potestad de «optar» por una versión u otra.

La reconstrucción hecha por el narrador, en la que mezcla fragmentos de su pasado con especulaciones sobre lo que en su país ha ocurrido, expresa abiertamente que también son falsas las versiones de los diferentes personajes a los que entrevista. Sobre la versión de Margarita afirma que ella ha creado una imagen de Paco para desconcertarlo y que mucho de lo que ella decía «no encajaba» (20). Por otra parte, la versión de Moncho es falsa según Mercedes, y al final termina por enterarse el lector de que no existió ninguna Mercedes, ya que ese es un personaje ficticio creado por el narrador en un intento de explicar lo ocurrido y resolver el enigma de la muerte de Paco.

Los personajes son falsos, y los que no lo son no tienen un nombre, sino sobrenombres, lo que los expone como seres enmascarados, pues los seudónimos no hacen más que ocultar o intentar reemplazar el nombre real de los personajes. De este modo, nombres falsos, fantasmas de la mente, mentiras, secretos, contradicciones y dudas conforman la tercera historia, la cual es tan falsa como el narrador y lo que de su país ha quedado. Intentar «desenterrar al muerto» y explicar su partida es intentar explicar la verdad sobre su país y sobre sí mismo; no obstante, en el infierno no hay cabida para verdad alguna y nada se puede reconstruir en donde quedan «únicamente escombros, las paredes perforadas de bala, la infamia del aire enrarecido, ardiente» (55).

El espacio superior

Se ha afirmado aquí que el texto se divide en un plano inferior y uno superior. Mientras el primero se caracteriza por ser el pasado

oscuro, mortífero, enclaustrante, estéril y violento, el segundo corresponde al presente luminoso, vívido y tranquilo. A lo largo de la historia, distintas culturas se preguntan sobre la vida después de la muerte. Desde la perspectiva occidental, al morir, el hombre tiene tres opciones determinadas según su comportamiento en el mundo de los vivos: el cielo, el purgatorio o el infierno. Así en la *Divina Comedia*, Dante emprende un viaje de ascenso desde el infierno al paraíso; el primero debajo del planeta y el segundo en el firmamento. Ahora bien, si El Salvador es el infierno en el que lujurioso, asesinos y mentirosos pagan sus culpas, ¿cuál sería el cielo, si es que lo hay? Dado que cada vez que se alude a la luz, esta viene de arriba, desde el sol, y que posee el narrador-protagonista objetos que tienen el color del oro, los cuales representan al paraíso, se asume que el presente del narrador en Estados Unidos corresponde al paraíso. El cielo o el paraíso se ha sido ubicado históricamente arriba, justo donde puede el ser humano ver al sol, el hecho de que el narrador-personaje descienda o baje desde Estados Unidos hasta el Salvador, constata la hipótesis de que ese primer espacio corresponde al paraíso.

El paraíso adopta las características geográficas, sociales y morales del mundo de los vivos según la cultura, en especial traslada el hombre al otro mundo sus intereses económicos (Propp 345). Dado que en El Salvador los hombres viven permanentemente atemorizados, explotados y castigados, se entiende por qué en Estados Unidos no hay carencia sino abundancia; no se ven los hombres forzados a producir, sino que se da el lujo de consumir, y los bienes que allí encuentran le aseguran la comodidad eterna. Tal parece que en este reino el ser humano puede disfrutar de la felicidad negada en el mundo de los vivos. En síntesis: en este espacio el narrador-protagonista tiene acceso a todo aquello que anheló en su pasado.

El narrador protagonista afirma poseer un brazalete de oro con incrustaciones de cristal, elemento típico del paraíso, que confiere poder sobre la muerte y la vida. Tener un objeto del otro reino (el brazalete de oro con diamantes), es señal de que el narrador ha estado allí, es

más, a lo largo del texto se reitera una y otra vez que pertenece a Estados Unidos, espacio superior donde se encuentra el oro y el cristal.

A diferencia de las mujeres presentes en la segunda y tercera historia desarrolladas en El Salvador, que el presente (Estados Unidos) se asocian a la santidad; Linda es «inasible, impenetrable» (55), lo que la hace pura y digna del reino de los cielos según la Biblia, en la que específicamente se exhorta: «Huid de la fornicación. Todos los pecados que un hombre comete están fuera del cuerpo, pero el fornicario peca contra su propio cuerpo» (Corintios 6: 18), inmediatamente se da por entendido que quien no cumpla con dicho precepto no tiene cabida en el paraíso. Queda añadir que los católicos creen que la virgen María subió al cielo en cuerpo y alma, mientras que Dante concluye su viaje con la guía de Beatriz en el paraíso. De tales ejemplos se desprende la importancia que tiene la pureza de las mujeres para ingresar al reino del cielo.

El contraste Linda: pura-virginal/Margarita y Mercedes: fornicarias-lujuriosas, remite una vez más a la división entre cielo e infierno, dado que en el primer espacio se encuentra el narrador en presencia de una mujer que por impenetrable se distingue de las otras, precisamente es esa impenetrabilidad la que le da un carácter celestial, y reitera que el presente del narrador en Estados Unidos corresponde al cielo. Si a este contraste se suma la infertilidad, pues en El Salvador practican los personajes relaciones sexuales anales, en las que además «millones de espermatozoides se entusiasmaban hasta el delirio ante la proximidad de una competencia en la que no hay ganador, sustento de la muerte, del vacío» (39), en comparación con las figuras celestiales con las que no hay derrame y representan la vida eterna, el viaje realizado por el narrador no franquea los límites geográficos; vacacionar o visitar a los viejos amigos es el regreso doloroso a un pasado que necesita concluir, del que necesita desprenderse. Para ello es necesario comprender, mirar de frente los hechos y afrontar la violencia que ha arrasado con todo. Únicamente mediante una investigación lograría el narrador su propósito. Sin embargo, constata que no hay solución;

el pasado violento no se puede explicar, de manera que al final del su viaje sabe lo mismo que al inicio sobre el enigma por resolver, lo que plantea el sinsentido de intentar hallar una explicación a lo ocurrido en el pueblo salvadoreño durante los años de guerra.

APROXIMACIONES SOBRE EL FEMINISMO
(FEMINIST APPROACHES)

La utopía conceptual feminista y el discurso literario: dos novelas de Roxana Pinto¹

(Conceptual Feminist Utopia and Literary Discourse: Two Novels by Roxana Pinto)

*José Francisco Bonilla Navarro*²

Universidad Nacional, Costa Rica

RESUMEN

Se analiza la representación literaria de los modelos femeninos presentados en dos novelas de Roxana Pinto, desde el paradigma teórico-metodológico que ve el planteamiento feminista como un proceso en construcción en el que pueden incorporarse las contradicciones y el respeto por la diferencia como elementos constitutivos de su propia construcción ontológica. Se acude al concepto de las heterogeneidades no dialécticas, concepto que reafirma la complejidad de los modelos femeninos presentados en los textos. El artículo hace hincapié en que los modelos de feminidad son, en su mayoría, contradictorios y complejos.

ABSTRACT

An analysis of the literary representation of feminine models in two of Roxana Pinto's novels, is carried out from the perspective of the theoretical and methodological paradigm which views the feminist position as a process in construction, in which contradictions and respect for difference can be included as components of their own ontological construction. Mention is made of the concept of non-dialectic heterogeneities, a concept which reaffirms the complexity of the feminine models presented in the texts. The article emphasizes that most models of femininity are contradictory and complex.

1 Recibido: 22 de agosto de 2017; aceptado: 2 de mayo de 2018.

2 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: josebn2910@gmail.com

Palabras clave: literatura centroamericana, novela costarricense, discurso feminista, Roxana Pinto

Keywords: Central American literature, Costa Rican novel, feminist discourse, Roxana Pinto

A partir de la década de 1960, la literatura centroamericana empieza a proyectarse como un discurso al que acuden voces que en épocas anteriores estaban silenciadas. De esta forma, durante la década de 1970 comienzan a publicarse textos de índole policiaca, novela negra, e incluso las novelas cuyas temáticas giran en torno a la homosexualidad. Manuel Puig es ejemplo recurrente dentro de este último campo. En el contexto de Centroamérica, producto de las experiencias guerrilleras se escriben textos como el de Omar Cabezas, *La montaña es algo más que uno inmensa estepa verde* (1982), o la de Marco Antonio Flores, *Los compañeros* (1976), cuyo referente inmediato es la guerrilla guatemalteca. Sin embargo, no es su apología heroica³; por el contrario, un acercamiento a los procesos revolucionarios centroamericanos como acontecimientos contradictorios y antagónicos a los gobiernos elitistas pseudo-democráticos a los que se oponían en las distintas naciones de la región. Asimismo, textos testimoniales como el de Rigoberta Menchú⁴ reafirman la apertura discursiva del quehacer literario en Centroamérica durante este período.

La inclusión de la mujer en el discurso literario constituye otro de los hitos sobre los cuales se reafirma esta apertura discursiva de la literatura centroamericana. Puede hacerse desde proyectos tan diversos como la participación femenina en los mismos procesos revolucionarios centroamericanos: Gioconda Belli, en Nicaragua; o bien desde preocupaciones ancladas en la búsqueda de modelos feministas centrados en la experiencia femenina, me remito a la poesía de

3 Beatriz Cortés, «Memorias del desencanto: el duelo postergado y la pérdida de una subjetividad heroica», *Hacia una historia de las literaturas centroamericanas. Intersecciones y transgresiones: propuestas para una historiografía literaria en Centroamérica* (Guatemala: F y G Editores, 2008) 259-280.

4 Rigoberta Menchú y Elizabeth Burgos, *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia* (Habana: Casa de las Américas, 1983).

la guatemalteca Ana María Rodas, y Daisy Zamora o Michel Najlis. En esta vertiente se circunscribe el presente estudio, en particular, el análisis y comparación de los modelos femeninos de dos novelas de Roxana Pinto: *Donde ellas* (2004) e *Ida y vuelta* (2016)⁵, ambas presentan un discurso femenino, cuyo foco principal es un personaje preocupado por aspectos sociales y políticos diversos de una sociedad contemporánea marcada por la nostalgia y cierto desencanto existencial.

Textos literarios como los propuestos para el análisis, constituyen puntos de enunciación de discursos, en este caso con presupuestos feministas, que intentan mostrar la intersubjetividad que compone a la compleja sociedad actual; es decir, se sirven de una cierta herencia socio-histórica propiciada por la apertura discursiva que emerge a partir de la década de 1960⁶, como ya lo he señalado previamente.

Pareciera que la crítica literaria feminista en Costa Rica no ha sido tan profusa como en otros lares de Hispanoamérica, si se piensa en críticas como Nelly Richards⁷. Mucha de la crítica literaria costarricense femenina se ha detenido en asuntos teórico-metodológicos de la historiografía literaria centroamericana, pero se han preocupado por la teorización sobre los planteamientos feministas actuales.

Algunas escritoras como Carmen Lyra han sido objeto de estudio desde las perspectivas feministas. En *Narrativa de mujeres en Costa Rica: personajes femeninos en los «Cuentos de mi tía Panchita»*, Marcia Ugarte Barquero, de la Universidad de Barcelona, presenta un análisis, amparado en postulados feministas, sobre el papel que cumplen los personajes femeninos en la obra citada. Concluye que se presentan imágenes femeninas que rompen con los modelos tradicionales del patriarcado ya que muchos de los personajes reaccionan

5 Roxana Pinto, *Donde ellas* (San José: Ediciones Perro Azul, 2004); y *Ida y vuelta* (San José: Uruk Editores, 2016).

6 George Igger, *La historiografía del siglo xx. Desde la objetividad científica al desafío postmoderno* (Chile: Fondo de Cultura Económica, 2012).

7 Nelly Richard, «Feminismo, experiencia y representación», *Revista Iberoamericana*. LXII, 176-177 (1996) 733-744. DOI: <https://doi.org/10.5195/reviberoamer.1996.6256>.

ante la injusticia social y también desechan la pasividad como una condición característica de la mujer⁸.

María Eugenia Acuña emprende un análisis de los personajes femeninos proyectados en la obra de Carlos Gagini. A partir del contexto histórico de la obra del autor, Acuña describe la construcción que realiza Gagini. Mas que un análisis de una escritura femenina determinada, se trata de una descripción de la representación sobre mujeres en la literatura de Gagini. La autora plantea que

Teniendo en consideración las afirmaciones anteriores, se puede indicar que Carlos Gagini es uno de los precursores de aquella literatura que busca un cambio en la consideración social de la mujer. Con ideas avanzadas para su tiempo, y gran valentía, adoptó la defensa de un sector de mujeres costarricenses en procura del cambio a través de la educación integral y del trabajo dignificador⁹.

Más que una preocupación por analizar discursivamente las letras femeninas de la época, existe un esfuerzo por mostrar a un escritor costarricense de principios de siglo xx como una excepción a las valoraciones del contexto histórico que regularon la participación femenina en los diversos campos de la vida pública y privada en el país.

Hólmfríður Garðarsdóttir¹⁰ se ha referido a la literatura costarricense de escritoras como Rossi, desde la perspectiva epistemológica de la subalternidad. A diferencia del estudio anteriormente citado,

8 Marcela Ugarte Barquero, *Narrativa de mujeres en Costa Rica: personajes femeninos en los «Cuentos de mi tía Panchita»*. Trabajo de investigación para optar por el Máster en Lengua Española y Literatura Hispánica (Universidad de Barcelona, 2011) 37.

9 María Eugenia Acuña, «La imagen de la mujer en la literatura costarricense de principios de siglo», *Letras*, 23-24 (1991) 149-159 (158).

10 Hólmfríður Garðarsdóttir, «La mujer de color: identidad y la diáspora global de la subalternidad», Eds. María Clara Medina, Edmé Domínguez y Rosalba Icaza Garza, *Género y globalización en América Latina: décimo aniversario de la Red Haina (1996-2006)*, actas del Simposio-taller celebrado en el Instituto Iberoamericano de Gotemburgo en junio de 2006, (Red HAINA. Instituto Iberoamericano e Instituto Vidgís Finnbogadóttir de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Islandia, 2007) 171-182. Consultado en <<https://hispanismo.cervantes.es/publicaciones/genero-globalizacion-america-latina-decimo-aniversario-red-haina-1996-2006>> y disponible en <https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/.../gupea_2077_9971_5.pdf>.

describe la escritura femenina, ya que se concentra en la narrativa de Ana Cristina Rossi. Su objetivo es «determinar la presentación de personajes masculinos y femeninos. Además [...] pregunta si la globalización de la subalternidad influye sobre la búsqueda de la identidad perdida de la mujer de color»¹¹. La interseccionalidad que adhiere al estudio realizado hace que los hallazgos a los que llega sean aún más interesantes, porque debe hacerse hincapié en que el movimiento feminista no es una construcción monolítica y estática; no puede asumirse de una manera universal, ya que las condiciones de existencia de las mujeres varían hasta por causas sociales, económicas y de clase. No es casual que al final de su artículo, el autor se refiere a las identidades que construye Rossi en su novela; son identidades encarnadas por los sujetos femeninos.

En este trabajo, la categoría del feminismo se toma desde los planteamientos de Teresa de Lauretis; sin embargo, será necesario tomar un concepto propuesto por Antonio Cornejo Polar (1996): las heterogeneidades no dialécticas, porque se parte de la hipótesis de que el planteamiento feminista está condicionado por una fragmentación en cuanto a su capacidad de acción en los ámbitos sociales a los que alude. En otras palabras, hay espacios dentro de los cuales el feminismo puede aflorar y otros en que no; esto último lleva a que *lo feminista* no se reduzca a un planteamiento dicotómico; sino, más bien, que deba conceptualizarse como un proceso que se construye y se desconstruye y, dentro del cual, la contradicción y las inconsistencias en cuanto a la experiencia femenina serían partes constitutivas de su condición ontológica.

Teresa de Lauretis, en «La tecnología del género», para conceptualizar *lo feminista*, parte de un abandono total de la relación entre género y el concepto de *diferencia sexual*, porque ella considera que, entre otros factores, dicha noción descomplejiza la ontología misma de la mujer como sujeto activo de una sociedad específica, además

11 Garðarsdóttir, p.171-172.

de crear una falsa imagen universal de la misma¹². Al abandonar la noción del género anclada en una diferenciación sexual, Lauretis se encauza en la temática de la representación, por ello es que lo concibe y lo crea a través de tecnologías dadas por ciertos sectores sociales del medio que circunda al sujeto. Apunta Lauretis:

El término **género** es, en efecto, la representación de una relación, ya sea que pertenezca a una clase, a un grupo o a una categoría. El género es la representación de una relación, o [...] el género construye una relación entre una entidad y otras entidades que están constituidas previamente como una clase, y esa relación es la de pertenencia; de este modo, el género asigna a una entidad, digamos a un individuo, una posición dentro de una clase y, por lo tanto, también una posición *vis-a-vis* con otras clases preconstituidas. [...] Así, el género representa no a un individuo sino a una relación, y a una relación social; en otras palabras, representa a un individuo en una clase¹³.

Esta definición, según los cánones de la representación, permite concebirlo desde unos parámetros teóricos e incluso vivenciales que se encuentran caracterizados por la condición de proceso; o sea, el *sujeto feminista*. Conforme con este planteamiento, se concibe como un sujeto en acción, que se va construyendo a partir del enfrentamiento con los diversos entornos de la sociedad a la que se enfrenta. No es, por el contrario, una postura que se asuma desde lo dicotómico o dialéctico, su análisis posee un nivel de complejidad mayor que el que sugieren estos últimos dos calificativos.

Aplicado a un ámbito discursivo literario, los sujetos femeninos de las obras escogidas para el análisis se mueven según estos patrones de configuración y construcción de lo *femenino*. Pareciera que en la narrativa contemporánea, en la escrita por mujeres específicamente, la

12 Teresa de Lauretis, «La tecnología del género». *Technologies of gender. Essays on Theory, Film and Fiction* (Londres: Macmillan Press, 1989) 1-30 (7).

13 De Lauretis, 10; el destacado es propio de la autora.

idea de (re)construir pasados heroicos y mitologizaciones¹⁴ de ciertos personajes ha quedado desplazada más bien por preocupaciones de carácter estético-ideológicas; es decir, ha prevalecido un esfuerzo por dar, discursiva y vivencialmente, una poética de *lo femenino*, dentro de la cual la mujer es un sujeto social capaz de establecerse como tal; sujeto en el cual la diferencia y la contradicción no son aspectos que condicionen negativamente su existencia, al contrario, la reafirman como metonimias de una sociedad cada más compleja, y dentro de la cual los límites entre uno u otro fenómeno cultural se empiezan a tornar difusos.

La concepción del sujeto femenino en este trabajo se centra en el principio de que dicho sujeto «es *uno* no tan definido»¹⁵. Así, siguiendo a la misma autora, la teoría feminista debería encarnarse en «sujetos históricos gobernad[o]s por relaciones reales, que incluyen centralmente al género; tal es la contradicción sobre la que debe construirse la teoría feminista y su misma condición de posibilidad»¹⁶. Para Lauretis, la condición feminista se genera a partir de una representación que es la construcción misma de los sujetos; sin embargo, dicha representación debe estar mediada por una capacidad de agencia que motive y propicie que dicha representación se aleje de las construcciones tradicionalmente patriarcales que se han hecho de los sujetos femeninos¹⁷.

Pareciera, entonces, que queda al margen toda conceptualización del feminismo que adopte una posición dicotómica con respecto a las relaciones sociales que se puedan tejer en el entramado social y contextual de los sujetos femeninos, pues esto correspondería con una visión utópica y mitologizante de los mismos sujetos, además que sería una concepción muy poco atinente para los patrones que rigen las relaciones humanas contemporáneas. En síntesis, esta visión

14 Cortés, 259-280.

15 De Lauretis, 16.

16 De Lauretis, 16.

17 De Lauretis, 33.

utópica de las nociones del feminismo ha reducido la complejidad de los sujetos y la sociedad en la que se desenvuelven, pues las construcciones sobre el concepto de género que se han establecido se han amparado en las divisiones meramente sexuales¹⁸.

Las novelas de Roxana Pinto son ejemplos de este tipo de planteamiento, ya que posicionan a sujetos femeninos que entablan relaciones sociales con el medio que las circunda. Sin embargo, no son relaciones que se definen como unívocas y estáticas; al contrario, son muestras de experiencias contradictorias e inconsistentes si se quisiera tener en la experiencia femenina una fuente de análisis que genere las condiciones propias de diferenciación con respecto al patriarcado. Las protagonistas de ambas novelas, siguiendo a de Lauretis, no poseen capacidad de agencia plena y constante; más bien se presentan como personajes que afrontan el entorno con la idea de construir y buscarse ellas mismas como personajes feministas; tarea que, en ninguno de los casos, se completa; antes bien, afloran contradicciones e inconsistencias en las construcciones asumidas por la escritora. Esto último, desde la perspectiva teórica a la que se circunscribió este trabajo, no es argumento para calificar los textos como antifeministas; más bien ejemplifican la renovación ontológica de la que habla de Lauretis, pues reafirma, desde un plano discursivo, la existencia de opciones no dialécticas, de planteamientos cuya característica fundamental se codifica adoptando la diferencia como aspecto constituyente del mismo proceso de construcción feminista.

Antes del análisis, conviene una breve fábula de ambos textos, cuya trama es relativamente sencilla. En *Donde ellas* (2004), Pinto moldea a una mujer, Ela, periodista de *El Imparcial*, que decide, darle un giro radical a su vida. Busca su pasado a Junguaniquil, donde emprende una investigación sobre plantas medicinales. Vuelve a la ciudad para publicar su investigación. Toda la reconstrucción del pasado de la protagonista se efectúa mediante la relectura de un viejo diario de

18 De Lauretis, 1-30.

adolescencia que encuentra en una antigua casa donde había vivido en Barrio Amón. En *Ida y vuelta* (2016), la narración es distinta: se trata de una novela que narra el viaje de Anadí, una costarricense que decide ir a prepararse en la Escuela de Bellas Artes de Francia; vive en Europa durante trece años; su estadía le permite al lector reconstruir París por medio de sus observaciones y sus pinturas. Al romper las relaciones laborales con la compañía de Laroche, regresa a Costa Rica. Ambas ciudades están conectadas en toda la narración; no obstante, a nivel discursivo, el papel del tiempo es crucial en la generación de sentido de ambos textos: tanto San José como París se tornarán ciudades del pasado, ciudades en las que la protagonista busca recrear los recuerdos de infancia vividos con sus familiares en una etapa anterior al tiempo de la narración; es decir al tiempo del presente de la protagonista.

Es en el plano discursivo en el que se centra este análisis, porque se ha venido insistiendo en un modelo feminista conceptualizado como una construcción y un proceso: el discurso, es forma, es construcción y representación de un fenómeno específico; casi inútil sería estudiar el corpus basándose en un análisis meramente temático, ya que disminuiría y hasta eliminaría la complejidad de los personajes construidos en ambas novelas.

Un primer aspecto por señalar es que, por la forma como se presentan en el desarrollo de la narración, tanto Ela (*Donde ellas*) como Anadí (*Ida y vuelta*) son personajes obsesionados por asuntos existenciales. En ambas novelas se abandona la idea de presentarlas al lector como individuos estáticos y monolíticos; incluso son personajes en formación que se irán estableciendo y moldeando de acuerdo con las circunstancias que enfrenten como *sujetos femeninos*.

En *Donde ellas* la autorreflexividad que caracteriza a Ela es un aspecto notorio incluso desde el mismo inicio de la novela.

Recostada sobre el sofá, Ela prácticamente desaparece hundida entre los almohadones [...] Tiene el libro recién salido de la editorial, que

va a releer, en las manos. La última vez que lo leyó se convenció de que estaba permeado por los testimonios de mujeres de diversos niveles socioeconómicos. Era evidente. Algunas confesaban tener deseos apasionados, otras los prevenían y otras más tenían deseos imposibles y eternos...¹⁹.

Aquí se muestra un juego de metadiscursividad, pues Ela, como personaje de la novela escrita por Pinto, también está observando y analizando una novela recién publicada, novela que, el lector sabrá que se titula *Donde ellas*. Este fragmento permite configurar, al menos, tres tipos de sujeto femenino: a) aquellas mujeres motivadas por deseos apasionados, b) aquellas que los previenen y c) las que los viven como imposibles y eternos; es decir, como utopía inalcanzable por no decir, como irrealidades y espacios prohibidos, en los que la mujer ni siquiera se asume como sujeto. Mediante la configuración de un narrador omnisciente, se expresa la conciencia de la idea de «mujer», esto como categoría de unificación, cuyo patrón común está mediado por los tres tipos de sujeto descritos antes. Desde ese momento, mediante la voz narrativa se descomplejizan los modelos femeninos posibles y se los encasilla en una clasificación monolítica cuyo punto de enunciación es el pensamiento y análisis propio de Ela como personaje.

Como segundo aspecto, el asedio que provocan en el personaje los interdiscursos de carácter moral, ético y religioso, deja manifiesta la condición ambivalente del personaje construido en la primera novela de la autora, en la que la madre de Ela encarna un discurso típicamente moralista, el cual, al entrar en contacto con la protagonista, desnuda las vertientes en las que se subdivide el personaje. Así, apunta Ela:

Mamá duerme, yo soñaba con ÉL cuando sentí ese golpe sobre la cabeza y oí el gran estrépito; enciendo la luz y descubro el cuadro de

¹⁹ Pinto (2004) 7.

la Virgen María en el piso, siempre estuvo centrado en la pared del dormitorio donde mi sombra y yo caminamos.

Ahora sé que soy dos elas.

Una que recita las palabras, que dice mamá, de memoria, y otra con un cuerpo hecho de carne que se estremece, pechos respingados y caderas que se mueven por cuenta propia

La parte alta de mi cuerpo es pura. La parte baja, aún sin descubrir, es virgen²⁰.

Al respecto, la ambivalencia del personaje radica en la configuración de dos individuos dicotómicos: uno reprimido por el discurso moralista y conservador de la madre, el otro caracterizado por cierta libertad de gozar placenteramente de su cuerpo y la vivencia de la sexualidad sin ninguna represión. Dicha dicotomía se elimina para dar paso a la existencia de un personaje cuya representación de la experiencia femenina está marcada por la unión de ambos individuos; es decir, Ela, como modelo femenino de *Donde ellas*, se asume como ambas mujeres, pero también toma decisiones que la dotan de cierta agencia y, por consiguiente, de cierta independencia con respecto al modelo moralista de la madre.

En *Ida y vuelta*, la experiencia de Anadí se circunscribe a este tipo de situaciones: entre una cotidianidad «normalizada» dentro de la que se supone debería estar una mujer «normal» y los supuestos contextos de ruptura o prohibiciones que, por acceder a ellas, se reafirman como espacios de no existencia para las mujeres. También como producto de un proceso autorreflexivo, apunta Anadí, «acepto que no soy una unidad. Cuando le conté a mamá que ahora pinto y escribo comentó que solo la gente inestable brinca, como un colibrí, de un arbusto a otro. Además que eso me iba a quitar tiempo para entablar una buena relación de pareja»²¹. El motivo del emplazamiento de la mujer en un espacio y discurso específicos ya no lo pinta la prohibición del goce y el placer corporal; sino más bien la necesidad de establecer una

20 Pinto (2004) 93.

21 Pinto (2016) 47.

relación de pareja como símbolo de confirmación y revitalización de una institución social que ha sido clave en las sociedades latinoamericanas por largo tiempo: la familia.

Anadí, más que Ela, hace de su condición femenina una experiencia contradictoria y dinámica a la vez. Como individuos de una sociedad moderna, fragmentada y diversa, no pueden circunscribirse como una entidad monolítica y cuadrada, sino como una subjetividad que entra, hasta cierto punto, en pugna con el medio que la circunda. Por ello, el de estrechar relaciones con ese universo inmediato se produce una sensación de disconformidad y desequilibrio ejemplificados en la siguiente cita.

La gente ante la cual me presento como una persona que lee, reflexiona, callejea por París y se mueve en una caótica soledad cuando pinta y escribe, posiblemente tendrá sus propias versiones de mí [...] Tener una naturaleza múltiple y ramificarme en diversas Anadíes, acaso sea mi marca de identidad, o mi falta de ella²².

Ela y Anadí son representaciones de sujetos femeninos ambivalentes, situados entre opiniones dicotómicas que rigen un mundo polarizado entre lo típicamente masculino y lo típicamente femenino, pero que, desde la imagen feminista a la que recurre Lauretis, a su vez son personajes que no caen en el juego de la polarización; por el contrario, se mueven en una especie de *continuum* social en el que la experiencia las constituye como sujetos femeninos donde la *agencia* está dada intermitentemente. Si esto es así, entonces ¿cuáles son los espacios donde se puede enmarcar dicha agencia femenina?

En comparación con los espacios en los que se anula el sujeto femenino, aquellos en los que logra alcanzar una capacidad de agencia son más reducidos. En *Donde ellas*, Ela parece adquirir agencia en el momento que decide abandonar la ciudad de San José e irse a Junguaniquil; pero es solo una sospecha que genera la lectura inicial

22 Pinto (2016), 47-48.

del texto, ya que lo que comprueba luego es lo contrario: realmente el viaje propicia la aparición de una serie de imágenes asociadas a un modelo patriarcal tradicional, dentro del cual se autorrepresenta como un sujeto vulnerable. En esta novela, la capacidad de agencia, casi nula, se observa en pequeños eventos intermitentes como la decisión de abandonar la ciudad y la ruptura con Enrique, su jefe en *El Imparcial*. Muestra de esa agencia parcializada se expresa en la siguiente cita:

Ela no quiere seguir dependiendo de él. Tampoco desea gastar más tiempo cambiando las cosas de lugar, sacudiéndolas, sufriendo porque puedan romperse o perderse. Desea ir al bosque a estudiar las plantas medicinales, a hundir sus uñas en la corteza de los árboles y tocar sus vetas. Desea también ir de cacería, pero no de animales. Ir a cazar, desplumar, despellejar, descuartizar, con locura, sus miedos²³.

Aquí narración configura una Ela preocupada por abandonar los lugares comunes que el patriarcado le ha asignado a la condición de *lo femenino*. Esta reafirmación se cristaliza en la presentación del deseo de la protagonista y su posterior cumplimiento; tal capacidad de decisión queda cuestionada al momento cuando se interioriza el vacío que genera la ausencia del modelo masculino. Sin embargo, dicho aspecto será tratado más adelante, como parte de aquellos espacios donde este modelo se rompe.

En *Ida y vuelta*, estos espacios de emancipación femenina se presentan en un nivel intelectual y artístico. Desde estos campos la mujer, específicamente, Anadí, adquiere una independencia y un reconocimiento propios en el ámbito parisiense en el que se desenvuelve; sin embargo, más que su capacidad artística, la verdadera agencia del personaje se encuentra justo al final de la novela, cuando el personaje explica cuál fue el motivo de su regreso a Costa Rica:

Como muralista, en París no tengo futuro. Antes de convertir el arte en una mercancía, renuncié. Jamás iba yo a sustituir la selva que

23 Pinto (2004), 62.

muere y se regenera y que he pintado con tanto amor, por una selva artificial, decorativa, sin carácter, sin compromiso ni toma de posición... Monsieur Laroche esperaba que yo me traicionara por ver mi nombre escrito al pie de un mural, en una calle céntrica de París²⁴.

La decisión de partir de la capital francesa condensa metonímicamente el pensamiento de la protagonista con respecto a lo artístico y lo ecológico. Sin embargo, la narración configurará espacios, al igual que en la primera novela, donde dicha capacidad de agencia se ve reducida y hasta anulada como aspecto constitutivo de *lo femenino*. Llamo *espacios de inconsistencia* en la construcción de los modelos femeninos a aquellos sucesos o circunstancias que propician la representación de la mujer según imágenes tradicionales con las que la tradición patriarcal las ha asociado y las ha «integrado» dentro de la sociedad actual. En adelante se enumerarán aspectos que permitan evidenciar las contradicciones y las inconsistencias según las cuales los personajes femeninos de ambas novelas quedan anulados como *sujetos* capaces de entablar relaciones intersubjetivas sin violentar los principios de libertad que ello conlleva. Es decir, estas constituirán espacios donde la mujer se codifica a través de relaciones de subordinación y dominación con respecto a otros discursos de la sociedad, llámense patriarcado, colonialismo cultural, o bien, estereotipos preconcebidos de la condición femenina.

En un primer acercamiento, en las novelas se reproduce un modelo femenino cuestionable al momento en que las protagonistas de ambos relatos se conciben como un objeto observable y deleitante para el discurso patriarcal representado, en estos textos, por la figura del varón. Así, en *Donde ellas*, Ela desea que se le reconozca presencia e importancia a partir de las opiniones que pueda generar, en el otro (modelo de masculinidad hegemónico) su exhibicionismo corporal.

24 Pinto (2016), 234.

De adulta le continuó gustando atraer la mirada masculina, pero la rechazaba de inmediato, desviando tímidamente los ojos. A pesar de que los zapatos puntiagudos y de tacón alto que comenzaron a usar las mujeres en el siglo xvii le torturaban los pies, los llevaba a diario a la oficina. Los tacones altos la hacían sentirse más llamativa. Al caminar, acentuaban el movimiento lateral de sus caderas.

[...]

Durante unos segundos la ilusión es completa y percibe de nuevo esa mirada masculina capturar una a una sus protuberancias y sus pliegues. Su cuerpo con la pelvis ancha y los pechos frondosos es una promesa de fecundidad, aunque quizás no sería tan seductora, si no hubiera en ella además algunos rasgos masculinos: una nariz grande y unos brazos delgados pero un tanto musculosos²⁵.

Según esto, el personaje femenino se anula por completo en tanto sujeto humano, ya que se plantea como un objeto y, al hacerlo, pierde toda agencia posible que pueda ser asignada por medio del discurso, ya que se trata de una representación de *lo femenino*, pero que bien podría ser llevado a la realidad extratextual de las mujeres en la actualidad. Para reafirmarse como objeto observable, Ela, acude a la caracterización propia desde un espacio que ha sido aprovechado por el patriarcado para justificar la asimetría machista; es decir, se «construye» a sí misma desde la noción binaria de fecundidad-maternidad. Esto último refuerza su condición de objeto deshumanizado y, por tanto, incapaz de regirse como sujeto independiente.

Otro de los espacios de anulación de la agencia femenina lo constituye el arquetipo de la *femme fatale*. Esta construcción discursiva constituye un engaño bajo el cual se han sustentado muchas representaciones de los modelos femeninos que pretenden alcanzar un estatus feminista. Es engaño, pues muestra la lógica según la cual se pretende rebasar y superar, así como evadir, la imagen de vulnerabilidad y dependencia que ha creado el discurso patriarcal sobre la mujer. Ofrece la visión de una mujer falsamente empoderada y

25 Pinto (2004), 133-134.

capaz de generar daño y pérdida al otro (modelo tradicionalmente subyugador); sin embargo, al momento de ejecutarlo lo que se crea es una duplicación que iguala la posición de ambos géneros en tanto las relaciones de poder que se establezcan, asumiendo, así, la lógica patriarcal bajo la etiqueta de un *empoderamiento femenino*. Véase la siguiente cita.

Veo por primera vez a Gustave en el ascensor. Es elegante. Bien vestido. Tiene pelo liso de un rubio azafranado y unos ojos verdosos que desvisten con la mirada. En el dedo anular lleva un anillo en forma de serpiente, que me evocó la selva y, a la vez el paraíso perdido. *Le tiendo mi tela de araña con pequeñas dosis de sonrisas, miradas y movimientos de cabeza en plan Hollywood*. La charla nos llevó, irremediablemente, a intercambiar números de teléfono²⁶.

Aunque no se circunscribe a un plano de lo femenino, la Anadí que construye Pinto en *Ida y vuelta* fracasa, en tanto sujeto latinoamericano estereotipado, en el momento de construirlo desde la concepción de un modelo infantilizado. Esto se muestra en el momento cuando Anadí observa por primera vez una nevada en París.

Hace ya tres meses que asistimos a clases, cuando al mirar hacia la ventana y ver por primera vez nevar, me levanto gritando: -¡Nieve!, ¡Nieve!-. Genevieve me mira extrañada y con un aire de desaprobación. Nunca llegó a saber que en ese momento cobraba vida aquella tarjeta postal en blanco y negro con que mi padre acostumbraba marcar la página del libro que leía²⁷.

La inconsistencia no radica en comunicar la emoción que siente el personaje por la caída de la nieve, ya que los centroamericanos carecemos de zonas donde haya nieve, sino en la manera cómo expresa el discurso del personaje. La intención narrativa reafirma las construcciones estereotipadas que han caracterizado la presencia de los latinoamericanos

²⁶ Pinto (2016), 83. El destacado es mío.

²⁷ Pinto (2016), 49.

en los contextos de las metrópolis europeas. Discursivamente, la imagen que se representa está caracterizada por la presencia de la ridiculización y el rebajamiento (esto por medio de la infantilización que se hace del personaje) que sufre Anadí vista desde los ojos censuradores de la compañera francesa, Genevieve.

La feminidad representada en ambas novelas materializa otra de las inconsistencias al momento de establecer los vínculos sentimentales entre el modelo femenino y los patrones masculinos, pues las relaciones se codifican a través de relaciones asimétricas, donde se reafirma la hegemonía patriarcal sobre la mujer. En *Ida y vuelta*, el modelo femenino que se configura a raíz de la relación con Gustave está marcado por la presencia de la ilusión, la inocencia y el engaño. Estos factores delinearán una subjetividad femenina que, desde los planteamientos teóricos del feminismo aquí esbozados, sería cuestionable y debatible. Señala Anadí:

Me siento ilusionada. Pronto esta ciudad me ofrecerá la oportunidad de bailar a pasitos cortos la *Java*, abrazada al cuello de Gustave, mirándonos a los ojos, y sintiendo cómo me agarra las nalgas para apretarme bien contra su cuerpo. [...]

Han pasado tres días y continúo llevando el celular conmigo a donde quiera que vaya. Marco su número de teléfono y luego cambio de idea. Finalmente lo llamo pero una voz automática me comunica que el abonado no está disponible en este momento, que vuelva a intentarlo más tarde. Temo que haber hecho el amor no haya tenido ninguna importancia para él; que haya sido un acto indefinido, vana, que se evapora en poco tiempo²⁸.

Al preguntarse Anadí, «¿Me habrá percibido como una persona digna de entregarle su amor?»²⁹; la misma imagen se genera cuando coloca a Roberto Aguirol en un plano superior a ella misma, porque lo tiene por modelo de masculinidad inalcanzable. Si es necesario hacer

28 Pinto (2016), 87-88.

29 Pinto (2016), 157.

referencia a la otra novela, en *Donde ellas*, la relación que se establece entre Ela y Carao es una muestra clara de este planteamiento, con el agravante de que es Carao, en esta novela, el personaje masculino que llega a completar y cumplir el anhelo de Ela de ejercer la maternidad; al hacerlo se constituye como la figura a la que incluso Ela agradece por brindarle su amor³⁰.

El exotismo sexual como constituyente de la identidad de la mujer latinoamericana es el último de estos espacios de inconsistencias y contradicciones del modelo feminista representado por Pinto, específicamente en su segunda novela. Anadí constituye un antimodelo cultural con respecto a lo que representa Gustave como *caballero francés*. Aquí, los nombres y los gustos musicales constituyen metonimias de aquello que se establece como cultura, por un lado, y como contracultura, por otro. Al escuchar, en un restaurante al que sale a comer con Gustave, un merengue (ritmo musical ícono de la identidad latina), Anadí interpela a su compañero de la siguiente forma:

—Ah, este ritmo me fascina. Vamos a bailar, Gustave.

—No sé bailar eso.

—Lo único que hay que hacer es mover las caderas de adelante hacia atrás, de izquierda a derecha flexionando las rodillas, y girar hacia afuera y hacia dentro las puntas de los pies. Estos ritmos latinos me vuelven más despreocupada y sensual. Me evocan imágenes de labios fundiéndose los unos con los otros, pero a él no parecen afectarle tanto como a mí³¹.

Se desarrolla un estereotipo femenino marcado por una hipersexualización de la mujer latinoamericana; estereotipo que, por la forma como está dispuesto en el discurso literario, se establece como contrapunto de la cultura francesa representada por Gustave.

En general, ambas protagonistas constituyen modelos femeninos analizados desde una conceptualización feminista anclada en

30 Pinto (2016), 160.

31 Pinto (2016), 84.

representaciones maniqueas y estáticas: se convierten en modelos rechazados por una determinada parte de la crítica feminista contemporánea. Si se toma en consideración la opinión de Lauretis y la idea de abandonar posiciones dialécticas en el feminismo, se convierten en personajes, cuya representación de modelos femeninos se caracteriza por ceder espacios a la contradicción y la diferencia en tanto elementos constitutivos de la ontología feminista.

Conclusiones

De acuerdo con el desarrollo de este estudio se hace necesario entender que:

- a. Para comprender la complejidad que representan los sujetos femeninos construidos en obras como las de Pinto, es indispensable abandonar una idea monolítica del pensamiento feminista, para dar paso a las contradicciones y los acercamientos paradójicos como aspectos que delinear las raíces ontológicas de este pensamiento.
- b. El problema de *lo feminista* no se encuentra en *lo representado*, sino en la *manera cómo* se representan y construyen las relaciones entre los géneros coexistentes dentro de una sociedad determinada.
- c. Comparado con el modelo femenino que Roxana Pinto construye en *Donde ellas*, el que presenta en *Ida y vuelta* es muy similar; sin embargo, la mujer tiene capacidad de agencia en el ámbito artístico, intelectual y político-ideológico. A pesar de ello, cuando se coloca en relación con los modelos masculinos sucede lo mismo que en la primera novela: se vuelve un sujeto pasivo y receptáculo.
- d. Pareciera que en el campo de las relaciones socio-afectivas entre los modelos femeninos con los masculinos es que sigue residiendo una amplia gama de contradicciones que fortalecen

las representaciones tradicionales de la feminidad; de ahí que en procesos como la maternidad, el matrimonio y la vivencia de la sexualidad, la mujer siempre desempeñe un papel marcado por la pasividad y subordinación a la figura patriarcal.

- e. La visión que pretende dejar al margen la concepción del feminismo como un proceso constituye una versión utópica y mitologizante del feminismo como corriente de pensamiento. Al llevar a la experiencia este tipo de modelos dicotómicos se reduce la complejidad de los sujetos femeninos que existen en las realidades históricas específicas.

La nueva novela histórica y la construcción de la feminidad en una novela de Gioconda Belli¹

(The New Historical Novel and the Construction of Femininity in a Novel by Gioconda Belli)

Gustavo Camacho Guzmán²

Universidad Nacional, Costa Rica

RESUMEN

Se analiza *El pergamino de la seducción*, de Gioconda Belli, sobre Juana la Loca (1479-1555), la hija de los Reyes Católicos. Se estudian las construcciones de los personajes femeninos (Juana la Loca, Isabel la Católica y Lucía), y se pone de manifiesto que, si bien la novela efectúa una reivindicación del personaje femenino y de su figura frente al varón, en la construcción de los personajes de la novela subyacen contradicciones respecto de esta posición frente a la figura masculina.

ABSTRACT

An analysis is presented on *El pergamino de la seducción*, by Gioconda Belli, about Juana de Castilla (1479-1555). The study refers to the construction of female characters (Juana de Castilla, Isabel La Católica, and Lucía). It is shown that although the novel attempts to revindicate female characters and the feminine figure as opposed to that of the male, there are underlying contradictions in their constructions regarding their position and the masculine figure.

1 Recibido: 5 de setiembre de 2017; aceptado: 2 de mayo de 2018. Una versión preliminar de este trabajo se presentó en el IV Coloquio Internacional sobre Diversidad Cultural y Estudios Regionales (agosto 2016), celebrado en la Universidad de Costa Rica, sede de Occidente.

2 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: gustavo_a_72@hotmail.com

Palabras clave: novela histórica, narrativa centroamericana, Gioconda Belli

Keywords: historical novel, Central American narrative, Gioconda Belli

En la narrativa centroamericana escrita por mujeres, es recurrente la creación de personajes que buscan ejercer un protagonismo subversor, si se lo compara con la concepción tradicional del personaje femenino. Algunas novelas cuentan con una serie de personajes, cuya representación no coincide con las ideas y concepciones que la tradición ha asignado al personaje femenino. Es el caso de obras de Malín D'Echevers (1896-1977), Argentina Díaz Lozano (1912-1919) y Gioconda Belli (1948)³.

Resulta interesante la posibilidad de reunir en una misma novela esta construcción del personaje femenino y el discurso propio de la llamada nueva novela histórica, modalidad que alcanzó auge durante la segunda mitad del siglo xx. Para Fernando Aínsa, el objetivo de tal modalidad narrativa consiste en «dar sentido y coherencia a la actualidad desde una visión crítica del pasado»⁴. Esta es la razón por la cual la novela histórica contemporánea desmitifica y toma distancia del discurso instaurado sobre el pasado. Esta misma idea es desarrollada por Lukasz Grützmacher, para quien la nueva novela histórica es propia de los finales de la década de 1970, aunque su producción se acentúe hacia 1992, a propósito del quinto centenario de la llegada de Colón a América.

Por su propia índole, la nueva novela histórica toma el pasado desde una visión crítica, incluso paródica, puesto que se vale de recursos discursivos como la ironía y el humor para desconstruir una concepción mítica sobre el pretérito. De esta manera, la nueva novela histórica critica el discurso oficial y construye una nueva versión del pasado, ya fuera en lo que la historia dice o ya en lo que esta deja de

3 Ejemplos de novelas de las autoras mencionadas con estas características son *Metal noble* (1966), *Peregrinaje* (1944) y *El intenso calor de la luna* (2014), respectivamente.

4 Fernando Aínsa, «La reescritura de la historia en la nueva narrativa latinoamericana», *Cuadernos Americanos* 4 (1991): 18.

decir. Tal desapego del discurso objetivo y los acontecimientos tal cual sucedieron, une de forma significativa a la nueva novela histórica con los discursos del desencanto, de la estética de la posmodernidad⁵.

Esta construcción crítica del pasado está en *El pergamino de la seducción* (2005), de Gioconda Belli. La reelaboración literaria del pretérito se conjuga con la construcción de un personaje femenino, acallado y estigmatizado por el patriarcado, al que se le otorga una voz propia, lo cual hace de *El pergamino de la seducción*, además de novela histórica, un texto en el que se construye un discurso de reivindicación de Juana la Loca, o Juana de Castilla. En cuanto a este personaje, se detiene en describir sus relaciones con las estructuras de poder predominantes en la España del siglo XVI. Por ello, el texto presenta la personalidad rebelde de Juana para con las imposiciones de la cultura que le correspondió vivir, lo cual hizo que la reina sufriera la estigmatización y el encierro.

Otro aspecto es la forma como se organiza la narración, pues la historia de Juana de Castilla se encuentra intercalada en una segunda trama, mostrada en el siglo XX. En este segundo plano temporal, se desarrolla la historia de Lucía, adolescente huérfana que establece una relación con Manuel, profesor especialista en el Renacimiento español y descendiente de quienes cuidaron de Juana durante su encierro. Al mismo tiempo que se desarrolla una narración ficcional del pretérito, se presenta el proceso de crecimiento de una adolescente y su gradual tránsito a la vida adulta.

La vida de Juana de Castilla y su relación con Felipe el Hermoso se reconstruyen a partir del mismo discurso histórico enunciado por un hombre, conocedor de la historia y la vida de Juana: Manuel narra a Lucía los acontecimientos del pasado para dilucidar, desde la sensibilidad de una adolescente, cuáles fueron las posibles experiencias y sentimientos de Juana durante las diferentes etapas y circunstancias

5 Lukasz Grützmacher, «Las trampas del concepto “la nueva novela histórica” y de la retórica de la historia postoficial», *Acta Poética* 2 (2006): 141. DOI:<https://doi.org/10.19130/iifl.ap.2006.1.193>.

que debió afrontar a lo largo de su vida⁶; es decir, Manuel desea conocer lo que no se encuentra en los textos históricos sobre Juana de Castilla, lo ocultado. Ello se debe a que Manuel está obsesionado con la figura de la reina Juana y desea reconstruir por medio de Lucía la interioridad de Juana la Loca: «Quiero que levantes con tu imaginación los escenarios que te describiré, que los veas y te veas en ellos, que te sientas como Juana por unas horas»⁷.

De esta manera, la relación amorosa entre Lucía y Manuel, surgida en función de la vida de Juana y Felipe el Hermoso, se desarrolla junto a los acontecimientos por él narrados. Esta identificación lleva a que las dos relaciones (entre Juana y Felipe, y entre Lucía y Manuel) acaban siendo una. Ello le permite a Wanda Delgado Rodríguez afirmar que esta conformación novelesca trata de una mujer interna, que se concreta mediante la voz y de la acción de otra mujer: Juana es recreada en la experiencia y en el sentir de Lucía⁸. Desde el inicio, se pone de manifiesto una notable conexión entre ambos personajes. Al respecto, Lucía afirma:

[...] Miré fija y largamente el rostro de Juana. El parecido conmigo era notorio y lo más curioso era que no se trataba de una similitud de rasgos, sino de algo menos preciso, quizás lo que en mi país llamaban «darse un aire» a tal o cual persona (68).

Esta similitud también es palpable entre Manuel y Felipe: el primero enamora a Lucía al punto en que acaban siendo idénticos a los príncipes de Flandes y Castilla; por tanto, llegan a confundirse ambos amoríos; esto coincide con la iniciación sexual de Lucía; es

6 Juana de Castilla fue hija de los Reyes Católicos. Fue casada, por razones de Estado, con Felipe el Hermoso, príncipe de Flandes. Véase Lucinda Gil Parra. (2012) *Juana la Loca*. 10 de junio, 2016. Disponible en: <http://mayores.uji.es/datos/2011/apuntes/fin_ciclo_2012/Juana.pdf>.

7 Gioconda Belli, *El pergamino de la seducción* (Barcelona: Seix-Barral, 2007) 11; en adelante se indican entre paréntesis los números de página.

8 Wanda Delgado Rodríguez, «La mujer habitada y El pergamino de la seducción. Dos propuestas del ser femenino en Gioconda Belli», *El Amauta* 8-9 (s.p.). De este modo, la narración se desarrolla como si fuera un péndulo, que trata de manera alternada la historia y la vida de ambas mujeres, puesto que Juana toma la voz de Lucía para expresarse.

decir, con el crecimiento de este personaje⁹. Por ello, la novela no trata solamente sobre el pasado histórico; también sobre el aprendizaje de una adolescente y el tránsito de la niñez a la vida adulta:

[...] Susurré gimiendo que no alcanzaba, que no podía, pero *Felipe o Manuel, no sé quién era ni importaba ya*, me clavó los brazos abiertos en las almohadas y sobre mis gritos y llanto empujó su sexo como si taladrara mis entrañas en busca de agua y al fin sentí el desgarramiento y la penetración honda [...] (108, destacado propio).

Con respecto a la reina Juana, este se caracteriza por vivir un estado de opresión desde su época de niñez. La corte de los Reyes Católicos, por las circunstancias de la reconquista y de la lucha contra la invasión musulmana, es itinerante en función de los intereses y las necesidades militares. Juana pasa su niñez en medio del castigo y la sujeción a una conducta mesurada: «Si río a carcajadas, me dan de palos porque la experiencia enseña que el castigo físico es medicina para la locura de las niñas y que el dolor es saludable para la disciplina de nuestros cuerpos» (51). Para la cultura patriarcal, a la mujer se la considera un ser falto de cordura al que es necesario disciplinar a través del castigo físico. Esto explica la situación de Juana ya viuda: por considerar que ha perdido el juicio, se la encierra y se la castiga hasta su muerte.

A pesar de vivir dentro de una sociedad conservadora y patriarcal, el personaje se resiste a esa vida de austeridad y de castigo; no se somete a las normas de comportamiento promovidas por la sociedad en que vive. Ello se manifiesta, de forma explícita en el plano sexual, puesto que Juana vive su sexualidad a su voluntad, y en consecuencia, se rebela en contra de la proverbial austeridad de los castellanos, una vez casada con Felipe. Sin embargo, el desapego de las reglas que el patriarcado impone a Juana en el ámbito corporal alcanza otros

9 La primera relación sexual entre Lucía y Manuel coincide con el momento en el que este narra a Lucía la noche de bodas de Juana y Felipe. A partir de este acontecimiento, la relación entre Lucía y Manuel va a coincidir, en algunos puntos, con la de los dos príncipes.

aspectos de la vida de la reina, sobre todo en cuanto al plano espiritual: en Flandes, adopta las costumbres de la corte flamenca, por lo que abandona las maneras propias de Castilla y descuida los deberes religiosos, tan importantes para los castellanos. Ambos aspectos: la vivencia plena de la sexualidad y la desatención a los ritos piadosos, manifiestan una conducta renacentista en el pensamiento de Juana, propio de su época, puesto que, durante el Renacimiento, el interés se halla en el ser humano, y no en lo divino. De este modo, en el texto se plantea una pugna implícita entre dos modelos de pensamiento y el tránsito de la mentalidad medieval a una de carácter renacentista. Con ello, además, se propone una oposición entre castellanos y flamencos, pues si para los primeros son de capital importancia el aspecto espiritual, las prácticas piadosas y la austeridad (el teocentrismo de la Edad Media), para los segundos son más importantes el aspecto material, el goce corporal y la disipación (el antropocentrismo del Renacimiento):

La felicidad de mi carne cada noche me incitaba a rebelarme contra los resabios de la rigidez castellana que prevalecían en el séquito leal a mi madre [...]. Me recriminaba mi confesor Diego Ramírez de Villaescusa, quien también se quejaba de mi falta de interés por las devociones religiosas. Me hacía perder la paciencia [...] con las peroratas en que acusaba a mis súbditos de preocuparse más por el buen beber que por la virtud, como si comer y beber fueran placeres prohibidos o pecaminosos¹⁰.

En cuanto a la sexualidad, la libertad de la que goza el personaje rebasa el matrimonio, puesto que la narración sugiere un posible lesbianismo, con las mujeres que se encargan de servir a la reina:

Varias de ellas [de sus sirvientas] eran tan hermosas que verlas desnudas y sentir sus pechos sobre mi cabeza [...] excitaba todos los

10 Belli, 122. Son numerosos los pasajes en que se describe a Juana como una mujer con libertades inadmisibles para la convención patriarcal, aunque sea su esposo quien aliente tales conductas. Un ejemplo de ello es la afición de Felipe por que su esposa muestre los pechos ante la corte para observar las reacciones de los nobles. Véase Belli, 129.

diablos de la tentación. Ellas no se conformaban con los aceites que me echaban en el cuerpo, ni con el azúcar con que me frotaban para eliminar las asperezas, sino que me lo quitaban de encima lamiéndolo con sus lenguas (259).

Esta decisión de disfrutar sin reserva de la sensualidad es reprimida y censurada por los demás personajes, en particular por Felipe, quien elabora un informe de las acciones de su esposa para enterar a los Reyes Católicos, y con ello, ofrecer pruebas de la locura de Juana. Afirmar la pérdida del juicio de Juana sería una estrategia política para evitar su posible coronación como reina de España. Esto es fundamental para justificar el maltrato y el encierro a la que fue sometida: el patriarcado no permite ni acepta el comportamiento de Juana, en cuanto no se ajusta a las convenciones. Manuel, especialista en la vida de Juana, expresa esta idea de la siguiente manera: «Para sus coetáneos, descalificarla era más fácil que comprenderla» (261), y tal desacreditación de la heredera de la corona de España traía consigo una ventaja política para sus adversarios.

El comportamiento rebelde de Juana se extiende más allá del descuido de las prácticas piadosas, tan importantes para sus compatriotas, y de la vivencia plena de la sexualidad. Su conducta se extiende a la relación con su esposo, y en ocasiones en la relación con su padre, Fernando el Católico, pues Juana considera que la mujer no tiene por qué doblegarse al varón (142). Esta idea acaba reafirmada durante el viaje de Juana y Felipe a España, a propósito de una cabalgata hacia la catedral de Toledo: «Que [Felipe el Hermoso y Fernando de Aragón] hubiesen alcanzado la catedral sin mí era un desplante que no pasamos por alto ni mi madre ni yo [...] Les disculpé la fanfarronería, su necesidad masculina de marcar territorio» (182).

El reclamo de igualdad ante a su esposo y a su padre resulta contradictoria en cuanto Juana se ve obligada a enfrentarse a una situación crítica. Muerto su marido, pierde el apoyo de la corte española. Esta circunstancia la aprovechan la corte y sus adversarios para desautorizarla y hacerla ver,

por causa del alegato de locura, incapaz de encargarse del gobierno. Para resolver la sucesión al trono de España, Juana decide llamar a Fernando el Católico. Debido a los rumores y comentarios de la corte, desea mostrarse fría y lúcida mentalmente para encontrarse con su padre; sin embargo, Juana delega el poder y la autoridad que le estaban reservados como heredera legítima. Con ello, le otorga a Fernando un carácter casi divino:

[...] Doblé las piernas y caí de hinojos a su lado. Lo abracé poseída por una abrumadora sensación de amor y sosiego. Allí, mientras me estrechaba entre sus brazos, decidí mis contradicciones. Me vino a la mente la frase del padre nuestro «hágase tu voluntad así en la tierra como en el cielo». Que se hiciera la voluntad de mi padre [...] (336).

De esta manera, el modelo de feminidad que la novela había construido con Juana de Castilla, como mujer que no se ajustaba a los cánones del patriarcado, acaba subvertido frente a la figura del padre. En suma, acepta la superioridad de Fernando el Católico, y por extensión, del hombre en cuanto a los asuntos que ella no puede solucionar.

Aunque el discurso oficial sobre la vida de Juana de Castilla promoviera el rumor de la locura, la narración desarrolla una idea opuesta: la reina no habría perdido el juicio, pues su comportamiento y su falta de cordura obedecían a un mecanismo de defensa frente a la represión de la que fue objeto. En varias ocasiones, la corte designó a algunas personas que indagaran sobre su estado mental; de este examen, el almirante de Castilla concluyó que era una mentira el afirmar la locura de la reina (307). Esta ambigüedad entre la locura y la lucidez basta para que Juana fuese un personaje temible, una figura que rechaza el patriarcado, y por ello, se crea necesario mantener en el aislamiento y en la soledad una vez muerto Felipe el Hermoso¹¹. La

11 En la «Nota final», Gioconda Belli explica que, más que una locura, lo que la reina Juana pudo haber sufrido fue una depresión, una tendencia maniaco-depresiva o de bipolaridad, explicables por las circunstancias y la represión a la que fue sometida, pues las crisis corresponden a momentos en que se halla forzada a aceptar decisiones difíciles; al respecto, véase Belli, 403-404. A propósito de la atracción y repulsión que causa la reina Juana en los cortesanos, véase Belli, 335.

locura de Juana se atribuye a una forma de conducta incomprensible e inaceptable para la sociedad patriarcal: resulta más sencillo rechazar a la mujer fuerte, incomprensible para el patriarcado, para encubrir el temor del hombre frente a la fuerza de la mujer: «¡Malhadada suerte la nuestra de mujeres fuertes y temidas de los hombres! ¡Tenían que encerrarnos, humillarnos, pegarnos, para olvidar el temor que les inspirábamos y sentirse reyes!» (365).

Lucía y Manuel hallan un cofre que perteneció a Juana, donde encuentran el manuscrito en que ella expresa su sentir sobre su condición de mujer fuerte, reprimida y rechazada por la inquietud e inestabilidad que ello genera en el poder masculino. La finalidad de este manuscrito concuerda con el objetivo de la nueva novela histórica de dar voz a los que el discurso dominante ha acallado, y con ello plantear una perspectiva distinta de la tradicional sobre los hechos del pretérito. En este manuscrito, se afirma rebelar en contra del sistema que la oprime y condena. Para Juana, quienes se encargan de vigilarla en su encierro proyectan en ella las fantasías que les provoca una mujer incomprensible: «Porque no me entienden piensan que Satanás me habita, piensan que duermo con él, que así aplaco las pasiones legendarias de mi cuerpo, acostumbrado a la carnalidad del amor» (391). Es esta misma incomprensión la que provoca que Juana ponga en entredicho la idea de su propia locura, en tanto no es explicable que la corte guarde tantas precauciones para mantener bajo control a una persona que ha perdido el juicio (392). Por ello, la liberación de Juana se encuentra, solamente, en la muerte: solo con la muerte; con ella será libre de un sistema que, por no poder subyugarla, la encierra y la rechaza.

Un modelo de feminidad no cuestionado por la sociedad consiste en el de la reina Isabel, la madre de Juana. La Reina Católica es un personaje con libertad de decisión, y al cual no se le desautoriza ni desacredita, en tanto es un personaje que acepta las imposiciones del modelo patriarcal de mujer. Su genio es incuestionable y decidido: «[...] el gesto más revelador de su genio es la manera en que, a día

siguiente de la muerte de Enrique [hermano de Isabel], quien murió sin hacer testamento, se hizo coronar reina de facto [...]» (59). A estas características se une su frialdad de temperamento; Juana describe a su madre como una «virgen de cera, remota y carente de fuego», a la que le recrimina su desapego por sus propios hijos, puesto que Isabel concede mayor importancia a los intereses del Estado y del gobierno, por encima de su propia familia (222-223). Por ello, el principal reclamo de Juana para con su madre es el no haberle permitido, una vez viuda, regresar a Bruselas para reunirse con sus hijos. Esta decisión de Isabel le permite a Juana creer que el único interés de la reina Católica es la conservación de la corona y del poder, aunque para ello se deban sacrificar las relaciones familiares y de parentesco.

Empero, esta situación muestra una contradicción en la reina Isabel: ella no duda en separar a Juana de sus hijos; sin embargo, para Isabel es difícil separarse de Juana cuando esta iba a embarcarse hacia Flandes para efectuar un matrimonio por conveniencia con Felipe el Hermoso, y así proteger los intereses de la corona de España. Isabel expresa, poco antes de la partida de su hija:

Ya verás cuán duro es, Juana, desprenderse de los hijos. Si en la vida cotidiana, mientras crecéis, uno os mira y apenas comprende que hayáis surgido de la propia entraña, basta un peligro o una despedida para que el cuerpo de una se rebele y ansíe la sangre correr en pos de las venas que alguna vez alimentó (84).

Los dos modelos de mujer que el texto presenta como parte del pasado histórico ofrecen una diferencia fundamental: el sometimiento a las reglas del patriarcado permite que el poder y la autoridad de Isabel la Católica sean respetados y temidos, mientras que la rebeldía a tal sistema implica el rechazo, la incomprensión y el estigma de la locura, por ser una conducta incomprensible para la sociedad patriarcal. Ya viuda, Juana acaba encerrada y vigilada hasta el día de su muerte, resulta incomprensida por la sociedad, al punto de satanizar su diferencia por medio de la superstición.

El tercer modelo de mujer que la novela plantea es el de una adolescente que vive en la segunda mitad del siglo xx. Lucía es una huérfana de la que se narra su crecimiento; es un personaje que descubre el pasado de Juana y se inicia en la sexualidad con Manuel. La relación entre ellos es análoga a la que existió entre Juana y Felipe, al punto que ambas se llegan a confundir en la mente de Lucía:

No sabía dónde terminaba él y empezaba Felipe; ni si cuando estaba con él era Juana la que amaba a su marido a través mío, o éramos Manuel y yo quienes nos acariciamos. Nuestra historia no existía fuera de Juana y Felipe (139).

Esta confusión se da según dos aspectos: el discurso en que Manuel envuelve a Lucía en la historia de Juana y la utilización del disfraz. Una de las primeras condiciones que Manuel impone para reconstruir por medio de Lucía la interioridad de Juana es que ella utilice un vestido propio del siglo xvi. De este modo, el disfraz implica para Lucía la adopción plena de su papel como Juana de Castilla: «Una vez vestida tenía que admitir que Manuel no andaba del todo equivocado. Algo me sucedía. Podía separarme de mi ser cotidiano, imaginarme lejos de allí» (217). Esta es la circunstancia en que se recrea la voz y la vida de Juana.

La relación con Manuel pasa de una situación cordial en que, inicialmente, ella va a ayudarlo a conocer lo no contado sobre Juana, a una relación sentimental. Como consecuencia de ello, Lucía resulta embarazada de una niña. Esta circunstancia suscita que Lucía desee huir del colegio de religiosas en el que estudia. Como consecuencia de este embarazo, Manuel toma la responsabilidad y asume el cuidado de ella, hasta el momento en que él muere en el incendio de la casa que habitaba¹². Este hecho repentino deja a Lucía en libertad; decide

12 La casa en que habitaban Manuel y Águeda, la madre de este, guardaba obras de arte y objetos valiosos, del siglo xvi, y fue construida por quienes se encargaban de cuidado de Juana en el encierro. El incendio de tal edificio queda registrado en la prensa como un accidente en el que se pierden obras de arte invaluable. Véase Belli, *El pergamino de la seducción*: 399.

abandonar España para que su hija nazca en Nueva York, donde la espera una amiga de su difunta madre, y a través de la niña, reivindicar la memoria de Juana (401-402).

Conclusiones

Por estar ante una novela histórica, *El pergamino de la seducción* reconstruye una serie de hechos del pasado a partir de la ficción literaria; y más aun, como discurso novelesco, cuestiona y observa tales hechos desde una perspectiva crítica. Por las características descritas, se asocia a la corriente de la nueva novela histórica, al reescribir el pasado y ofrecer una voz silenciada por el discurso dominante. La novela presenta un aspecto llamativo, en tanto la restitución de tal voz se lleva a cabo desde la perspectiva de una mujer: la narración otorga voz a un ser marginado y oprimido por el sistema patriarcal. No es extraño que el texto plantee una construcción de la feminidad, un discurso propiamente femenino dentro de una novela de corte histórico.

Este modelo femenino no elude contradicciones: la libertad de Juana de Castilla acaba subordinada a la figura del padre; ello se debe a que Juana ve en Fernando el Católico a alguien superior a ella, a esto se une la delegación de la autoridad, lo cual resulta en el endiosamiento. Este hecho no ocurre ante a su esposo: ante Felipe, Juana adopta una actitud fuerte, puesto que no se subordina a él. Un ejemplo del desapego frente a la autoridad de su esposo consiste en la defensa de las prostitutas que Felipe hizo clandestinamente abordar en el barco en que la pareja haría su viaje a España. Al proponer, en una tormenta, que se arrojara a estas mujeres al mar para evitar el naufragio, puesto que este se entiende como un castigo divino, Juana responde: «No echarán a una sola de esas mujeres por la borda a menos que las acompañen quienes las trajeron al barco para desgracia nuestra, empezando por el rey [Felipe], mi señor, a quien sin duda debemos esta disposición» (277).

Por su parte, Lucía ejerce su libertad después de la muerte de Manuel. Antes de ese acontecimiento, Lucía cuenta con libertades ajenas a las demás adolescentes¹³, pero su mismo embarazo la lleva a depender de su pareja, razón por la cual sufre una suerte de encierro cada vez que sale del colegio para pasar un fin de semana en casa de Manuel (161). Por ello, la libertad que ejercen los personajes femeninos de la novela es relativa, en el caso de Lucía, se halla subordinada a la figura y a la voluntad del personaje masculino. Esta condición solo se resuelve con la muerte de uno de los dos: Juana encuentra su liberación en su propia muerte, mientras que Lucía puede decidir su futuro por sí misma después de la muerte de Manuel.

En cuanto a Juana, su condición puede considerarse como una consecuencia de la sujeción que, en mayor o menor medida, la novela histórica posee respecto de los referentes. La fidelidad al referente histórico impone cierto tratamiento de los hechos, aunque la novela permita, por sus propias características, elaborar una ficción sobre ellos, y con ello, mencionar los aspectos del pretérito que el discurso histórico ha omitido¹⁴. En la relación entre la novela histórica y la novela escrita por mujeres, la reivindicación de las voces acalladas por el discurso histórico, labor propia de la nueva novela histórica, sirve en la presentación de una voz femenina, que ha sido atrayente y a la vez rechazada por el estigma de la locura. Juana no estuvo loca: su conducta fue la reacción en contra de la opresión a la que fue sometida.

13 Lucía es un personaje que se encuentra interno en un colegio de religiosas, y por su amistad con Manuel y con Águeda, pariente de este, logra contar con libertades que no son posibles para las demás internas, tales como establecer una relación sentimental con él, que es un hombre mucho mayor que ella.

14 Un estudio esclarecedor al respecto es el de Robin Lefère, *La novela histórica: (re)definición, caracterización, tipología* (Madrid: Visor Libros, 2013).

ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS
(FOREIGN LANGUAGE TEACHING)

La enseñanza de lenguas extranjeras en universidades públicas de América¹

(Foreign Language Teaching in Public Universities in the Americas)

*Julio Sánchez Murillo*²

Universidad Nacional, Costa Rica

RESUMEN

En este artículo se tratan aspectos sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras en las universidades públicas americanas: algunas referencias históricas, un inventario de idiomas enseñados, su estatus y los factores sociales, culturales, educativos, políticos y económicos que determinan su presencia en estas instituciones. El análisis se apoya en factores como peso de las lenguas y políticas lingüísticas para descubrir el lugar que las lenguas ocupan en el quehacer universitario.

ABSTRACT

This article describes different aspects of foreign language teaching in the public universities of the Americas: historical references, an inventory of the languages offered, their status and the social, cultural, educational, political and economic factors that determine their presence in these institutions. This study is based on factors such as the weight of languages and linguistic policies and aims to analyze the place that these languages have within the university context.

RÉSUMÉ

Dans cet article, nous abordons divers aspects liés à l'enseignement des langues étrangères dans les universités publiques du continent américain: quelques références historiques, un inventaire de langues enseignées, leurs statuts et les facteurs sociaux, culturels, éducatifs, politiques et économiques qui déterminent leur présence dans ces institutions. L'étude

1 Recibido: 22 de julio de 2017; aceptado: 2 de mayo de 2018.

2 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: jesm80@costarricense.cr

proposée s'appuie sur des concepts tels que : poids des langues et politiques linguistiques et a pour but d'analyser la place que ces langues occupent dans le contexte universitaire.

Palabras clave: enseñanza, lenguas extranjeras, universidades públicas, América

Keywords: teaching, foreign languages, public universities, the Americas

Mots-clés: enseignement, langues étrangères, universités publiques, Amérique

Cada época está marcada por diferentes hechos y la nuestra está determinada por el avance de las ciencias y la tecnología, la movilidad de las personas por diversas razones, las facilidades de comunicación y el acceso a la información. En este contexto, las universidades, sobre todo las estatales, están llamadas a desempeñar un importante papel. Dada su trascendencia en la vida de un país y su función de creación y difusión del saber, su deber es contribuir en la formación integral del ciudadano y del profesional que, en los siguientes años, tendrá en sus manos el desarrollo del país. Asimismo, estas instituciones son responsables de propiciar los cambios que hagan avanzar las sociedades hacia contextos más equitativos y solidarios en los campos económicos, sociales, culturales, académicos y medioambientales.

Los nuevos paradigmas, los vaivenes políticos, las crisis de diversa índole, el avance de la tecnología, las nuevas formas de comunicación y los nuevos canales de divulgación de la información o del conocimiento exigen de la universidad respuestas. Ante ello, el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros es fundamental. El dominio de una o varias lenguas extranjeras, además de la materna, favorece el desarrollo de acciones que implican beneficios en el ámbito universitario y por consiguiente, en la sociedad; entre ellas, podemos mencionar las siguientes:

- acceso a fuentes de información: libros, revistas, tesis, entre otros muchos, publicados en papel o en forma digital en

decenas de lenguas y disponibles, muchos de ellos gratuitamente, en centros de documentación o en la red;

- movilidad estudiantil y del profesorado: conocer varias lenguas facilita la posibilidad de realizar pasantías, estudios de corta duración o de postgrado o de trabajar en una institución de enseñanza superior en el extranjero y por consiguiente, se fomenta el intercambio de experiencias y conocimientos;
- difusión de trabajos de investigación: la publicación de libros o artículos o la presentación de ponencias o conferencias en lenguas extranjeras contribuye a la divulgación de nuevos saberes y hace que éstos lleguen a un público mucho más amplio;
- realización de proyectos conjuntos: estudiantes, profesores y especialistas de diversas disciplinas pueden llevar a cabo, con pares de otras universidades, acciones para afrontar problemas comunes en sus respectivos contextos sociales gracias, en parte, al dominio de varios idiomas;
- diálogo de culturas: en tiempos de nacionalismos y relieve en las diferencias étnicas, religiosas y culturales, los puentes de comunicación entre los pueblos son esenciales para la convivencia; el dominio de otros idiomas puede propiciar con mayor facilidad este diálogo;
- desarrollo social y económico: emplear apropiadamente varias lenguas es fundamental en muchos campos laborales (comercio y turismo, por ejemplo); en muchos casos, es un elemento determinante para obtener un puesto de trabajo, un ascenso o una mejora salarial, los cuales derivan en mejores condiciones de vida;
- afrontar los riesgos del monolingüismo: desde hace varios decenios existe en diferentes ámbitos una tendencia a favorecer, y en ciertos casos a imponer, el uso de una lengua para la comunicación de diversa índole, en detrimento de las demás, lo

que abre camino al predominio de una cultura sobre las otras. La universidad, como centro del saber y de la diversidad de ideas, debe trabajar para impedir que una visión particular del mundo se imponga, incluido lo que concierne a las lenguas;

- difusión del patrimonio lingüístico: una lengua representa una cultura; por esto, desde el ámbito universitario debe impulsarse el estudio de diferentes lenguas por lo que ellas representan como sistemas de comunicación y por todo el bagaje cultural implícito y explícito del cual son portadoras; al mismo tiempo, su enseñanza constituye un mecanismo de protección para asegurar, en alguna medida, este invaluable patrimonio;
- crecimiento personal: el estudio de otras lenguas conlleva también el estudio de otras culturas, lo que aporta nuevas perspectivas de mundo y nuevas formas de ver la vida, además del desarrollo de competencias cognitivas.

Es insoslayable estudiar y analizar el lugar que las lenguas extranjeras ocupan en las universidades públicas del continente americano. Nos proponemos presentar una propuesta en materia de idiomas de estas instituciones y su estatus; analizar los factores que podrían impulsar la enseñanza de los mismos y establecer algunas perspectivas de futuro sobre esta materia.

Referencias históricas

El proceso de colonización del continente americano por parte de las potencias imperialistas europeas se desarrolló a partir de los últimos años del siglo xv y culminó, en algunos casos, en el siglo xx con la independencia de la mayoría de los países de América. Conviene señalar que cierto número de territorios continúa ligado, ya no con el estatus de colonia, a varios países de Europa (Dinamarca, Francia, Países Bajos y Reino Unido). Durante ese período colonial se crean las

primeras instituciones de enseñanza superior en América³; así, surgen en la América dominada por España, en 1538 la Universidad de Santo Tomás de Aquino en República Dominicana (la Universidad Autónoma de Santo Domingo se reconoce como heredera de esta institución) y en 1551, la Universidad Nacional Mayor San Marcos en Lima, considerada además como la más antigua del continente en funciones. Ese mismo año, se creó la Real y Pontificia Universidad de México.

En la Nueva Francia, se funda en 1663 la primera institución de carácter universitario de la América francófona: el Séminaire de Québec (Canadá); la Université Laval (1852), es considerada como la sucesora de aquella entidad. En la América británica, las instituciones que abrieron brecha en la enseñanza superior fueron la prestigiosa Harvard University, entidad de carácter privado creada en 1636 y el College of William and Mary constituido en 1693.

En Brasil, la primera organización que poseía características de enseñanza superior durante la dominación colonial portuguesa fue la Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho, creada en 1792. La actual Universidade Federal do Amazonas es considerada como la primera institución universitaria del país; fue instaurada en 1909, y en un principio llevaba el nombre de Escola Universitária Livre de Manaus.

Con respecto a las lenguas extranjeras en estas instituciones, en los inicios de la Universidad Nacional Mayor San Marcos de Lima, el latín era la lengua de enseñanza⁴; en el Séminaire de Québec, desde sus primeros años, se impartían clases de este idioma y más adelante de griego antiguo⁵. En Harvard University, como en otras universidades del continente, la presencia del latín y el griego antiguo era evidente;

3 La información sobre las fechas de fundación de las universidades y otros datos mencionados fueron tomados de las páginas web de las mismas.

4 Ángela Helmer, *El latín en el Perú colonial* (Lima: Fondo Editorial Universidad Nacional Mayor San Marcos, 2013) 83.

5 Christian Harvey, «Séminaire de Québec : édifier et perpétuer l'Amérique française» *Encyclopédie du patrimoine culturel de l'Amérique française*, 14 de enero de 2016, <<http://www.amerique-francaise.org>>.

en esta institución también la lengua hebrea estaba presente, además del francés y del español⁶.

En cuanto a Costa Rica, la institución que marca un punto de inflexión en la historia de la educación de nuestro país fue la Casa de Enseñanza de Santo Tomás, fundada en San José en 1814⁷ y con carácter preuniversitario; se considera como «el primer centro educativo que de manera organizada y formal impulsa la enseñanza de idiomas»⁸, pues ésta ofrecía cursos de francés, inglés y latín. La institución se convierte en Universidad de Santo Tomás en 1843 y su propuesta en materia de lenguas extranjeras fue muy similar a la de su predecesora.

Las lenguas extranjeras han ocupado un espacio importante en las universidades del continente desde sus inicios. Es notable la presencia de las lenguas clásicas (sobre todo del latín) en esos primeros años, lo que corresponde a un enfoque de lo que debía ser una universidad, a los intereses de los grupos que dirigían esas instituciones y asimismo, estas lenguas eran consideradas como un aspecto esencial dentro de la gama de conocimientos que un profesional debía poseer.

Universidades públicas americanas

Una revisión durante el período 2014-2015, de las páginas web de las instituciones universitarias públicas del continente americano —más de un millar— permitió conformar un listado de lenguas extranjeras que en ellas se enseñan. Se tomaron en cuenta instituciones con categoría de universidad. De este modo, fueron incluidas en este estudio universidades de carácter nacional, federal, estatal o provincial; universidades o institutos tecnológicos; universidades interculturales;

6 Harvard University, 22 de enero de 2016, <<http://www.harvard.edu/about-harvard/harvard-glance/history>>.

7 Luis F. González Flores, *Historia del desarrollo de la instrucción pública en Costa Rica, tomo II* (San José: Ministerio de Educación Pública, 1961) 2.

8 Vladimir de la Cruz, Jorge M. Salazar y otros, *Historia de la educación costarricense* (San José: EUNED, EUCR, 2003) 9.

universidades pedagógicas; politécnicos; institutos profesionales, escuelas de arte, de agricultura o militares.

Se examinaron las páginas de los siguientes países⁹: Antigua y Barbuda, Argentina, Bahamas, Barbados, Belice, Bolivia, Brasil, Canadá, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Dominica, Ecuador, El Salvador, Estados Unidos, Granada, Guatemala, Guyana, Haití, Honduras, Jamaica, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, San Cristóbal y Nieves, San Vicente y las Granadinas, Santa Lucía, Surinam, Trinidad y Tobago, Uruguay y Venezuela.

Se consideraron los territorios no independientes del continente, como los territorios de ultramar de Francia (Guadalupe, Guyana Francesa, Martinica, San Bartolomé, San Martín, San Pedro y Miquelon) y del Reino Unido (Anguila, Bermudas, Islas Caimán, Islas Tocos y Caicos, Islas Vírgenes Británicas, Monserrat) y los ligados a Dinamarca (Groenlandia), a Estados Unidos (Islas Vírgenes de Estados Unidos y Puerto Rico) y al Reino de los Países Bajos (Aruba, Bonaire, Curazao, Saba, San Eustaquio, San Martín).

Lenguas extranjeras en universidades públicas de americanas

En el mundo coexisten alrededor de siete mil lenguas¹⁰. Algunas cuentan con cientos de millones de hablantes. Además, un grupo está muy representado en los medios de comunicación, muchas no. Algunas cumplen funciones a nivel internacional, regional o nacional; otras apenas perviven en el ámbito doméstico.

Un análisis de los sitios web de las universidades públicas de nuestro continente indica que, en estos centros se ofrecen cursos de más de 120 lenguas en distintas modalidades; entre estas lenguas el inglés, el árabe, el español, el francés, el mandarín, el portugués y el ruso, lenguas de carácter internacional; el alemán, el hindi, el italiano,

9 Dado que algunas instituciones no contaban con página web al momento de realizar el estudio o éstas no estaban habilitadas, no se tomaron en cuenta.

10 Louis-Jean Calvet, *Il était une fois 7000 langues* (Paris: Éditions Fayard, 2011) 7.

el malayo, el persa, el quechua, el suajili, el turco, el yoruba, entre otras, consideradas como lenguas de importancia regional. Ciertas lenguas las emplea un gran número de hablantes aunque concentrados en una zona geográfica; por ejemplo: el coreano, el japonés, el polaco o el tagalo, ocupan un lugar en las instituciones de enseñanza superior. Otros idiomas como el criollo de Santa Lucía, el galés, el gallego, el islandés, el letón, el macedonio o el mixteco que cuentan con un número limitado de hablantes, también ocupan un espacio en la oferta de lenguas extranjeras en las universidades públicas del continente.

En el siguiente listado¹¹ se aprecia con detalle la variada oferta de lenguas extranjeras en estas universidades:

- Lenguas akánicas: akan
- Lenguas amerindias: guaraní, mam, maya, mixteco, náhuatl, quechua, zapoteco
- Lenguas bálticas: letón, lituano
- Lenguas bantúes: chichewa, kiñaruanda, lingala, suajili, xhosa, zulú
- Lenguas Benue-Congo: igbo, yoruba
- Lenguas caucásicas: georgiano
- Lenguas celtas: bretón, gaélico escocés, galés, irlandés
- Lenguas chádicas: hausa
- Lenguas criollas: criollo de Santa Lucía, criollo haitiano, criollo jamaiquino
- Lenguas cusitas: somalí
- Lenguas drávidas: tamil, telugú
- Lenguas eslavas: bosnio, búlgaro, checo, croata, eslovaco, esloveno, macedonio, polaco, ruso, serbio, ucraniano

11 Barnard Comrie, Stepheny Matthews y Maria Polinsky, *Atlas des langues* (París: Éditions Acropole, 2004) 38-132.

- Lenguas filipinas: tagalo
- Lenguas fino-ugrias: finés, estonio, húngaro
- Lenguas germánicas: afrikáans, alemán, danés, idish, inglés, islandés, neerlandés, noruego, sueco
- Lenguas helénicas: griego
- Lenguas hmong-mien: hmong
- Lenguas indoarias: bengalí, gujarati, hindi, nepalí, punyabí, urdu
- Lenguas iránicas: darí, kurdo, pastún, persa (farsi), tayiko
- Lenguas japónicas: japonés
- Lenguas maláyicas: indonesio, malayo
- Lenguas malayo-polinesias: malgache
- Lenguas mandingas: bambara
- Lenguas mon-jemer: vietnamita, camboyano
- Lenguas mongólicas: mongol
- Lenguas romances: catalán, español, francés, gallego, italiano, portugués, rumano
- Lenguas semíticas: amárico, árabe, arameo, hebreo, siríaco, tigríña
- Lenguas senegambianas: pulaar, wólof
- Lenguas sino-tibetanas: birmano, mandarín, tibetano
- Lenguas tai: lao, tailandés
- Lenguas túrquicas: azerí, kazajo, kirguís, turco, turkmeno, uigur, uzbeko

El coreano, el vasco, el armenio y el albanés también se enseñan en las universidades públicas americanas. Además, se ofrecen cursos de las llamadas *lenguas muertas* o *clásicas*: lenguas egipcias: copto, egipcio; lenguas germánicas: alto alemán antiguo, gótico, nórdico antiguo, sajón antiguo; lenguas indoarias: pali, persa antiguo, sánscrito; lenguas semíticas: acadio, ugarítico; y otros, como antiguo

eslavo (lengua eslava), griego antiguo (lengua helénica), hitita (lengua anatolia), latín (lengua itálica) y sumerio (lengua aislada).

Existen diferencias importantes entre la propuesta de idiomas, tanto en la diversidad como en la cantidad, de una universidad a otra. Estas disparidades aparecen entre instituciones del área urbana y del área rural, entre universidades generalistas y universidades especializadas y, notablemente, entre universidades de la región septentrional del continente y universidades del centro, del sur y del Caribe.

En las instituciones universitarias de Estados Unidos y Canadá, el número de lenguas propuestas y la variedad en cuanto a su grupo lingüístico es amplia, comparada con la oferta de sus pares en América Latina. En las universidades de los países hispanohablantes predomina la enseñanza del inglés, seguida del francés, del portugués, del mandarín, del alemán y del italiano. En los países anglófonos, el castellano tiene un lugar privilegiado, seguido por el francés, y después el alemán, el mandarín, el japonés, el árabe, el ruso y el italiano. En los francófonos sobresale el inglés, el español, el alemán, el italiano, el mandarín, el ruso y el portugués. En las universidades brasileñas, las lenguas con más presencia son el inglés, el español, el francés, el alemán y el italiano. En aquellos países donde la lengua oficial es el neerlandés, predominan el inglés, el español y el francés.

No es de relevancia cuantificar la información relativa a la presencia de las lenguas extranjeras en las universidades de América; no obstante, he aquí algunos datos de interés: las instituciones de enseñanza superior de Estados Unidos disponen de una amplia oferta de cursos de lenguas extranjeras; así, la University of California¹² ofrece a sus estudiantes cursos de alemán, amárico, árabe, armenio, bengalí, birmano, bosnio, bretón, búlgaro, coreano, checo, chichewa, croata, bambara, danés, egipcio, español, farsi, finlandés, francés, griego, griego antiguo, hausa, hebreo, hindi, húngaro, idish, igbo, indonesio, irlandés, islandés, italiano, japonés, khmer, latín, lituano, mandarín,

12 Los datos proceden de las páginas web de las universidades mencionadas; la University of California es un amplio conjunto de universidades, con sedes en importantes ciudades del estado.

mongol, náhuatl, neerlandés, nórdico antiguo, noruego, persa antiguo, polaco, portugués, punyabi, rumano, ruso, sanscrito, serbio, suajili, sueco, tagalo, tailandés, tamil, telugú, tibetano, tigrña, turco, ucraniano, ugarítico, urdu, vietnamita, wólof, xhosa, yoruba y zulú.

Otras universidades de la zona norte del continente que tienen una oferta de lenguas extranjeras bastante extensa son: University of North Carolina, University of Wisconsin, Michigan State University, University of Washington, University of Pittsburgh, University of Michigan, Cameron University, University of Kansas, Ohio State University, University of Illinois, University of Florida y la canadiense University of Toronto.

En América Latina y el Caribe la propuesta de lenguas es más limitada en lo que se refiere a la cantidad de idiomas por enseñar, así como en la diversidad de grupos lingüísticos; esto se debe a algunos factores que analizaremos más adelante. La Universidad de Buenos Aires tiene una propuesta más amplia: alemán, árabe, coreano, francés, griego antiguo, griego moderno, hebreo, hindi, inglés, idish, italiano, japonés, latín, mandarín, polaco, portugués, ruso y vasco. Otras instituciones de América Latina y del Caribe que poseen una importante oferta de lenguas extranjeras son las siguientes: Universidad Nacional Autónoma de México, Universidade Federal do Paraná, Universidad de Rosario, Universidade de Brasilia, Universidad de Costa Rica, Universidad Nacional de Córdoba, Universidad de Panamá, Universidad Nacional de Colombia, Universidad Simón Bolívar, Universidad de Cuyo, entre otras.

Estatus de las lenguas extranjeras en las universidades públicas americanas

En las instituciones de enseñanza superior de nuestro continente, las lenguas extranjeras tienen diferentes estatus, estos varían según la naturaleza de las universidades, y las necesidades de cada contexto. Hay lenguas como carrera, cursos de lengua complementarios de otras

formaciones, cursos libres de lengua para estudiantes universitarios y cursos de idiomas para la comunidad en general.

Lenguas como carrera

El estudio de la lengua en diferentes ámbitos (la lengua, la literatura, la enseñanza, la traducción, la cultura, etc.) constituye una carrera universitaria y lleva a la obtención de un título y desenvolverse en una profesión (profesor de lengua o de literatura, traductor, entre otras). Un número limitado de lenguas posee este estatus en las universidades públicas del continente; por ejemplo, el Profesorado de Grado Universitario en Portugués (Universidad Nacional de Cuyo), el Bachillerato en la Enseñanza del Francés (Universidad Nacional de Costa Rica), el Bachillerato en la Enseñanza del Inglés como segunda lengua (Université de Laval), la Licenciatura en Lengua Rusa (Universidad de La Habana), la Licenciatura en Lengua y Literatura Japonesa (Universidade de Brasilia), la Licenciatura en Filología e Idiomas con Especialidad Alemán (Universidad Nacional de Colombia), la Maestría en Italiano (University of Indiana) o el *Major* en Estudios Escandinavos con concentración en danés (University of California, Berkeley).

Cursos de lengua complementarios de una formación

Numerosos planes de estudio de carreras de las universidades públicas requieren el seguimiento de varios cursos de, al menos, una lengua extranjera. En este caso, completan la formación de la disciplina y constituyen una llave de acceso a fuentes de información especializada; asimismo, desempeñan un papel importante en la futura profesión y en otros casos, el dominio de ellas permite la realización de estudios de posgrado en otros países. Estos son algunos ejemplos de lenguas que forman parte de planes de estudio de diversas especialidades: el hindi y tamil en el *Minor* en Lenguas y Culturas de la India y del Sudeste asiático (Michigan State University); el inglés en la Licenciatura en Artes, mención Artes Plásticas (Universidad de Chile); el inglés y el

francés en la Licenciatura en Estudios Internacionales (Universidad Central de Venezuela); el latín en la Licenciatura en Humanidades con especialización Español (Universidad de Panamá) o el español y el inglés en el Bachillerato en Ciencias Políticas de la Université des Antilles.

Cursos libres para estudiantes universitarios

Estas universidades ofrecen cursos de diversos idiomas, aunque no formen parte del plan de estudios de la carrera; por ejemplo, el birmano, camboyano, indonesio en la Northern Illinois University; el mandarín en el College of Bahamas; el alemán, el árabe, el francés, el inglés, el italiano, el japonés, el mandarín, el ruso, entre otros, en la Universidad de Costa Rica.

Cursos para la comunidad

Muchas de estas instituciones cuentan con centros de idiomas en que no solo estudiantes universitarios pueden inscribirse en cursos de diversas lenguas. De esta manera, podemos citar el caso del Centro de idiomas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos que ofrece cursos de alemán, coreano, francés, inglés, italiano, japonés y portugués; asimismo en la Universidad de San Carlos de Guatemala se puede estudiar alemán, coreano, francés, hebreo, inglés, italiano, latín, japonés mandarín, portugués y ruso.

El «peso» de las lenguas

Es esencial, entonces, abordar las razones por las cuales una lengua alcanza el nivel de carrera u ocupa un estatus determinado en el *pensum* de alguna formación académica o técnica. La metáfora, «peso de las lenguas», se ha empleada para establecer «[la] importancia relativa de las lenguas y de la forma de medirla y apreciarla»¹³,

13 Louis-Jean Calvet, *Histoire du français en Afrique* (Paris: Éditions Écriture, 2010) 167.

según diversos criterios. Este concepto no está exento de polémicas lingüísticas; Tabouret-Keller¹⁴ y Eloy¹⁵ consideran inconveniente el uso de este término cuando se refiere a las lenguas, ya que estas, por su naturaleza, no deberían someterse a este tipo de medición. Sin embargo, es conveniente abordar este concepto y su posible influencia en la oferta de lenguas en estas universidades.

En relación con lo anterior, es necesario indicar que Louis-Jean Calvet y Alain Calvet¹⁶ han identificado varios factores que condicionan el peso de una lengua; éstos son organizados en tres grandes áreas: la primera corresponde a los factores intrínsecos de la lengua, tales como el número de hablantes y la entropía; la segunda, al carácter vehicular de una lengua, compuesto por cinco puntos: el estatus de la lengua, el número de traducciones (como lengua de origen y como lengua meta), los premios literarios internacionales y la actividad en la enciclopedia en línea *Wikipedia*. La tercera área atañe a los factores contextuales: el índice de desarrollo humano, el índice de fertilidad y la penetración de la red Internet.

Los autores realizan, a partir de los datos obtenidos en las diferentes áreas, valoraciones mediante criterios matemáticos, para establecer una especie de *ranking* de las lenguas, en el que los primeros diez puestos los ocupan los en este orden: el inglés, el español, el francés, el alemán, el ruso, el japonés, el neerlandés, el italiano, el portugués y el mandarín.

Al extrapolar los criterios empleados para determinar su influencia en la propuesta de lenguas extranjeras en las universidades públicas de América, encontramos algunos datos interesantes; por ejemplo, el hindí, una de las lenguas con más hablantes en el mundo, está lejos de ocupar un puesto relevante en estos centros de enseñanza superior, caso contrario al del italiano que cuenta con un número mucho menor

14 Andrée Tabouret-Keller, «La métaphore du poids est-elle pertinente pour traiter de la langue», *Le poids des langues* (París: L'Harmattan, 2009) 37.

15 Jean-Michel Eloy, «Poids importance et définition des langues», *Le poids des langues* (París: L'Harmattan, 2009) 89.

16 Louis-Jean Calvet y Alain Calvet, *Les confettis de Babel* (París: Éditions Écriture, 2013) 53-94.

de hablantes, cuya presencia es más notoria. Igualmente, podríamos referirnos en términos semejantes al criterio relacionado con el estatus de las lenguas; el árabe es lengua oficial o cooficial¹⁷ en veinticinco países, pero en las universidades latinoamericanas su presencia es débil, contrariamente al japonés, un país donde es lengua oficial o al coreano, en dos países; estas lenguas asiáticas gozan en esta región de un estatus mucho más relevante que la lengua árabe.

En cuanto al carácter vehicular de una lengua, lenguas como el inglés, el francés o el español ocupan un lugar primordial en estas universidades; en efecto, estas lenguas europeas desempeñan un importante papel en actividades como el comercio; ellas constituyen vehículos que permiten que este tipo de acciones fluyan más fácilmente, por lo cual su aprendizaje reviste de gran valor.

Entendemos que estos criterios no fueron formulados para utilizarse en el caso de la enseñanza de las lenguas; por esto, consideramos, además de esos, que son pertinentes, una serie de factores que podrían explicar la presencia y el estatus de una determinada lengua en las universidades públicas de nuestro continente.

Las políticas lingüísticas

Las instituciones universitarias gozan generalmente de autonomía en la toma de decisiones, aunque muchas veces en ellas se reflejan las directrices emanadas del poder político. Los gobiernos establecen normas y regulaciones sobre las lenguas habladas en los territorios bajo su jurisdicción; empero, también adoptan medidas relaciones con las lenguas extranjeras en estos espacios, principalmente, en lo concerniente a la enseñanza de éstas en los sistemas educativos. Tales normas o medidas se materializan en las políticas lingüísticas, un «conjunto de orientaciones, implícitas o explícitas, determinadas

17 Jacques Leclerc, « Les langues internationales », *L'aménagement linguistique dans le monde*, 17 de enero de 2017, <http://www.axl.cefán.ulaval.ca/Langues/acces_languesmonde.htm>.

por una autoridad política o por otros actores públicos cuyo objetivo es regir el uso de las lenguas en un espacio social dado»¹⁸.

Si bien este concepto fue formulado para explicar los procesos de regulación de las lenguas habladas en un estado, en el campo de la enseñanza de los idiomas extranjeros podría también aplicarse de cierta medida; por ejemplo, un gobierno podría decretar que una lengua extranjera deje de enseñarse en las escuelas o colegios de esa nación, decisión que tendría repercusiones en la universidad: la carrera que forma los profesores de esa lengua, probablemente, dejaría de existir, pues sus graduados verían desaparecer la principal fuente de empleo. El caso contrario también puede darse: un contexto particular impulsaría a las autoridades gubernamentales a introducir el aprendizaje de algún idioma en el sistema educativo para responder a una nueva necesidad. Vale indicar que las políticas lingüísticas también responden a intereses de actores no oficiales¹⁹, tales como grupos empresariales.

Factores para impulsar la enseñanza de una lengua

Consideramos ciertos factores que podrían favorecer la definición de la propuesta de lenguas en las universidades del continente. Los podríamos agrupar en grandes áreas: cooperación y promoción de las lenguas, educación y cultura, economía, identidad cultural, geografía y la imagen de las lenguas.

El área de cooperación y promoción de las lenguas propicia la enseñanza de determinadas lenguas en las aulas universitarias. Desde hace muchos años, Alemania, España, Estados Unidos, Francia e Italia han formado una red de promoción de la enseñanza y del uso de sus lenguas en diferentes sistemas educativos y organismos de carácter regional. Otros como Japón, también han seguido por esa vía y en los últimos años, Brasil, China y Corea del Sur han trabajado por desarrollar una estructura similar a la de las otras potencias. Igualmente, Rusia intenta reconstruir un sistema de difusión de su lengua, tal y

¹⁸ Christiane Loubier, *Langues au pouvoir* (París: L'Harmattan, 2008) 203.

¹⁹ Loubier, 33.

como lo hizo la URSS durante decenios. En universidades de países latinoamericanos cuyo presupuesto es limitado, es gracias a la cooperación que se ha desarrollado la enseñanza de lenguas como el japonés, el mandarín o el coreano.

Con respecto al área de educación y cultura, aparecen los siguientes factores: el acceso y el interés por las producciones artísticas y culturales (arquitectura, canción, cine, escultura, historietas, literatura, opera, pintura, televisión, etc.); la publicación, la difusión y el acceso a la ciencia y a la tecnología; la movilidad estudiantil y la curiosidad intelectual. Algunas lenguas —por ejemplo, el italiano— se asocian más fácilmente que otras a diversas manifestaciones culturales²⁰.

Desde hace mucho, el inglés es lengua dominante en el campo de las ciencias y la tecnología²¹; es por esto por lo que estudiantes y docentes se interesan en estudiar el idioma. Ligado a estos factores, la movilidad estudiantil constituye uno de los fenómenos universitarios más relevantes de nuestra época, por lo cual realizar estudios de grado y sobre todo de postgrado en el extranjero requiere el dominio de, al menos, una segunda lengua. Estados Unidos, Reino Unido, Francia, Australia, Alemania y Rusia constituyen, según la Unesco²², los principales destinos para los universitarios que desean estudiar fuera de sus países.

A estos factores debemos agregar lo que consideramos actitud académica o intelectual sobre lenguas extranjeras. A manera de hipótesis, el estudio de idiomas de poca difusión internacional es resultado de esta necesidad de conocimiento.

En relación con el área de la economía, encontramos los factores de intercambio comercial entre países, industria y servicios, turismo y el presupuesto universitario. Éstos están ligados a un uso utilitario de los idiomas y podrían influenciar su enseñanza o aprendizaje en América:

20 Centro lingüístico Dante Aligheri, 20 de octubre de 2016, <<http://www.scuola-dante-alighieri.it>>.

21 David Monniaux, «En science, l'anglais of course», *Libération*, 20 de octubre de 2016, <http://www.liberation.fr/societe/2013/05/21/en-science-l-anglais-of-course_904556>.

22 Institut de statistique de l'Unesco, 20 de octubre de 2016, <<http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-student-flow-vizFR.aspx>>.

- en las actividades comerciales internacionales, el inglés es dominante pero su papel no es exclusivo. Otras lenguas ocupan un espacio importante. En 2011, Kim²³ indicaba que los idiomas más útiles para el comercio eran el inglés, el mandarín, el francés, el español, el ruso, el portugués, el japonés, el alemán, el italiano, el coreano y el turco. Unos años más tarde, L. Jolin²⁴ señalaba los mismos y agregaba el árabe y el italiano.
- en cuanto a América Latina, las empresas extranjeras provienen principalmente de Estados Unidos, Canadá, España, Japón, Países Bajos, Corea del Sur, Francia, Alemania, Italia, entre otros, esto según un informe de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)²⁵.
- las empresas internacionales de servicios (finanzas, servicio al cliente, soporte técnico, desarrollo de *software*) en que es fundamental el uso de lenguas extranjeras, han alcanzado relevancia en el campo económico en los últimos años. En Costa Rica, las lenguas más requeridas son inglés, portugués, francés, alemán y mandarín²⁶.
- el turismo es otra actividad económica del campo de los servicios que reviste de gran importancia en nuestro continente. Según la Organización Mundial del Turismo, en 2015 se registraron 192,6 millones de llegadas de turistas a América y generaron 303,7 miles de millones de dólares; además, la mayoría

23 Suzanna Kim, «Top 3 Useful Foreign Languages for Business Excludes Spanish», *ABCNews*, 24 octubre 2016, <<http://abcnews.go.com/blogs/business/2011/09/top-3-useful-foreign-languages-for-business-excludes-spanish/>>.

24 Lucy Jolin, «Why language skills are great for business», *The Guardian*, 24 de octubre de 2016, <<https://www.theguardian.com/small-business-network/2014/dec/16/language-skills-great-business>>.

25 Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), *La inversión extranjera directa en América Latina y el Caribe* (Santiago de Chile, Publicación de las Naciones Unidas, 2016) 17-75.

26 Cristina Fallas Villalobos, «Empresas transnacionales quieren captar personal que hable más que inglés», *El Financiero*, 10 de marzo 2017, <http://www.elfinanciero.com/negocios/Cinde-Pfizer-Citi-Sykes-Amazon_0_1132686742.html>.

de los turistas que nos visitan provienen de Estados Unidos, Canadá, Europa y Asia²⁷.

- el presupuesto de las universidades constituye un factor interno de cada institución. Las universidades con alta capacidad financiera tenderán a ofrecer una gama más extensa y variada de lenguas extranjeras; las universidades cuyo contenido económico es limitado, tendrán una propuesta más reducida y recurrirán a la cooperación de otros países para ampliarla.

En cuanto al área de identidad cultural, incluimos algunos aspectos como las relaciones familiares, los movimientos migratorios y la religión. El continente americano ha sido tierra de inmigrantes; en diferentes épocas de la historia y por diferentes motivos, millones de europeos, asiáticos y africanos han recalado en sus países. Además, se han producido migraciones a lo interno de la región. Para muchas personas que tienen sus orígenes fuera del país en el que nacieron, aprender la lengua de los antepasados es una forma de reafirmar o recuperar una parte de su identidad familiar pero también cultural; es además una forma de mantener o estrechar lazos familiares con los parientes que aún viven en el país de origen.

En cuanto al área de la geografía, ténganse en cuenta las relaciones transfronterizas. Algunos países que comparten frontera tienen distintas lenguas oficiales, es el caso de Canadá (parte francófona) y Estados Unidos, este país y México; República Dominicana y Haití y Brasil con Venezuela, Guayana Francesa, Surinam, Guyana, Colombia, Perú, Bolivia, Paraguay, Argentina y Uruguay. En sus zonas fronterizas, los habitantes han establecido relaciones comerciales y personales y algunos gobiernos han firmado acuerdos en materia de enseñanza de la lengua del vecino, como es el caso de Argentina y Brasil²⁸.

27 Organización Mundial del Turismo, *Panorama del turismo internacional* (Madrid: OMT, 2016) 4-5.

28 La Capital, 20 de noviembre de 2016, <<http://www.lacapital.com.ar/informacion-gral/es-ley-la-ensentildeanza-del-idioma-portugueacutes-las-escuelas-secundarias-argentinas-n281489.html>>.

En cuanto al área de imagen de las lenguas, incluimos algunos factores, sobre todo de corte subjetivo, tales como la tradición y la novedad, el prestigio y otras ideas estereotipadas que se asocian a las diferentes lenguas; entre ellos encontramos la facilidad o dificultad de aprender una lengua, el carácter útil o poco útil que se le asigna al aprendizaje de ciertas lenguas, la relevancia que otorga el hecho de dominar un determinado idioma o la decisión de aprender una lengua ya que ésta está en boga.

Existen otros factores que motivan el aprendizaje de una lengua: la presencia de las lenguas en los medios de comunicación, sobre todo, a través de Internet y las redes de difusión de canales de televisión y radio o la diplomacia. Muchos de estos factores se entrelazan y algunos son dependientes de otros; el hecho de que una lengua alcance el estatus de carrera o aparezca en un plan de estudios, suele ser resultado de una convergencia de razones.

Consideraciones generales sobre las lenguas enseñadas en las universidades

Tratemos en seguida factores que podrían determinar la presencia de las lenguas extranjeras en las universidades públicas del continente. Se analiza público, contexto y algunas perspectivas para el futuro.

El inglés

Verdadera *lingua franca* de nuestra época, el inglés confirma su dominio en casi todos los campos con amplia presencia en las universidades no anglófonas del continente; aparece, además, en todos los estatus: el estudio de la lengua como tal, formación de profesores, traducción, literatura y complemento de formaciones de diversa índole; por ejemplo, la Licenciatura en Lengua Inglesa centrada en la enseñanza (Universidade Federal de Santa Catarina)²⁹, la Licen-

²⁹ La información sobre las carreras y sobre los idiomas procede de las páginas web de las respectivas instituciones.

ciatura en Lingüística y Literatura Inglesas (Universidad de Chile) o los cursos de inglés en la Licenciatura en Administración turística de la Universidad Veracruzana.

Dado que facilita el acceso a abundantes producciones científicas, está muy presente en la cultura popular, facilita la movilidad estudiantil, (ya que algunos países angloparlantes se encuentran entre los que más acogen estudiantes extranjeros), desempeña un papel de primer orden en las actividades económicas de la región (la mayoría de turistas que visitan la zona son estadounidenses y canadienses, igualmente la mayoría de los inversores) y tiene un peso mediático importante; el inglés ostenta una imagen positiva y de prestigio y de una alta demanda. Es poco probable que en el corto y mediano pierda esta prominente posición, pese al crecimiento de otras lenguas.

El francés

Con una larga tradición de enseñanza en América, pese a no estar en el lugar privilegiado de otras épocas, conserva muchas ventajas. En las universidades anglófonas, hispanohablantes y brasileñas, el francés tiene diversos estatus, tales como *Major* en Francés de la University of Arkansas y la Licenciatura en traducción francesa de la Universidad Autónoma de Nicaragua.

Esta posición favorecida depende de su ancestral prestigio, pero también de algunos factores educativos y económicos. Las universidades francesas y de otros países francófonos están entre las más atractivas para los extranjeros; permite acceder a fuentes de información, a la cultura y en cierta medida a la ciencia. Además, el francés es la lengua de algunos de los principales grupos que visitan el continente como turistas³⁰; sin embargo, la presencia de empresas de origen francófono es limitada, de igual forma que el francés en otros servicios.

30 Las referencias a la actividad turística están basadas en datos presentados en las páginas web de ministerios, institutos o secretarías de turismo de los diferentes países o de organizaciones internacionales.

Pese a gozar de un sólido sistema de promoción apoyado, principalmente por el estado francés y la Organización Internacional de la Francofonía (OIF), para mantener esta situación, sería necesario que la lengua francesa tenga una presencia más visible y que Francia y otros países francófonos estrechen más relaciones de diverso tipo con América Latina³¹, sobre todo en el campo económico.

El español

Esta lengua tiene una gran tradición de enseñanza en los países no hispanohablantes del continente, como carrera o como curso complementario. Ocupa un lugar privilegiado; por ejemplo: la University of Alabama ofrece un *Major* en Español, la Universidade Federal do Rio Grande do Sul una licenciatura en Lengua Española y Literaturas de Lengua Española o el certificado en Lengua Española de la Université de Laval. Asimismo, el peso demográfico del español en el continente desempeña un primordial papel en su presencia en las universidades. El número de hispanohablantes y lo que éste representa para la economía en un país como Estados Unidos es un factor que favorece su enseñanza; en el caso canadiense este factor es menos notorio, pero igual de importante.

Dado el número elevado de estadounidenses de origen latinoamericano³², muchos de ellos, se sentirían atraídas por estudiar la lengua de los antepasados. En Brasil, el espacio que ocupa el español está fuertemente determinado por las relaciones económicas con sus vecinos; por ejemplo, más de dos millones de argentinos visitaron el país en 2016³³ y el flujo de exportaciones e importaciones entre Brasil y países hispanoamericanos, especialmente Argentina, es muy

31 Laurent Fabius, «América Latina y Francia», *La Nación*, 20 de octubre de 2016, <http://www.nacion.com/beta/archivo/America-Latina-Francia_0_1325667430.html>.

32 Las referencias sobre la composición y el origen de la población de los países del continente fueron tomadas de los censos realizados en los lugares citados.

33 Banco Santander, «Cifras del comercio en Brasil», *Santander Trade Portal*, 8 de mayo de 2017, <https://es.portal.santandertrade.com/analizar-mercados/brasil/cifras-comercio-exterior#classification_by_country>.

elevado. Además, en los últimos años, la popularidad del castellano está ligada al interés por las culturas española e hispanoamericana.

El italiano

A pesar de no ser una de las lenguas más representadas en el contexto internacional, el italiano disfruta en América de un prestigio y atractivo importantes; efectivamente, su presencia es amplia en las universidades del continente. El peso de la tradición, la cultura que encarna y el elevado número de habitantes de la región que tienen raíces italianas constituyen los factores que hacen de este idioma uno de los mejor posicionados.

Su presencia se materializa, principalmente, bajo la modalidad de cursos complementarios o libres; sin embargo, en algunos países como Canadá, Estados Unidos, Argentina, Brasil o México, el italiano también posee rango de carrera universitaria. Podemos citar el *Major* en Estudios Italianos (University of Arizona), la Licenciatura en Lengua y Literatura Italianas (Universidad Nacional de Córdoba), el *Minor* en Italiano (University of British Columbia) o el Bachillerato con énfasis en Estudios de Traducción para Italiano (Universidade Federal de Minas Gerais). A la imagen positiva que acompaña esta lengua, el impulso a las relaciones económicas (como pretende el gobierno italiano³⁴), culturales y educativas entre Italia y sobre todo América Latina, el aumento del turismo italiano en la región y la cooperación, especialmente, con universidades de países donde no se forman profesores de este idioma, serán factores que determinen el estado de la enseñanza de este idioma en las universidades.

El alemán

Es otra lengua de larga tradición de enseñanza en nuestras universidades. Comparte algunas condiciones con el italiano en lo referente a su estatus; generalmente aparece como asignatura complementaria,

34 Elena Llorente, «Italia da impulso a la relación con América Latina», *Página 12*, 12 de noviembre de 2016, <<https://www.pagina12.com.ar/diario/elmundo/4-261430-2014-12-07.html>>.

aunque también con categoría de carrera: *Major* en Alemán (University of Manitoba y University of Oregon); en Argentina y Brasil (Licenciaturas en Lengua y Literatura Alemanas de la Universidad Nacional de Córdoba; en Alemán de la Universidade Federal da Bahia). A estas zonas llegaron miles de inmigrantes alemanes, lo que podría motivar el estudio de esta lengua. Además, universidades de Colombia, Cuba, México ofrecen carreras en este idioma.

Alemania es uno de los principales socios comerciales de la región, que ofrece más posibilidades de estudio en sus universidades a los estudiantes extranjeros; además, los turistas alemanes visitan en gran cantidad nuestro continente³⁵. Estos factores constituyen fortalezas para este idioma e impulsores de su estudio en las universidades; no obstante, el alemán adolece de una estructura de formación de profesores, al menos en gran parte de América Latina, que contribuya a su difusión.

El portugués

Brasil adquirió el rango de potencia y se convirtió en un socio ineludible en la región. De la misma forma, el crecimiento económico brasileño, frenado en los últimos tiempos, el desarrollo turístico, así como la organización de actividades internacionales y una cultura atractiva han aportado un gran impulso a la difusión de su lengua en el continente. El idioma tiene estatus de carrera en muchas universidades de América: la Especialización en Traducción Literaria en Lengua Portuguesa (Universidad de la República de Uruguay), el Profesorado en Portugués (Universidad Nacional de Misiones), Licenciatura en Lengua Portuguesa (Universidad Nacional de Asunción), países que comparten frontera con Brasil y aliados comerciales; el *Major* en Portugués (Universidad de Massachusetts), donde radica una comunidad de origen brasileño y portugués. Además, se ofrecen cursos del idioma en numerosas instituciones del continente.

35 MDZ online, 12 de noviembre de 2016, <<http://www.mdzol.com/nota/660884-por-primera-vez-mas-turismo-de-alemania-a-asia-que-a-america>>.

Esta lengua ha ganado terreno en el ámbito universitario, aunque no a la altura del inglés, del francés o del español, pero su presencia es notable, especialmente en América del Sur. Su desarrollo dependerá de la formación de docentes que se ocupen de difundirla, pues en la mayoría de los casos, el portugués aparece con estatus de curso complementario o de curso libre.

El ruso

Impulsado por los intereses del Imperio Ruso y luego, de la Unión Soviética, el ruso se extendió en los territorios circunvecinos de Rusia y en países gobernados por partidos comunistas, este idioma tuvo un lugar privilegiado en el sistema educativo³⁶. Veinticinco años después del fin de la URSS, la lengua mantiene un espacio importante en las instituciones universitarias de Estados Unidos y Canadá. No obstante, el escenario en el resto del continente es menos favorable. Para ilustrar esta idea, podemos citar el *Minor* en Ruso (University of Toronto, California State University) o el *Major* en Ruso (Ohio University). En América Latina, la lengua rusa tiene un estatus de curso complementario o libre; por ejemplo, en la Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo o en la Universidad Nacional de Loja de Ecuador. Además, algunas pocas instituciones ofrecen carreras de este idioma: en Cuba o en Brasil (la Universidad Federal de Río de Janeiro propone un Bachillerato en Portugués-Ruso).

Rusia ha realizado algunas acciones para difundir la lengua rusa (canales de televisión, programas en línea para aprender ruso, promoción de los Institutos Pushkin en diversos países³⁷). En los últimos años, el intercambio comercial entre Rusia y nuestra región ha aumentado³⁸, así como el turismo; sin embargo, entre los factores

36 Leclerc.

37 Alexéi Timofeichev, «Putin aprueba plan para la promoción del ruso en el extranjero», *Russia Beyond the Headlines*, 20 de noviembre de 2016, <https://es.rbth.com/cultura/lengua/2015/11/10/putin-aprueba-plan-para-la-promocion-del-ruso-en-el-extranjero_538903>.

38 El País, 20 de julio de 2015, <<http://www.elpais.com.uy/mundo/rusia-apuesta-socio-principal-america.html>>.

que entraban, al menos en nuestras universidades, el crecimiento del ruso, encontramos la falta de formación de docentes de esta lengua e incluso, una cierta imagen del gobierno ruso.

El mandarín

Con mucha fuerza entró China, hace varios lustros, en los campos de la geopolítica y sobre todo de la economía e intenta que su lengua oficial también se abra espacio en el paisaje lingüístico del mundo. Prueba de ello es la apertura de institutos Confucio en muchos países, con el objetivo de promover y difundir su idioma y cultura³⁹. No obstante, esta no es la única muestra del interés por el mandarín; su presencia es cada vez más palpable en las universidades del continente. Así, la Universidad Mayor de San Andrés, la Universidad de Antofagasta, la Universidad de El Salvador y muchas otras instituciones ofrecen cursos libres de mandarín. En Canadá y Estados Unidos, su presencia es aún más importante y alcanza el estatus de carrera; a modo de ejemplo, los Master en Mandarín en la Arizona State University o en la University of Calgary.

China es la segunda economía del mundo⁴⁰ y es un socio comercial de primer orden en la región. Además, la comunidad china o la población de origen chino tiene un peso considerable; las oportunidades de estudio en universidades chinas, el atractivo de una cultura milenaria y también el que el mandarín se visualiza como lengua del futuro son razones que podrían estimular el aprendizaje de este idioma. Sin embargo, vale indicar que el avance de la enseñanza del mandarín principalmente, en América Latina y el Caribe, depende de la cooperación con China, puesto que la formación de profesores de esta lengua en esta zona es, por ahora, casi inexistente.

39 Confuciomag, 20 de enero de 2017, <<http://confuciomag.com/instituto-confucio-espana-y-latinoamerica>>.

40 Ismael Arana, «La economía de China creció un 6,7% en 2016», *El Mundo*, 24 de enero de 2017, <<http://www.elmundo.es/economia/2017/01/20/5881ae5e46163f04478b459b.html>>.

El japonés

Potencia económica y tecnológica, importante socio comercial de los países americanos, notable aportador de turistas, desarrollador de proyectos de cooperación, poseedor de una cultura y una producción cultural sumamente atractivas (manga, dibujos animados, entre otros) para algunos sectores de la población del continente, Japón ha devenido en las últimas décadas en país líder en diversos campos y una forma de acceder a esto es por medio de su lengua.

Junto con el mandarín, el japonés es una de las lenguas asiáticas mejor posicionadas en las universidades públicas. Alcanza rango de carrera en Brasil, Canadá y Estados Unidos, países con una importante minoría de origen japonés; por ejemplo: Licenciatura en Lengua y Literatura Japonesas (Universidad de Brasilia) o *Major* en Lenguas y Culturas Asiáticas con énfasis en Japonés (University of British Columbia). En otros países, este idioma aparece generalmente como curso libre (Universidad de Antioquía, Universidad Autónoma de Chihuahua).

La enseñanza del japonés, como la de otras muchas lenguas, no cuenta con la formación de profesores y de la dependencia, sobre todo en América Latina, de la cooperación con el gobierno de Japón para ofrecer los cursos de este idioma.

El coreano

No tan presente en las universidades públicas como el mandarín o el japonés, el coreano es la lengua de uno de los países más desarrollados de Asia y que en los últimos años se ha convertido en un inversor importante en la región⁴¹, y ocupa un espacio relativamente importante en estas instituciones; así, el Bachillerato en Coreano (Ohio State University) o el *Minor* en Coreano (University of Utah). En los otros países, el idioma se ofrece como curso complementario en la Licenciatura en Estudios Coreanos (Universidad Autónoma de Nayarit) o como curso libre como en la Universidad Nacional de

41 CEPAL, 20 de enero de 2017, <<http://www.cepal.org/es/comunicados/republica-de-corea-y-america-latina-y-el-caribe-estrechan-lazos-de-inversion-y-vinculos>>.

Costa Rica o en la University of Winnipeg. El creciente interés por esta lengua asiática podría estar influenciado por el lugar que ocupa Corea del Sur en la economía y por la cultura de este país.

El árabe

Notablemente representado en las instituciones de América del Norte, y sobre todo Estados Unidos, su presencia es débil en América Latina y el Caribe. La Université de Montréal ofrece un *Mineure* en Estudios Árabes (que incluye cursos de esa lengua) y el *Major* en Lenguas y Literaturas de Oriente Próximo con énfasis en Árabe de la University of California. Estas regiones concentran un número considerable de personas originarias de algún país árabe. Además, en instituciones como la Universidad Autónoma de Baja California Sur, la Universidad de Costa Rica, la Universidad de Rosario o la University of West Indies se ofrecen cursos libres de árabe.

El estudio de esta lengua es una forma de acercarse a la cultura de los antepasados. Del mismo modo, dada la relevancia de la cuestión árabe en el mundo actual, podría generarse un interés académico o cultural en muchos estudiantes por aprender este idioma. Además, un interés por la religión islámica no debería excluirse como otro elemento que impulse su estudio. Estos aspectos serían los más notables en cuanto a la presencia del árabe en nuestras universidades, visto que las relaciones económicas, principalmente, entre América Latina y el mundo árabe⁴² y el turismo de origen árabe no son muy fuertes.

Si la presencia de esta lengua en las universidades de nuestro continente no está tan desarrollada, pese a contar con un gran número de hablantes, ser lengua oficial de muchos países y de organizaciones internacionales y representar una rica cultura, se debe en buena medida a la gran cantidad de variedades dialectales del árabe⁴³, a la ausencia de un país que auspicie su difusión y a los estereotipos que la rodean.

42 Sistema Económico Latinoamericano y del Caribe (SELA) «Análisis de las relaciones económicas de América Latina y el Caribe con el Mundo Árabe» (Caracas: Secretaría Permanente del SELA, 2015) 3-6.

43 Rolan Breton, *Atlas des langues du monde* (París, Éditions Autrement, 2003) 51.

El hindi

Desde hace varios años, India forma parte del grupo de potencias económicas y su lengua principal, el hindi, cuenta con un gran número de hablantes. No obstante, estos dos factores no han influido en el desarrollo de la enseñanza de esta lengua en nuestra región, específicamente en América Latina, a pesar de un intercambio comercial en crecimiento.⁴⁴ La Universidad de Buenos Aires ofrece un curso conversacional de este idioma, lo mismo que la University of the West Indies, en Trinidad y Tobago, donde habita una importante comunidad de origen indio.

La situación cambia en Canadá y Estados Unidos, países con los que India tiene fuertes relaciones económicas y donde habita una diáspora constituida por millones de personas. La enseñanza del hindi está mucho más extendida ahí; por ejemplo, la State University of New Jersey y la University of Illinois ofrecen un *Minor* en hindi, los estudiantes de la City University of New York o de la University of California (Berkeley) pueden inscribirse en cursos la lengua. Esos estados concentran alto porcentaje de personas de origen indio; agregado a esto y a las relaciones comerciales, hay un interés cultural e incluso religioso como factores que impulsan el aprendizaje del hindi. Este idioma carece, al menos en América Latina, del impulso del gobierno indio para su desarrollo, pues las limitaciones económicas impiden promoverlo por cuenta de las universidades latinoamericanas.

El turco

La lengua turca está presente en una treintena de universidades, especialmente en Estados Unidos y Canadá; por ejemplo, la Georgia State University ofrece a sus estudiantes cursos de esta lengua y la McGill University de Canadá ofrece un *Minor* en Lengua Turca. En América Latina, su espacio es más modesto; se enseña bajo la modalidad de curso para la comunidad o como curso libre para los universitarios (Universidad de Panamá).

⁴⁴ CEPAL, «La India y América Latina y el Caribe Oportunidades y desafíos en sus relaciones comerciales y de inversión» (Santiago de Chile: Publicación de las Naciones Unidas, 2012) 36-55.

El turco cuenta con unos 80 millones de hablantes y Turquía se considera potencia regional; empero, estos factores no han impulsado su aprendizaje en las universidades públicas de América. En los últimos años, el gobierno turco ha buscado estrechar las relaciones diplomáticas, culturales y económicas⁴⁵, y esto podría reflejarse en acciones que propicien el aprendizaje de esta lengua.

El persa (o farsi)

La enseñanza de esta lengua se concentra en universidades de Estados Unidos, a pesar de las relaciones conflictivas entre este país e Irán, y en menor medida en Canadá. En más de treinta instituciones universitarias de estos países, el persa o farsi se imparte en la modalidad de cursos complementarios de una formación (University of Wisconsin y University of British Columbia). En estos países, un reducido porcentaje de la población es de origen iraní, lo que podría motivar el aprendizaje del persa, así como por razones culturales.

Su presencia en América Latina y el Caribe es limitada, pese a que en los últimos años el gobierno iraní buscó intensificar relaciones de diversa índole con la región⁴⁶. La Universidad Nacional de Colombia es una de las pocas instituciones que ofrece cursos de la lengua. La falta de docentes, el limitado papel de esta lengua en las actividades económicas y una imagen desfavorable que tiene Irán son factores que impiden el avance de este idioma, sobre todo en América Latina.

Las lenguas originarias del continente africano

Buen número de lenguas africanas se enseñan en las universidades del continente; en particular son el suajili, el yoruba, el acan y el wolof. En Canadá y Estados Unidos encuentran un espacio para su aprendizaje, con la excepción del yoruba, del que también se ofrecen

45 BBC Mundo, 8 de noviembre de 2016, <<http://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-36827436>>.

46 Sergio Iván Moya Mena, «Las relaciones entre Irán y América Latina después de Chávez y Ahmadinejad», 20 de enero de 2017, <<http://web.isanet.org/Web/Conferencias/FLACSO-ISA%20BuenosAires%202014/Archive/814f7b99-7f55-432d-a176-6c46fc28ee4a.pdf>>.

cursos en la Universidade Federal do Paraná y en la University of the West Indies. Esta lengua la hablaba una parte de los africanos que los europeos trajeron como esclavos al continente americano.⁴⁷

El suajili, de mucha importancia en África Oriental, se ofrece como *Minor* en la State University of New York. Las otras aparecen, sobre todo, como cursos complementarios dentro del plan de estudios de diversas carreras: el zulú en el Programa de Estudios Africanos de Ohio University o como curso libre: el wólof en la Kansas University.

Dado que estas lenguas tienen una presencia débil fuera del contexto africano, su aprendizaje en las universidades del continente resultaría de un interés cultural, familiar o académico.

Las lenguas criollas

Entre estas lenguas, es el criollo haitiano el más notable en instituciones universitarias. Se enseña en la Universidad Autónoma de Santo Domingo, en el College of Bahamas y en varias universidades de los estados de Kansas, Michigan, New York y Florida. El criollo jamaicano y el criollo santalucense son enseñados en la University of North Carolina y la York University (Canadá).

En el caso del criollo haitiano, en República Dominicana corresponde esencialmente a dos factores: las relaciones transfronterizas y la identidad cultural, ya que este país acoge desde hace decenios un gran número de haitianos. Esto también se reproduce en Bahamas y en los estados de Florida, Nueva York y en la provincia canadiense de Ontario, donde reside un grupo considerable de inmigrantes de Jamaica.

Las lenguas amerindias

Las lenguas originarias del continente americano tienen un espacio nada despreciable en las universidades públicas de países donde son lenguas maternas de una parte de la población, o tienen el rango de oficialidad y una importante función identitaria (Bolivia, Ecuador,

⁴⁷ Rina Cáceres (ed.), *Rutas de la esclavitud en África y América Latina* (San José: Editorial Universidad de Costa Rica, 2001) 32.

México, Paraguay, Perú, entre otros). Sin embargo, cuando adoptan el estatus de lengua extranjera y son enseñadas fuera de su medio, su situación cambia radicalmente. En universidades estadounidenses, el quechua, el maya o el náhuatl ocupan un modesto espacio en la oferta de lenguas en la modalidad de cursos complementarios o libres. En la University of California, la University of Texas y la University of Florida, con presencia de personas de origen latinoamericano, se proponen cursos de estos idiomas, pero también en la University of Michigan, la University of Pittsburg y la University of North Carolina.

Como en otros casos, estas lenguas carecen de un número significativo de profesores que se ocupen de su enseñanza; además tienen una imagen, incluso en sus países de origen, no muy favorable en lo concerniente al factor utilitario, aunque como se desprende de este estudio, el interés cultural o académico pueden impulsar su aprendizaje.

Las lenguas clásicas

La gran mayoría de los idiomas de este grupo se enseñan en universidades de Estados Unidos, , principalmente, del griego antiguo y del latín. Estos aparecen en planes de estudio de carreras de filología, filosofía, lingüística, literatura o teología; es decir en su contexto tradicional. Podemos mencionar el Bachillerato en Filología Clásica (Universidad de Costa Rica), Bachillerato en Filosofía (Universidad Federal Fluminense), la Licenciatura en Lingüística y Literatura (Universidad de Chile) y la Licenciatura en Teología (Universidad Autónoma de Durango).

La University of North Carolina ofrece cursos de varias lenguas antiguas germánicas como el nórdico antiguo; en la University of Washington, se puede tomar un curso de copto y de sumerio en la Pennsylvania State University. Como carrera, podemos citar el Bachillerato en Portugués y Latín de la Universidade do Estado do Rio de Janeiro, el *Major* en Latín de la University of Arizona o el *Major* en Latín y Griego de la University of Pittsburg. Los intereses académicos y culturales mueven la enseñanza de estos idiomas.

Otras lenguas

Éstas tienen una limitada presencia reducida a instituciones canadienses y estadounidenses. Algunos ejemplos: las lenguas celtas, su enseñanza se concentra en un puñado de instituciones canadienses y estadounidenses (University of Ottawa, University of Prince Edward Island City University of New York, University of Maine, entre otras). Lo mismo con el griego, el hebreo, el tagalo y algunas lenguas eslavas y nórdicas en esos países, donde reside una importante diáspora, ahí estos idiomas alcanzan la categoría de carrera. En América Latina, el catalán o el vasco tiene alguna presencia por una razón similar. Las demás lenguas se circunscriben al contexto universitario de Canadá y Estados Unidos, salvo algunas excepciones como el rumano en la Universidad Nacional Autónoma de México, y aparecen bajo la modalidad de curso complementarios o libres. En estos casos, la motivación la marcan un acercamiento a las raíces familiares, un interés cultural o los fines académicos.

A partir de la valoración de la presencia de las lenguas extranjeras en las universidades públicas del continente, se desprenden varias observaciones:

- las universidades de Canadá y Estados Unidos tienen más amplia oferta que las del resto del continente.
- las lenguas europeas predominan en las instituciones universitarias; el inglés, el francés, el español, el alemán, el italiano, el portugués y el ruso poseen una posición bastante sólida, aunque con diferencias entre las grandes zonas del territorio americano (Canadá y Estados Unidos y América Latina y el Caribe). Corresponden a los idiomas de potencias económicas y políticas, de preponderancia en el campo cultural, de igual modo, a naciones que tienen un pasado colonial importante.
- las lenguas asiáticas —a saber: el mandarín, el japonés, el coreano e incluso el árabe (en Canadá y Estados

Unidos)— cuentan con un importante espacio en la propuesta de lenguas de las universidades públicas del continente. En los Estados Unidos, por ejemplo, el interés por aprender estas lenguas ha crecido notablemente en los últimos años y esto se ha acompañado de un descenso del atractivo de las lenguas europeas⁴⁸. El empuje económico de China, Japón y Corea del Sur podría hacer aún más notable la presencia de estas lenguas en el contexto universitario.

- en términos generales, las universidades latinoamericanas y caribeñas ofrecen un conjunto básico de lenguas que incluye al inglés, francés, español (en el caso de Brasil y otros países no hispanohablantes), alemán, portugués, italiano, mandarín y japonés.
- las lenguas amerindias y criollas, como lenguas extranjeras, están en una posición casi simbólica en las universidades públicas americanas.
- las instituciones que cuentan con suficientes finanzas tienen una oferta mucho más amplia. Al respecto, las diferencias son considerables entre las universidades de las potencias económicas de la región y las de los otros países.
- sobre todo en las universidades de América Latina y el Caribe, tiene un peso importante el empleo práctico de la lengua.
- en los países de tradición de acogida de inmigrantes, como Canadá y Estados Unidos y en menor medida Argentina y Brasil, el factor identitario es fundamental.
- la cantidad de lenguas en las que se forman los profesores es muy limitada, esto se refleja en la posibilidad de ofrecer cursos de determinados idiomas y se crea una dependencia, principalmente en América Latina y el Caribe, de la cooperación con

48 Amel Chettouf, «Les Américains boudent les langues européennes», *Libération*, 10 de marzo de 2017, <http://www.liberation.fr/planete/2015/02/23/les-americains-boudent-les-langues-europeennes_1208492>.

los gobiernos de los países donde se hablan éstos o la contratación de hablantes nativos residentes en los países.

- aparte de la falta de profesores de muchas lenguas, en algunos casos, estas cargan con estereotipos que obstaculizan su crecimiento: una supuesta dificultad de aprendizaje, su débil presencia en el campo económico y en otros casos, ideas preconizadas sobre la cultura que estos idiomas vehiculan.

Conclusión

Las lenguas encierran un inestimable valor como medio de expresión de una cultura; es por esto por lo que ellas deben considerarse ante todo por este alcance y luego, por las otras funciones que se les han asignado en la historia, también valiosas: medio de comunicación, acceso al saber, promoción social, entre otras. Ante esta doble realidad, la institución universitaria ha de responder para mantener un equilibrio entre la lengua como tal y lo que el medio demanda en materia de dominio de idiomas. La universidad debe darle cuenta a la sociedad que la financia, sin olvidar su deber de tratar las lenguas como elemento de valor intangible de la cultura.

El estudio de la lengua como expresión viva de una nación o como vestigio de una cultura extinta debe ocupar en el seno de la universidad un espacio privilegiado. Sin embargo, no podemos abstraernos de la realidad de un contexto social, político y económico que atribuye a las lenguas otros valores. Esto no es necesariamente perjudicial, siempre que el idioma no se acartone en el simple carácter utilitario y comercial. Ante este riesgo, la universidad debe responder a las necesidades de una sociedad (reflejadas comúnmente en las políticas lingüísticas) que requiere dominar más de una lengua para generar riqueza y a la vez impulsar el estudio de las lenguas como forma de conservarlas y preservar lo que representan, difundir el conocimiento y fomentar el encuentro de culturas en el marco del respeto y la tolerancia por

el otro. Los centros universitarios han de librar la lucha contra los peligros de algunas políticas que fomentan la enseñanza exclusiva de una sola lengua extranjera y contra una visión homogeneizada de la cultura, la ciencia y las formas de comunicación.

Es incuestionable que vivimos tiempos en los que una lengua, el inglés, predomina en casi todos los campos; que otro grupo reducido de idiomas, como el francés, el español y algunos otros, poseen un amplio papel en el contexto mundial y otros muchos un espacio muy limitado, incluso apenas testimonial en algunos casos. Esto no debería obstaculizar su aprendizaje, aunque las dificultades presupuestarias, logísticas y de personal que impiden que esto se materialice. La actitud de la población hacia el aprendizaje de ciertos idiomas es otra de las razones que perjudican el desarrollo de una amplia oferta de lenguas.

No es tarea fácil la de la universidad pública, como centro de convergencia de los saberes, de ahí su carácter universal, el mantener cierto equilibrio entre la respuesta a una demanda de amplios sectores de la sociedad y su deber fundamental de proteger y difundir el conocimiento en diversas áreas.

Échelles bipolaires et représentations culturelles des élèves¹

(Escalas bipolares y representaciones culturales de los aprendientes)

*Jorge Pablo Barth Arroyo*²

Universidad Nacional, Costa Rica
Universidad de Costa Rica

*María Gabriela Vargas Murillo*³

Universidad Nacional, Costa Rica
Universidad de Costa Rica

RÉSUMÉ

Les représentations culturelles des élèves sur les concepts reliés à la langue qu'ils apprennent, dressent un panorama affectif de leur relation avec l'objet d'étude. Dans le cas du français langue étrangère (FLE), cinq concepts ont été choisis pour l'élaboration de ce paysage. La globalité des concepts permet une vision d'ensemble sur les perceptions des élèves et offre des éléments pour mieux comprendre leurs attitudes envers le FLE, mesurées à partir d'un instrument à échelles bipolaires, construit sous le format du différentiel sémantique.

RESUMEN

Las representaciones culturales del estudiantado acerca de los conceptos relativos a la lengua que aprenden conforman un panorama afectivo de su relación con el objeto de estudio. En el caso del francés como lengua

1 Recibido: 3 de agosto de 2017; aceptado: 2 de mayo de 2018.

2 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, área de francés (UNA). Escuela de Lenguas Modernas, sección de francés (UCR). Jorge Pablo Barth Arroyo. Correo electrónico: jopaba2@hotmail.es

3 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, área de francés (UNA). Escuela de Formación Docente, departamento de secundaria (UCR). María Gabriela Vargas Murillo. Correo electrónico: gabriela.vargas.murillo@una.cr

extranjera (FLE), el estudio elige cinco conceptos para elaborar tal panorama. La globalidad de los conceptos permite una visión de conjunto acerca de las percepciones del alumnado y muestra factores para comprender mejor las actitudes hacia el FLE, medidas a partir de un instrumento de escalas bipolares, construido según el formato del diferencial semántico.

Mots-clés : représentations culturelles, différentiel sémantique, échelles bipolaires

Palabras clave: representaciones culturales, diferencial semántico, escalas bipolares

Introduction

Récemment accepté comme membre de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), le Costa Rica est un tout petit pays centraméricain ayant plus de 150 ans de tradition dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE). Aux années 1820, l'exportation de café et les échanges avec l'Europe ont marqué une relation particulière avec la France. De nos jours, encore, l'enseignement du FLE « passe » à travers ce prisme. Des « couleurs » variées surgissent à partir de la lumière et conforment un ensemble comme l'arc-en-ciel. De même, les représentations culturelles, toujours présentes, influentes, trouvent un espace dans la psychologie des apprenants et ne vont pas toutes seules, elles s'accompagnent, se mobilisent en réseau.

Les représentations des élèves sont variables, différentes, particulières, mais leur étude représente une occasion pour l'enseignant FLE de réfléchir aux siennes, de réviser ses propres attitudes, de se mettre face à face ses propres stéréotypes sur son travail. Analyser un petit réseau de perceptions permet un premier panorama de ce que pensent nos élèves, comment conçoivent-ils la France, la francophonie, les Français, la langue française, les francophones au Costa Rica. Le panorama est réduit, partiel, mais constitue une première pièce du puzzle à découvrir. Connaître les images culturelles des élèves permet aux enseignants de réfléchir à ce qu'ils enseignent, mais aussi à leur rôle

culturel dans cet enseignement. Chaque représentation des concepts dans cette étude conforme un aspect culturel vital dans la relation entre l'apprentissage du FLE au Costa Rica et son enseignement.

Pour mesurer les attitudes envers cette thématique, nous avons choisi une technique peu utilisée dans le pays, adaptée aux besoins de cette recherche: les échelles bipolaires du type différentiel sémantique. A partir d'un instrument en espagnol appliqué à une population d'élèves du même âge mais issue de quatre réalités éducatives différentes, nous avons interprété les factorisations obtenues du traitement des données relatives aux facteurs et cet article résume les résultats obtenus.

Le contexte du FLE au Costa Rica : vision d'ensemble

Héritier d'une tradition démocratique ancienne et solide, le Costa Rica, petit pays de l'Amérique centrale, est un cas extraordinaire dans l'enseignement des langues étrangères dans la région. Dès la fondation en 1824 de la «Maison d'Enseignement de Saint Thomas», les langues étrangères y ont trouvé l'accueil. Les premiers cours de ce qui deviendra l'Université de Costa Rica temps après, incluaient l'anglais et le français à même titre. L'enseignement du FLE ne va pas sans contrainte après ces expériences pionnières, mais il a atteint une couverture nationale non négligeable.⁴

De la population du secondaire, la plupart apprennent le FLE durant les trois premiers niveaux du secondaire (7ème, 8ème et 9ème années de scolarisation⁵), entre leurs 12 et 15 ans. Pour le IVème cycle de leur enseignement scolaire, le dernier du secondaire, ils sont censés choisir entre les langues étrangères offertes dans le système pour préparer leur épreuve de baccalauréat officielle du Ministère de

4 Gabriela Núñez et Gabriela Vargas, « Proyecto Francés y Educación: veinte años de esfuerzos para el mejoramiento de la enseñanza del francés en Costa Rica », *Letras* 40 (2006) : 175-206.

5 Ces niveaux correspondent à la cinquième, quatrième et troisième année du collège selon le système scolaire français.

l'Éducation Publique (MEP) à la sortie de deux années d'études où ils assistent à 5 leçons de FLE par semaine⁶.

Les écoles où le FLE est la langue étrangère ont cinq leçons de français par semaine, très souvent distribuées en raison d'une leçon par jour. Les enfants apprennent la langue étrangère durant 6 ans du primaire voire 8 si l'école inclut les deux ans de la section maternelle.

Les sections EMILE-CR, ou filières bilingues français-espagnol, font apprendre aux enfants non seulement le FLE comme une matière à part entière, mais en plus les sciences et les mathématiques sont enseignées en français. Les élèves de ces filières continuent leurs études secondaires dans un régime spécial intensif pour enfin passer les examens du DELF B1 auprès de l'Alliance Française de San José et du Centre international d'études pédagogique de Paris, France.

Un tel nombre d'élèves oblige à une véritable « armée » d'enseignants.⁷ Le FLE n'en est pas l'exception. Quatre universités, dont trois publiques et une privée, forment des professeurs de français pour le primaire et le secondaire dans un niveau équivalent à la licence et au master I. D'ailleurs, la carrière de licence en langue française est aussi assurée par deux universités de l'état. L'Alliance Française et d'autres centres d'enseignement de langues étrangères offrent aussi des cours de français adressés aux enfants, adolescents et adultes. Il existe un seul lycée français, le lycée Franco-Costaricien, dont l'administration est partagée entre la France et le Costa Rica.

En somme, l'ensemble de toutes ces institutions éducatives et les politiques ministérielles maintiennent vive la tradition du FLE au Costa Rica. C'est un cas exceptionnel en Amérique latine où l'apprentissage de langues étrangères autres que l'anglais reste souvent un plaisir luxueux destiné à une partie réduite de la population.

6 Une leçon équivaut à 40 minutes de classe.

7 Le Costa Rica n'a pas d'armée depuis le 1^{er} décembre 1948 ; on dit que « l'armée » du pays est conformée par les enseignants qui travaillent dans un pays où la couverture du système scolaire publique est l'une des plus élevées dans le monde.

Par ailleurs, la société costaricienne expérimente actuellement un changement rapide au niveau culturel et social ; les gens s'intéressent de plus en plus à l'apprentissage d'autres langues car l'ancienne idée d'un pays monolingue où l'on ne s'exprime qu'en espagnol a été laissée dans l'oubli. Dans les dernières années, l'horizon s'élargit et le besoin d'un réel plurilinguisme apparaît chaque fois plus clair. De nouvelles opportunités d'emploi en langues étrangères dans des domaines divers apparaissent, la médecine, le commerce, le tourisme et les affaires, par exemple. C'est pourquoi donner aux élèves costariciens accès à un vrai outil de travail se confirme comme un besoin du système éducatif.

A partir de l'entrée à l'OIF, les efforts de conservation du statut du FLE dans le pays se sont multipliés et les actions de diffusion, de coopération et de travail entre acteurs du FLE se sont fortifiées. Une commission interinstitutionnelle qui date de plusieurs années assure la coordination entre acteurs nationaux et internationaux et se réunit périodiquement pour la planification des activités conjointes, telles que la quinzaine de la francophonie, où interviennent chaque fois les universités, le MEP, l'Association Costaricienne de Professeurs de Français (ACOPROF) et l'Institut Français d'Amérique Centrale (IFAC) de l'Ambassade de France.

Les aspects politiques et culturels intervenant dans l'enseignement du FLE

Les multiples contraintes d'ordre politique, ministériel et institutionnel assiègent constamment les enseignants et mettent en difficulté leur réussite, même si la présence du FLE dans le système est maintenant assurée par cette entrée à un forum francophone international. Le FLE profite d'un bon statut actuel et il a survécu longtemps comme une des matières de base du III cycle du secondaire, sans pour autant être enseigné de façon assez équilibrée par rapport à l'acquisition des habiletés langagières. Par exemple, le développement privilégié

de la compréhension écrite en détriment des autres habiletés met en désavantage l'harmonie de l'acquisition linguistique.

Il coexiste une double réalité dans les perceptions des habitants où, d'une part le FLE fait appel à un passé culte, exquis, raffiné, qui a fait du Costa Rica un pays particulier dans la construction de son ordre démocratique et où, d'autre part, l'omniprésence de l'anglais envahit tous les domaines comme lingua franca. Quelles représentations du FLE possèdent les adolescents qui n'ont pas vécu cet attachement historique mais qui ont besoin de s'intégrer dans la mondialisation ? Quelles images sont véhiculées par la tradition, par les médias, par la concurrence avec d'autres langues comme l'anglais ou le chinois ? L'idée de francophonie, signifie-t-elle quelque chose dans la pratique ? A-t-il de plus-value quand on apprend le FLE ? Voyons-nous émerger des représentations positives ou plutôt négatives du FLE pour l'avenir ? La formation des enseignants devrait tenir compte de ces aspects pour répondre aux besoins et aux attentes du pays.

Cette étude s'est proposée de recueillir les perceptions des élèves de secondaire par rapport à leurs représentations sur la France, les Français, la langue française et les francophones en général. L'analyse de ces résultats nous permettrait d'obtenir un panorama plus clair sur ce que pense notre public cible sur les thématiques mentionnées.

Dispositif méthodologique

Cette étude se veut exploratoire, étant donné sa condition d'employer une population non représentative et choisie par convenance. Elle est envisagée à partir de l'application d'un instrument dont la base est un ensemble d'échelles bipolaires pour la mesure des attitudes sous le format du différentiel sémantique à un ensemble de groupes de quatre établissements de secondaire dans deux des provinces du pays.

La population, choisie par convenance, a été constituée dans une première étape par des élèves de la 9^{ème} année dans des institutions d'enseignement secondaire du système scolaire national, dont une

appartenait au domaine privé et les autres au domaine public, dans les provinces d'Heredia et San José. Il faut remarquer que même si l'âge moyen est de 15 ans à ce niveau, l'échantillon comprend des élèves entre 13 et 17 ans, en raison de ceux qui sont entrés plus tôt au système scolaire ou qui ont redoublé l'année. Chaque groupe rassemble entre 20 et 30 élèves. Bien que la population ne soit pas représentative du point de vue statistique, elle est assez variée et équilibrée par rapport à la participation proportionnelle des apprenants du pays. Une deuxième étape sera réalisée dans le mois de mars prochain, avec les provinces manquantes. En plus, la 9^{ème} année est décisive pour les élèves, puisqu'ils ont l'occasion de choisir la langue de leur préférence dans le cycle suivant.

Dans les provinces, nous avons sollicité la collaboration des professeurs de FLE de quatre collèges. L'objectif était d'analyser et de contraster les résultats entre institutions et entre concepts. Il faut aussi souligner que les collaborateurs ont participé de manière volontaire à notre étude. Les institutions, choisies par convenance, sont distribuées selon le tableau suivant avec le nom de chaque établissement, leur nombre d'élèves, la modalité (privée ou publique) et la province où ils se trouvent :

Tableau 1. Établissements participants dans l'étude

Établissement	Nombre d'élèves enquêtés	Modalité	Province
Centro Educativo El Carmelo	36	privé	San José
Liceo de Mata de Plátano	21	publique	San José
Liceo Samuel Sáenz Flores	30	publique	Heredia
Liceo La Aurora	21	publique	Heredia

La technique du différentiel sémantique et l'instrument de l'étude

Proposée à l'origine par Charles E. Osgood et ses collaborateurs Suci et Tannenbaum pendant les années 1950, la technique du différentiel (appelée aussi différenciateur) sémantique (DS) n'est pas un test psychologique dans le sens général. Il présente « des avantages significatives, puisqu'elle permet des comparaisons systématiques des résultats en termes de localisation sémantique du terme [...] et des adjectifs qui sont censés le caractériser »⁸. Cette technique permet de repérer au sein d'un espace dit sémantique la valeur affective qu'un sujet attribue à un stimulus quelconque⁹. Autrement dit, il s'agit d'une méthode pour mesurer divers aspects de la signification d'un objet ou d'un concept du point de vue d'un individu, dès une perspective en même temps affective, subjective et connotative¹⁰.

La question de la signification des mots est une des préoccupations anciennes des philosophes et des linguistes. La relation entre un terme et les attributions que chaque personne réalise, de manière individuelle, est un processus discuté et analysé à partir de divers points et possibilités. Il existe une relation entre le signe, l'objet et la personne. Avec le DS, la nature de la signification est montrée dans un cadre d'hétérogénéité et de diversité¹¹. Les mots peuvent être associés à d'autres mots et mettre en évidence des réseaux de signification, utilisés très souvent en psychologie, mais très intéressants du point de vue culturel.

Pour les chercheurs à son origine, le concept d'espace sémantique a été envisagé comme un universel psychologique, une évaluation des

8 Rogelio Díaz-Guerrero et Miguel Salas, *El diferencial semántico del idioma español* (México:Trillas, 1975) 82.

9 Françoise Enel, « Le différentiel sémantique dans les affiches », *Communications et langages* 5 (1970) : 100-108. DOI : <https://doi.org/10.3406/colan.1970.3792>.

10 Centre Virtuel Cervantes, « Version en espagnol, section de littérature », Consulté le 20/02/2016, <http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce03/cauce_03_004.pdf>.

11 Gabriel Cruz Ignacio, « El diferencial semántico: un espacio universal de orden psicológico », *Signos Lingüísticos* V, 9 (2009): 111-222.

objets socio-culturels et leurs caractéristiques à travers une échelle qui reflète un continuum de valeurs entre un extrême positif et un autre négatif, traversé par un centre neutre¹². Bien sûr, «comme toute échelle d'attitudes, le DS doit accomplir une série de requis méthodologiques, statistiques et pratiques qui peuvent être synthétisés dans les catégories suivantes: a) choix des échelles, b) procédés de récolte de données et présentation de l'instrument, et c) traitement et analyse statistique des données»¹³.

Le choix des échelles suppose pour cette étude un procédé adapté de la technique originale. Nous n'avons pas pris le DS dans son état «pur», mais nous proposons une adaptation pour la mesure des attitudes envers les concepts proposés à partir de l'association de mots focalisés pour décrire une sorte de panorama de chaque terme. Les termes choisis sont englobants, généraux, à fort contenu culturel. Chaque concept fera émerger des représentations, voire des stéréotypes des individus.

Dans le cas de cette recherche, inspirée dans les propositions du DS, des paires d'adjectifs, en principe conçus comme des antonymes¹⁴, sont utilisés comme extrêmes d'une échelle bipolaire. L'échelle met en relation le concept avec l'attribution de signification affective du sujet enquêté. Pour ce faire, l'utilisation des paires d'adjectifs tels que beau/laid ou facile/difficile et des phrases simples opposées est vitale pour obtenir les appréciations des individus. L'objectif est de construire un instrument de mesure sous forme d'enquête facilitant la récolte des informations.

En outre, le questionnaire et donc les échelles se basent sur trois dimensions sémantiques : la nature de l'évaluation, la puissance

12 Héctor Muñoz, *Subjetividad y valoración sobre la diversidad en la comunicación intercultural* (México: UNAM, 2010) 131-180.

13 Díaz-Guerrero et Salas, 70.

14 Il faut remarquer qu'il n'est pas possible d'assurer une opposition exactement symétrique entre ces antonymes du point de vue psychologique. Il est possible de penser à une situation bipolaire des adjectifs, chacun dans un extrême non nécessairement équidistant du continuum sémantique du concept dans la pensée de l'individu.

et l'activité¹⁵. La présence des trois dimensions est nécessaire pour la construction de l'instrument.

Le premier facteur (ou dimension) est celui qui prédomine dans les échelles. Cet aspect correspond à l'image ou valeur que l'individu possède sur un certain élément à évaluer, sa valorisation du concept. Il peut être qualifié de positif ou de négatif, nous en citons quelques-uns : tolérant/intolérant, intéressant/inintéressant ou sympathique/antipathique. Dans le cas de l'instrument utilisé pour cette recherche, il possède un total de 60% de présence dans les divers aspects mesurés. La valeur ou l'évaluation générale (E) est utilisée dans toutes les mesures des concepts choisis.

La deuxième dimension correspond au facteur activité (A). Cet élément désigne des adjectifs donnant une idée d'action ou de mouvement, tels que productif/improductif, utile/inutile ou organisé/désorganisé pour en citer quelques-uns. Dans le cas de cet instrument, ce facteur est présent dans 25% du total.

Finalement, le facteur puissance (P) équivaut comme l'indique son nom aux adjectifs qualifiant un élément selon sa force ou son énergie, parmi lesquels nous mentionnons rigide/flexible, peu/beaucoup ou les phrases avec solvabilité économique/sans solvabilité économique. Il est présent dans un 15% de l'enquête utilisée.

Cette technique est actuellement utilisée dans les domaines de la sociologie, la psychologie, le marketing et la publicité mais elle a aussi inspirée des études d'évaluation de la perception ou l'appréciation des apprenants face à des changements ou innovations pédagogiques y compris l'enseignement des langues étrangères¹⁶.

L'instrument utilisé, en annexe 1 à la fin de l'article, selon les recommandations proposées par Díaz et Salas, présente une série de concepts susceptibles de mesure à travers un ensemble de

15 Stéphane Méry, «L'utilisation du différenciateur sémantique en sociologie pour appréhender des facteurs agissant sur le choix des pratiques sportives», *Bulletin de méthodologie sociologique*, 98, 1 (2008): 40-59. DOI: <https://doi.org/10.1177/075910630809800105>.

16 Mayra Solís, *El diferencial semántico: una técnica al alcance de los educadores para medir actitudes hacia las innovaciones educativas* (San José: UNED, 1995) 63-68.

caractéristiques reflétant les trois facteurs. Chaque paire d'adjectifs est alternée, de telle sorte que le caractère « positif » ou « négatif » n'est pas prédictible dans aucun ordre. De même, les facteurs mesurés sont variés au hasard, tenant compte de l'abondance évidente du facteur évaluatif. Nous avons écrit à quel facteur (E, A ou P) appartient chaque paire du côté droit de l'échelle.

Les conditions de l'instrument sont propres au type de recherche envisagée. Nous avons essayé de construire un dispositif pour mesurer les significations qui dessinent les concepts proposés. D'abord, la nature même du DS suppose une condition objective. L'instrument a été appliqué par différentes personnes dans diverses institutions, il est neutre dans son application, les variations ne sont pas dues à l'action des évaluateurs.

La fiabilité doit être envisagée dès l'intention de l'étude : il s'agit d'une mesure de perceptions culturelles, dont la nature est variable, modifiable. La stabilité de la signification des adjectifs ne peut pas être séparée de la stabilité propre à la représentation culturelle. La validation a été réalisée par une équipe de conseillers externes, bénévoles, qui ont proposé des modifications aux échelles afin de garantir son adéquation à la mesure des phénomènes.

Pour assurer la sensibilité de l'instrument, les paires de l'échelle se voient complétées ou opposées par d'autres, de telle sorte que l'opinion des enquêtés se voit reflétée dans leurs nuances de signification si possible. Dans cette même ligne, la pertinence et les échelles choisies avec chaque concept assurent une relation plus souple entre celui-ci et les attributions proposées et diminuent les problèmes de confusion entre les enquêtés.¹⁷

La comparabilité est le cœur même de cette étude. Il est nécessaire, néanmoins, d'envisager encore d'autres étapes d'application

17 Solís, 63-68. Dans les conclusions de son étude, elle fait référence aux problèmes entraînés par le manque de transparence dans les adjectifs et recommande le choix d'adjectifs reflétant les caractéristiques du concept à évaluer.

pour des publics différents et comparer si les résultats entre concepts varient dans les mêmes sens que dans cette étude.

A la recherche des représentations

Notre but principal tel que nous l'avons mentionné au début, était de découvrir les représentations de quelques élèves costariciens au sujet de quelques concepts particulièrement liés à l'enseignement du FLE dans notre pays. Nous avons donc choisi les cinq axes suivants : La France, les Français, la francophonie, la langue française et les francophones au Costa Rica. Si l'étude peut dresser un panorama de chaque concept, il sera possible de mettre en place des stratégies pour objectiver les perceptions et identifier quels stéréotypes sont présents dans la population scolaire.

La France a été toujours le pays de référence pour les Costariciens pour tout ce qui concerne la langue française. C'est pourquoi nous voulions savoir ce que nos apprenants pensent sur ce pays et sur ses habitants. Nous voulions connaître leurs représentations du pays, si leur perception était stéréotypée ou idéalisée. Comment pensent-ils la France ? A-t-elle des perceptions plutôt positives ou négatives de leur part ? Quelles caractéristiques ils lui attribuent ?

En outre, nous avons inclus dans le questionnaire un concept partiel de la francophonie, focalisé sur le nombre et la position économique des pays qui parlent français. Étant le Costa Rica un pays récemment accepté en tant que membre de l'OIF, la perception des élèves sur ce forum international nous intéresse.

Si la France est la référence géographique par excellence pour un Costaricien, les Français sont aussi la population référence pour englober ce que parler français dans le monde peut signifier. La perception de leur personnalité est un reflet des attitudes d'accueil ou de refus par rapport à tout francophone en général.

Comment la population scolaire perçoit-elle la langue française ? Des résultats de cette perception nous pouvons déduire quelle

image de la langue possèdent nos élèves, dans quelle mesure est-elle positive ou pas. Enfin, comment les élèves costariciens perçoivent-ils les francophones qui habitent dans le pays ? Le contact avec les natifs n'est pas fréquent, de telle sorte qu'une seule rencontre peut déterminer une perception.

Résultats

Les résultats des factorisations des cinq concepts sont présentés sous forme de tableaux comparatifs. Chaque tableau présente les facteurs (positifs ou négatifs) obtenus pour chaque aspect. Pour l'obtention de chaque factorisation finale, il a fallu passer par le traitement de chaque information. Nous allons illustrer uniquement le premier facteur avec les pas intermédiaires de l'analyse pour mieux montrer le procédé de traitement des données.

France

Pour le premier concept, le tableau correspondant au résumé des données obtenues pour le « Centro Educativo El Carmelo », présente le nombre de « votes » dans les stades de l'échelle. A droite, la représentation de la factorisation dite « positive » et « négative » puis ensuite le résultat de l'addition des deux colonnes. La factorisation est obtenue à partir de la division du résultat par le nombre d'élèves répondant au questionnaire. Il faut remarquer que dans certaines questions, le nombre de réponses ne coïncide pas avec le total du groupe, dû au manque de cette réponse en particulier si les élèves n'ont pas tout répondu ou s'ils ont répondu de manière partielle aux questions. Un facteur proche de 0 indique un équilibre entre les réponses positives et négatives ; un facteur proche de, ou supérieur à 1, indique une perception positive de la part des répondants.

Tableau 2. Résumé-exemple des données du *Centro Educativo El Carmelo* et factorisation

Centro Educativo El Carmelo	3	2	1	0	1	2	3		f+	f-	f+ y f-	Factor
con solvencia económica	1	20	7	6	2	0	0	con crisis económica	50	-2	48	1,33
sin relevancia mundial	0	1	2	2	4	16	10	con relevancia mundial	69	-4	65	1,86
con trayectoria científica	1	10	9	9	5	2	0	sin trayectoria científica	32	-9	23	0,64
improductivo	0	0	2	3	6	19	6	productivo	66	-2	64	1,78
progresista	1	4	6	10	7	4	4	conservador	17	-27	-10	-0,28
intolerante	0	1	7	17	7	2	1	tolerante	32	-9	23	0,66
acogedor	2	9	5	9	3	5	3	hostil	29	-22	7	0,19
feo	0	0	0	0	3	6	26	bonito	94	0	94	2,69
ordenado	14	15	3	0	1	1	2	desordenado	75	-9	66	1,83
anticuado	1	1	4	12	2	12	4	moderno	51	-9	42	1,17
culto	9	16	4	3	1	2	0	inculto	63	-5	58	1,66
sin interés	0	0	0	3	2	14	17	interesante	85	0	85	2,36
aburrido	0	1	1	12	5	11	6	divertido	58	-3	55	1,53

Pour chaque institution, il a fallu un tableau de factorisation et pour chaque concept le procédé a été le même. Le tableau suivant, qui présente le résumé de la factorisation des quatre institutions, montre un clair penchant vers les attributions positives dans le cas du concept « France ». La seule attribution négative vers l'intolérance correspond à un quart des institutions, de telle sorte que les trois quarts restants attribuent plus la tolérance. Une paire d'adjectifs particulièrement difficile à classer a été « progressiste-conservatrice », puisque nous avons choisi l'extrême du progrès comme positif pour le traitement des données mais sans pour autant penser que l'autre devienne négatif.

Tableau 3. Données et factorisations des institutions participantes

	Centro Educativo El Carmelo	Liceo Mata de Plátano	Liceo La Aurora	Liceo Samuel Sáenz Flores	
Con solvencia económica	1,33	2,26	2,17	2,36	Con crisis económica
Sin relevancia mundial	1,81	1,26	1,35	1,62	Con relevancia mundial
Con trayectoria científica	0,64	0,58	1,05	1,12	Sin trayectoria científica
Improductivo	1,78	2,25	2,00	2,04	Productivo
Progresista	-0,28	-0,38	-0,67	0,58	Conservador
Intolerante	0,66	1,25	-0,95	1,00	Tolerante
Acogedor	0,19	1,85	0,38	1,20	Hostil
Feo	2,69	2,9	2,65	2,58	Bonito
Ordenado	1,83	1,95	0,57	1,64	Desordenado
Anticuado	1,17	0,67	1,38	1,65	Moderno
Culto	1,66	1,00	1,48	1,00	Inculto
Sin interés	2,36	2,24	2,38	2,16	Interesante
Aburrido	1,53	0,05	1,95	2,04	Divertido

En général, l'analyse présente tous les groupes coïncidents dans leur vision de la France comme un pays très beau, très productif, très intéressant et très aisé économiquement. Il est possible aussi d'affirmer que tous les groupes pensent qu'elle possède de notoriété mondiale et qu'elle est assez ordonnée et moderne. Les divergences entre groupes se présentent par rapport à la capacité d'accueil, de progrès et de tolérance, qui va de très peu accueillant à assez accueillant, selon le groupe.

Une analyse par facteur peut se présenter aussi dans trois tableaux dans le cas de ce même concept. Voyons le facteur «puissance»:

Tableau 4. Analyse du facteur « puissance » pour chaque institution

	Centro Ed. El Carmelo	Liceo Mata de Plátano	Liceo La Aurora	Liceo Samuel Sáenz	
Con solvencia económica	1,33	2,26	2,17	2,36	Con crisis económica
Sin relevancia mundial	1,81	1,26	1,35	1,62	Con relevancia mundial
Con trayectoria científica	0,64	0,58	1,05	1,12	Sin trayectoria científica

La moyenne de la notation attribuée au concept «France» reflète une qualification homogène entre groupes, comme «très puissante». Ce petit tableau résume dans le même ordre de chaque institution, le résultat de la dimension P (Puissance) pour chacune, comme suit :

Tableau 5. Résumé du calcul de la dimension P

1,26	1,37	1,52	1,70
------	------	------	------

Ce sont les calculs pour la dimension A (Activité) :

Tableau 6. Calculs pour la dimension A

Improductivo	1,78	2,25	2	2,04	Productivo
Acogedor	0,19	1,85	0,38	1,2	Hostil
Ordenado	1,83	1,95	0,57	1,64	Desordenado

La qualification attribuée pour ce facteur n'est pas complètement homogène, elle va d'une conception «assez active» à une perception «très active».

Tableau 7. Résumé du calcul de la dimension A

1,27	2,02	0,98	1,63
------	------	------	------

Et enfin la dimension E (Évaluation Générale) :

Tableau 8. Calculs pour la dimension E

Progresista	-0,28	-0,38	-0,67	0,58	Conservador
Intolerante	0,66	1,25	-0,95	1,00	Tolerante
Feo	2,69	2,9	2,65	2,58	Bonito
Anticuado	1,17	0,67	1,39	1,66	Moderno
Culto	1,66	1,00	1,48	1	Inculto
Sin interés	2,36	2,24	2,38	2,16	Interesante
Aburrido	1,53	0,05	1,95	2,04	Divertido

Pour cette dimension, les résultats mettent en valeur le concept:

Tableau 9. Résumé du calcul de la dimension E

1,40	1,10	1,17	1,57
------	------	------	------

Francophonie

Quant au concept « francophonie », il est nécessaire de remarquer que les seuls aspects contemplés dans l'enquête ont été la position économique des pays francophones et leur nombre.

Tableau 10. Données obtenues sur la perception du concept « francophonie »

	La Aurora	Mata de Plátano	Colegio El Carmelo	Liceo Samuel Sáenz F.	
Pocos países	-0,14	-0,15	0,28	-0,03	Muchos países
Países ricos	0,9	0,9	0,44	0,64	Países pobres

Le nombre de pays francophones est assez petit d'après la perception de la moitié des institutions, ce qui indique le besoin de la part des enseignants de plus travailler la notion de francophonie avec les élèves. La position économique de ces pays est perçue comme légèrement riche, malgré la crise européenne.

Les Français

Les élèves ont perçu «les Français» de différents angles : ils sont perçus comme très intelligents et très éduqués par tous les groupes, même de manière extraordinaire. Les autres perceptions varient beaucoup entre groupes. Les trois quarts de la population enquêtée les considèrent très raffinés, très généreux, très organisés et très persévérants. Le quart qui reste les voit assez raffinés, peu généreux, peu organisés et assez persévérants. La moitié de la population les voit assez froids, assez pacifiques mais très heureux en même temps.

Tableau 11. Données obtenues sur la perception du concept «les Français»

	La Aurora	Mata de Plátano	Centro Educativo El Carmelo	Liceo Samuel Sáenz Flores	
Inconstantes	1,38	1,47	0,67	0,93	Perseverantes
Intelligentes	1,67	1,57	1,44	1,54	No inteligentes
Rígidos	-0,24	0,9	-0,83	-0,04	Flexibles
Organizados	0,48	1,29	1,22	1,46	Desorganizados
Infelices	0,77	2,14	0,83	1,32	Felices
Simpáticos	-0,08	1,71	-0,36	0,13	Antipáticos
Belicosos	0,57	1,35	0,14	0,75	Pacíficos
Acogedores	0,29	1,62	-0,67	0,64	Fríos
Egoístas	0,43	1,29	0,08	0,83	Generosos
Educados	1,33	2,00	2,00	1,58	Maleducados
Vulgares	0,80	1,48	1,56	1,16	Refinados

Certaines caractéristiques sont perçues de manière différente par les populations, même de façon opposée, par exemple la condition pacifique ou belliqueuse : pour la moitié, ils sont assez pacifiques, mais pour chacun des deux autres quarts, ils sont peu pacifiques ou très pacifiques. La rigidité et la flexibilité sont aussi perçues en trois groupes : un quart pense que les Français sont un peu rigides, un autre quart pense à eux comme un peu flexibles et la moitié comme assez flexibles. La sympathie ou antipathie va de la moitié qui les considère un peu antipathiques jusqu'à un peu sympathiques pour un autre quart et très sympathiques pour le quart qui reste.

Langue française

Le concept «Langue française» est perçu par tous les groupes comme très agréable. Aucun des groupes ne lui attribue être bon marché (il est possible de penser aux coûts de son enseignement dans le privé). La perception comme très utile correspond à trois quarts de la population. Les autres caractéristiques ne sont pas attribuées de manière uniforme: la moitié pense qu'elle est très nécessaire et très avantageuse, assez amusante, un peu facile. Une moitié pense qu'elle est assez chère, l'autre moitié le voit comme légèrement chère. Un quart pense qu'elle est légèrement superflue, légèrement ancienne, légèrement ennuyante.

**Tableau 12. Données obtenues sur la perception du concept
«Langue française»**

	Colegio La Aurora	Liceo Mata de Plátano	Centro Educativo El Carmelo	Liceo Samuel Sáenz Flores	
Inútil	1,33	2,10	1,31	0,35	Útil
Necesario	1,24	1,39	0,59	-0,08	Innecesario
Desagradable	1,57	1,7	1,11	1,15	Agradable
Moderno	0,71	1,00	0,25	0,52	Anticuado
Aburrido	0,07	0,71	0,14	-0,43	Divertido
Fácil	0,19	1,19	-0,19	0,03	Difícil
Caro	-0,57	-0,05	-0,22	-0,43	Barato
Ventajoso	0,86	1,90	1,81	1,19	Desventajoso

La facilité ou la difficulté attribuée à la langue varient entre un quart qui la considèrent un peu difficile, une moitié qui la voit un peu facile et l'autre quart qui la perçoit comme très facile. Une autre variation considérable fait référence à la dualité entre moderne et ancien : une moitié pense en termes d'assez moderne, un quart la voit très moderne mais un autre quart la considère à peine légèrement moderne.

Les francophones au Costa Rica

Quant au concept «les francophones au Costa Rica», la totalité pense qu'il y a très peu de personnes francophones au pays mais qu'ils sont assez ou très cultes. Trois quarts des élèves les voient comme légèrement riches, assez privilégiées et assez antipathiques, mais légèrement humbles.

Tableau 13. Perception du concept «Les francophones au Costa Rica»

	Colegio La Aurora	Liceo de Mata de Plátano	Centro Educativo El Carmelo	Liceo Samuel Sáenz Flores	
Muchas	-1,10	-1,24	-1,33	-0,97	Pocas
Pobres	0,14	0,95	0,33	0,41	Ricas
Privilegiadas	0,33	0,95	0,78	0,93	Excluidas
Incultas	0,81	0,86	1,56	1,04	Cultas
Humildes	0,1	0,33	0,17	0,42	Orgullosas
Simpáticas	0,71	1,3	0,72	0,52	Antipáticas

Cette étude des représentations prend sa valeur à partir de la possibilité de réfléchir sur l'apprentissage du français dans deux sens. D'une part, une mise en évidence des stéréotypes qui coexistent avec les représentations permet à l'enseignant de diminuer leur impact dangereux dans le processus de rapprochement culturel, comme l'explique Wang¹⁸. D'autre part, les attitudes engendrées par les représentations vont sans doute influencer l'apprentissage des langues et l'enseignant est censé non seulement en prendre conscience mais, en plus, en tirer parti pour une décentration culturelle. Nous insistons sur l'impossibilité de généraliser des résultats, mais en même temps sur la valeur illustrative des perceptions des apprenants et aux précieuses informations culturelles qui en découlent pour le travail de l'enseignant en tant que médiateur culturel.

Conclusions

Les représentations culturelles sont omniprésentes lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Ces représentations du FLE chez les adolescents costariciens vont sans doute véhiculer des idées

18 Zixi Wang, « Représentation en didactique des langues », Art, langage, apprentissage, consulté le 10/09/2017, <<https://arlap.hypotheses.org/3381>>.

et des images directement reliées aux processus d'appropriation linguistique et d'exploration culturelle, car elles vont déterminer, comme l'explique Castelloti¹⁹, l'éloignement ou le rapprochement perçu qui va trouver son impact dans la force ou la lenteur de l'apprentissage.

Cette étude a été proposée pour un groupe réduit de collègues afin de mettre en place une première expérience en ce sens, d'ailleurs sans références publiées pour des études semblables dans le domaine du FLE au Costa Rica. Les résultats ne sont en aucune sorte présentés comme une généralisation, mais comme point de départ pour les actions pédagogiques de décentration et d'information culturelle. Les enseignants sont capables d'équilibrer les perceptions stéréotypées en utilisant des informations culturelles de sources variées pour amener les élèves à construire des représentations raisonnées.

Une deuxième étape de cette étude cherche à élargir le nombre de collègues dans la population, mais il est nécessaire aussi de faire passer l'instrument à plusieurs groupes en charge du même enseignant, afin de déterminer si les factorisations sont semblables. Il serait intéressant de comparer les résultats entre institutions mais aussi entre enseignants pour vérifier quelle influence peut exercer la personnalité de l'enseignant, natif ou non, dans la perception des élèves. Étant le professeur FLE très souvent sinon la seule, au moins la plus forte, référence culturelle, il serait nécessaire d'identifier quel rôle peut-il jouer dans l'espace sémantique de ses apprenants.

19 Véronique Castelloti et Danièle Moore, « Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe », Conseil de l'Europe, consulté le 01/09/2017, <<https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/castellottimoorefr.pdf>>.

ANNEXE 1: QUESTIONNAIRE

UNIVERSIDAD NACIONAL
ESCUELA DE LITERATURA Y CIENCIAS DEL LENGUAJE
PRICOPI

ENCUESTA SOBRE LA PERCEPCIÓN DE FRANCIA, LA LENGUA FRANCESA Y LOS FRANCOHABLANTES

Estimados colaboradores:

Este instrumento nos permite conocer sus percepciones de la lengua francesa y de sus hablantes. Para este proyecto de investigación, su aporte será muy valioso para comprender mejor las representaciones culturales costarricenses. Le garantizamos la confidencialidad de la información que nos brinde y le suplicamos firmar este documento para permitir el uso de estos datos exclusivamente para fines académicos.

Datos personales:

Edad: _____ Sexo: F M

Institución: _____

Nivel escolar actual: _____

Tiene conocimiento de francés:
____ sí ____ no ____ un poco ____ bastante

Por favor firme si autoriza el uso de sus respuestas de manera
confidencial para fines de investigación:

Encontrará a continuación una serie de pares de adjetivos. Indique en qué posición colocaría su respuesta. El punto 3 es lo más intenso de cada característica y el 1 lo menos intenso. El 0 es el punto neutro.

FRANCIA

Para usted, Francia es un país:

con solvencia económica	<input type="checkbox"/>	con crisis económica	P						
in relevancia mundial	<input type="checkbox"/>	con relevancia mundial	P						
con trayectoria científica	<input type="checkbox"/>	sin trayectoria científica	P						
improductivo	<input type="checkbox"/>	productivo	A						
progresista	<input type="checkbox"/>	conservador	E						
intolerante	<input type="checkbox"/>	tolerante	E						
acogedor	<input type="checkbox"/>	hostil	A						
feo	<input type="checkbox"/>	bonito	E						
ordenado	<input type="checkbox"/>	desordenado	A						
anticuado	<input type="checkbox"/>	moderno	E						
culto	<input type="checkbox"/>	inculto	E						
sin interés	<input type="checkbox"/>	interesante	E						
aburrido	<input type="checkbox"/>	divertido	E						

FRANCOFONÍA

Usted cree que en el mundo hablan francés:

pocos países	<input type="checkbox"/>	muchos países	P						
países ricos	<input type="checkbox"/>	países pobres	E						

LOS FRANCESES

En cuanto a personalidad, para usted los franceses son:

inconstantes	<input type="checkbox"/>	perseverantes	A						
inteligentes	<input type="checkbox"/>	no inteligentes	E						
rígidos	<input type="checkbox"/>	flexibles	A						
organizados	<input type="checkbox"/>	desorganizados	A						

infelices	<input type="checkbox"/>	felices	E						
simpáticos	<input type="checkbox"/>	antipáticos	E						
belicosos	<input type="checkbox"/>	pacíficos	A						
acogedores	<input type="checkbox"/>	fríos	A						
egoístas	<input type="checkbox"/>	generosos	E						
educados	<input type="checkbox"/>	maleducados	E						
vulgares	<input type="checkbox"/>	refinados	E						

LENGUA FRANCESA

Usted considera que el conocimiento de la lengua francesa es:

inútil	<input type="checkbox"/>	útil	A						
necesario	<input type="checkbox"/>	innecesario	E						
desagradable	<input type="checkbox"/>	agradable	E						
moderno	<input type="checkbox"/>	anticuado	E						
aburrido	<input type="checkbox"/>	divertido	A						
fácil	<input type="checkbox"/>	difícil	E						
caro	<input type="checkbox"/>	barato	E						
ventajoso	<input type="checkbox"/>	desventajoso	E						

FRANCOHABLANTES EN COSTA RICA

Usted considera que las personas que hablan francés en Costa Rica son:

muchas	<input type="checkbox"/>	pocas	P						
pobres	<input type="checkbox"/>	ricas	E						
privilegiadas	<input type="checkbox"/>	excluidas	E						
incultas	<input type="checkbox"/>	cultas	E						
humildes	<input type="checkbox"/>	orgullosas	E						
simpáticas	<input type="checkbox"/>	antipáticas	E						

Oferta educativa para un bachillerato en mandarín¹

(Curriculum Proposal for a Bachelor's in Mandarin)

*Vivian Vargas Barquero*²

Universidad Nacional, Costa Rica

*Olga Chaves Carballo*³

Universidad Nacional, Costa Rica

RESUMEN

En este artículo se analizan y comentan alternativas para el diseño de un plan de estudios para la enseñanza del mandarín, desde la academia costarricense. Por la creciente importancia de las relaciones bilaterales, de índole política, comercial y cultural con China, se señala la pertinencia de promover el diseño de un bachillerato en mandarín como parte de la oferta académica en la Universidad Nacional (Costa Rica). Para ello, se expone el proceso llevado a cabo para poner en marcha la propuesta, lo que incluye un pormenorizado informe de los resultados de encuestas entre el sector meta. De ello, además, se desprenden diversas recomendaciones, en materia pedagógica, logística e institucional en general.

ABSTRACT

This article analyzes and discusses alternatives for the design of a curriculum for the teaching of Mandarin, from a Costa Rican academic perspective. Due to the increasing importance of bilateral political, commercial and

1 Recibido: 27 de mayo de 2017; aceptado: 2 de mayo de 2018. Una versión anterior de este artículo (Vivian Vargas Barquero y Olga Chaves Carballo, «La propuesta de un Bachillerato en Mandarín en la UNA») se difundió durante el *V Congreso Internacional de Lingüística Aplicada (V CI-LAP)*, del 5, 6 y 7 de 2016 (Universidad Nacional, Campus Omar Dengo, Heredia, Costa Rica), CD-ROM.

2 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: vivian.vargas.barquero@una.cr

3 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: profeolgachaves@hotmail.com

cultural relations with China, the relevance of promoting the design of a bachelor's degree in Mandarin, as one of the programs offered by the Universidad Nacional (Costa Rica), is highlighted. For this purpose, the process carried out to initiate the proposal is described, including a detailed report of the results of surveys among the target sector. In addition, various recommendations are given, in pedagogical, logistical and institutional matters in general.

Palabras clave: enseñanza de lenguas, enseñanza del mandarín, mandarín en Costa Rica

Keywords: language teaching, teaching of Mandarin, Mandarin in Costa Rica

Introducción

En 2011 se originó el proyecto de un bachillerato en mandarín, con la asesoría de la Embajada de China, debido al interés en hablar mandarín. Para dar respuesta al auge creciente en el mercado laboral, la Asamblea de académicos de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje (ELCL) designó una comisión en 2012, para elaborar la propuesta de un bachillerato en mandarín. Esta comisión se propuso la tarea de investigar y crear un plan de estudios viable según las necesidades de la sociedad costarricense y latinoamericana, en general.

Por la importancia de las relaciones comerciales con la República Popular de China, el aprendizaje del mandarín es una prioridad en los centros educativos nacionales. Varias publicaciones recientes indican que «una de las razones principales que hacen útil el idioma mandarín es el ritmo al cual crecen las relaciones económicas de Costa Rica con China y con ello la necesidad que existe de que cada vez más costarricenses se relacionen con ciudadanos de ese país»⁴.

Como parte de la metodología, se realizó una lectura exhaustiva de publicaciones formales e informales acerca del tema y se plantearon las siguientes preguntas generadoras:

4 Noelia Solís, «Aprendizaje del mandarín llega a las escuelas costarricenses» (Xinhuanet, 2016) Web. 15 febrero 2016, <http://spanish.xinhuanet.com/2016-03/18/c_135200876.htm>.

- ¿Cuáles son las necesidades y razones para ofrecer un bachillerato en mandarín en el país?
- ¿Cuál es la importancia y el auge de la enseñanza del mandarín en Costa Rica?
- ¿Cuál es el contexto socio-cultural y educativo en que se ofrecería el programa?
- ¿Cuáles son las propuestas de la UNA para responder a las necesidades de la sociedad?
- ¿Cuál es el interés que tienen los estudiantes por aprender mandarín?
- ¿Cuál es la metodología utilizada para la enseñanza de esta segunda lengua?

Para obtener esta información, se elaboró un cuestionario sobre el aprendizaje del mandarín, la motivación para estudiarlo, la metodología y las actividades utilizadas en la clase. Se aplicó a 38 estudiantes y cinco profesores de mandarín. Además, se efectuó una entrevista con la profesora Míngzi Lǐyáng, quien imparte cursos de mandarín en la ELCL.

Este estudio tiene el propósito de medir la percepción y pertinencia de la enseñanza del mandarín en la UNA. En segundo lugar, se propone una oferta académica para un bachillerato en mandarín. Incluye un análisis de la trayectoria histórica de la enseñanza del idioma en Costa Rica. Por el papel de esta carrera, esta investigación centra su análisis en aspectos como los procesos para el diseño del plan de estudios, desarrollo de la estructura curricular, los cursos y el trabajo de la comisión. En la última sección, se ofrecen recomendaciones de mediación pedagógica con el propósito de fortalecer la enseñanza del mandarín.

Contextualización

Aspectos políticos, sociales, económicos y culturales en Costa Rica han llevado a los educadores a promover un ambiente con apropiadas opciones educativas para la enseñanza del mandarín. Sheng asevera que «hay un ambiente de gran recibimiento del idioma entre la población y tiene grandes prospectos de desarrollo»⁵, y también apunta que «el chino pasó de ser el idioma más difícil, el menos escogido entre los estudiantes, a ser considerado el idioma del futuro»⁶. De la misma manera, hay informes que destacan las iniciativas y los programas que se han estado desarrollando en Costa Rica. Cada año es más notoria la apertura de programas de la enseñanza del mandarín, tanto en instituciones públicas como privadas. En los cuadros 1a y 1b se muestran las acciones que se han gestado a favor de la enseñanza del mandarín en Costa Rica.

Cuadro 1a. Reseña histórica de la enseñanza del mandarín en Costa Rica (2003-2012)

Año	Actividad
2003	La UNED inicia la enseñanza del mandarín en su Centro de Idiomas.
2005	La UNA inicia la enseñanza del mandarín en la ELCL.
2006	El Colegio Victoria es el primer colegio privado en incorporar la enseñanza del mandarín.
2009	El Instituto Confucio (UCR) inicia sus labores.
2010	La Embajada de la R.P China abre su primer centro privado: El Centro Cultural y Educativo Costarricense Chino.
2011	La Falcon International School inicia clases en mandarín.
2012	La Asamblea de la ELCL emite un acuerdo para elaborar un plan de estudios para un bachillerato en mandarín.

Fuente: elaboración propia, 2016.

⁵ José Sheng, *Análisis del estado actual de la enseñanza y el modelo educativo del chino en Costa Rica* (San José: Embajada de la República Popular China en Costa Rica, 2010) 12.

⁶ Sheng, 3.

Cuadro 1b. Reseña Histórica de la Enseñanza del Mandarín en Costa Rica (2013-2016)

Año	Actividad
2013	La Embajada de China realiza la primera convocatoria del <i>Programa de Cursos de Capacitación para el Profesorado de Mandarín (MEP)</i> en Costa Rica. El Colegio Saint Gregory y el Colegio Nueva Esperanza inician la enseñanza del mandarín.
2014-2015	El INA inicia un plan piloto en la enseñanza de mandarín.
2015	La Embajada de China apoya un nuevo proyecto de la enseñanza del mandarín en centros de educación privada como el Colegio Victoria, en Concepción de La Unión; el Colegio Internacional SEK, en Cipreses de Curridabat; y el Colegio Saint Gregory de Tres Ríos.
Marzo 2016	El Ministerio de Educación Pública (MEP) creó el Proyecto Red de Colegios de Alta Oportunidad para ofrecer mandarín como tercer idioma en algunos colegios: el Colegio de Bagaces, el Colegio Técnico Profesional de Guácimo, Liceo Pacífico Sur, Colegio Técnico Profesional Uladislao Gámez Solano, el Liceo Edgar Cervantes y el Colegio Técnico Profesional de Purral.

Fuente: elaboración propia, 2016.

La enseñanza del mandarín en la UNA

Actualmente, la cooperación en los campos de la educación y la cultura requieren que la enseñanza del mandarín se desarrolle a un nivel superior. Debido a que la Embajada de la República Popular de China tiene interés en promover la enseñanza de este idioma y su cultura, colabora con profesores cooperantes del mandarín en la ELCL y se ha comprometido a seguir apoyando el Bachillerato en Mandarín en la UNA. La ELCL ha impartido cursos de mandarín desde 2005, que incluyen los integrales del nivel 1 al 6 y se ofrecen a la comunidad universitaria como cursos opcionales que tienen una alta demanda. En 2016, 107 estudiantes se inscribieron⁷. Por esta razón, la UNA dispuso

⁷ May Ling González, Datos suministrados por la Oficina de Coordinación de Cursos de Servicio (Heredia: ELCL, Universidad Nacional, 2016).

una oferta educativa para la enseñanza del mandarín, con el apoyo logístico y coordinación académica, aprovechando el acompañamiento del Ministerio de Educación Pública (MEP) y Hanban (Oficina Nacional de Promoción Internacional de la Lengua China (国家汉办), organismo que se dedica a promover la enseñanza del idioma y su cultura.).

El contexto del aprendizaje de idiomas ha cambiado en el mundo contemporáneo; los alumnos de hoy día deben adquirir competencias lingüísticas nuevas y diversas que, en especial, faciliten la comunicación entre las comunidades y entre los países⁸. El objetivo es propiciar habilidades lingüísticas de la lengua meta para desempeñarse en campos del comercio internacional, economía, política y la enseñanza y traducción del mandarín. Teniendo como objetivo la creación de conocimiento, la ELCL incursiona en el desarrollo social, político y cultural del país para la enseñanza del mandarín con un plan de estudios avalado por expertos en la enseñanza de idiomas y con garantías de calidad para cumplir las metas propuestas por la educación costarricense⁹.

El mandarín en Latinoamérica

En la revisión bibliográfica pertinente para elaborar el plan de estudios, se concluyó que no se tiene noticia de algún plan de estudios a nivel de bachillerato en Latinoamérica. Aunque se cuenta con el apoyo de las embajadas de la República Popular de China, no existen programas de grado a nivel universitario. En la educación superior, cada vez se imparten más cursos libres de idiomas o como requisito para otras carreras. Esto es un indicador del auge que tiene este idioma en la educación latinoamericana que responde al comercio, industria y economía mundial. Uno de estos esfuerzos es la declaración de la

8 UNESCO e International Conference of Languages, *Mejorar la competencia lingüística y la enseñanza de idiomas*. (Suzhou, China: Conferencia Internacional sobre las Lenguas, 2014: 3).

9 Olga Chaves, Jimmy Ramírez, Oscar Rojas, Ileana Saborio y Vivian Vargas, *Plan de Estudios del Bachillerato en Mandarín* (Heredia: Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, 2015) 8.

embajada de Nicaragua¹⁰, el cual resalta que el desplazamiento del equilibrio de poder de la economía mundial ha despertado un enorme interés en conocer y aprender el chino o mandarín.

El chino mandarín está cobrando fuerza en el mundo. Los académicos y ejecutivos de la región tienen claro que aumentar las capacidades profesionales y humanas para enfrentarse al desafío que impone el comercio con el gigante asiático es, en la actualidad, algo fundamental¹¹. Las iniciativas para enseñar el mandarín en países latinoamericanos son variadas y siguen en aumento. A continuación se detallan las principales iniciativas de difusión de ese idioma. En primer lugar, la oficina general del Instituto Confucio (Hanban) cuenta con 29 centros educativos en América Latina. El primero inició en México en 2006 y el resto de estos institutos se encuentran en Ecuador, Perú, Chile, Argentina, Cuba, Colombia, México, Brasil, Bolivia y Costa Rica¹². Adicionalmente, en 2014 Chile promovió la enseñanza del mandarín, otorgando becas virtuales por medio del Instituto Nacional de Juventud. Por su parte, Colombia funda el Centro China para impartir cursos de mandarín. Uruguay y Costa Rica ya cuentan con el apoyo de sus gobiernos para impulsar clases de chino en escuelas públicas. Esta trayectoria resalta el impacto positivo hacia el aprendizaje del mandarín en estas regiones latinoamericanas.

Sistematización de experiencias de la Comisión de diseño del plan de estudios

La ELCL designó una comisión para el diseño de un bachillerato en mandarín (sesión ordinaria celebrada el 23 de mayo de

10 Embajada de Nicaragua, «La importancia mundial del idioma mandarín», *Diario La Jornada Net* (Nicaragua), 13 agosto 2015, <<http://www.lajornadanet.com/diario/archivo/2010/enero/6/9.html>>.

11 Cristina Vilchez, «Chino mandarín: el nuevo idioma de los negocios», *MBA America Economía. americaeconomia*. (MBA & Educación Ejecutiva, 2015) Web. 12 agosto 2015, <<http://mba.americaeconomia.com/articulos/reportajes/chino-mandarin-el-nuevo-idioma-de-los-negocios>>.

12 Kongzi Xue Yuan, «Confucius Classroom 347» (Hanban.org. 9 de agosto de 2016) Web 17 de agosto de 2016 <http://english.hanban.org/node_10971.htm>.

2012, acta n.º 08-2012). Esta comisión inició la elaboración del plan de estudios investigando acerca de la importancia del mandarín en Latinoamérica. Seguidamente, se diseñó la estructura curricular con la cooperación de profesores expertos en la enseñanza del mandarín y con la asesoría externa de un especialista en el área. El desarrollo de destrezas para comunicarse efectivamente en este idioma meta se describe de la siguiente manera.

Este Bachillerato tiene como objetivo el desarrollo integral de las destrezas lingüísticas de la lengua meta en aquellos estudiantes que, por su perfil profesional, requieran del dominio del idioma para desempeñarse laboralmente en campos del comercio internacional, economía, política, enseñanza y traducción del mandarín¹³.

En cuadros 2a, 2b y 2c, se han resumido las principales acciones realizadas para la viabilidad de la nueva oferta académica, a cargo de la comisión del diseño del Bachillerato en Mandarín.

13 Chaves y otros, 7.

Cuadro 2a. Sistematización de acciones realizadas para la viabilidad de la nueva oferta académica (2013-2015)

Fecha	Actividad	Propósito
2013	Reunión con Yang Ming (Agregado de Educación de la Embajada China en Costa Rica)	Continuar con el convenio que se había establecido desde que se iniciaron los cursos de servicio en mandarín en 2005 para una nueva oferta de un bachillerato en mandarín. Negociar el apoyo que nos brindará la Embajada en este diseño.
2012	Solicitud de estudio de viabilidad realizado por el Instituto de Estudios Sociales en Población (IDESPO)	Conocer el tipo de población interesada en cursar el bachillerato y el posible número de estudiantes de primer ingreso a esta carrera.
2014-2015	Reunión con el Decano de la Facultad de Filosofía y Letras, Albino Chacón	Reforzar el compromiso de Facultad para la apertura de esta nueva oferta académica.

Fuente: elaboración propia, 2016.

Cuadro 2b. Sistematización de acciones realizadas para la viabilidad de la nueva oferta académica (agosto 2014-marzo 2015)

Fecha	Actividad	Propósito
agosto de 2014	Reunión con Sandra León (Rectora de UNA)	Socializar el avance de la elaboración del plan de estudios y la sostenibilidad en la que se compromete la Rectoría.
26 de marzo de 2015	Visita de la delegación de la Universidad de Estudios Internacionales, BISU	Posibilidades de cooperación: <ul style="list-style-type: none"> a. Apoyo de BISU para el desarrollo del Bachillerato en Mandarín. b. Intercambio de profesores. c. Materiales de apoyo a la docencia. d. Intercambio de estudiantes. e. Negociaciones para obtención de doble titulación para los estudiantes.

Fuente: elaboración propia, 2016.

Tabla 2c. Sistematización de acciones realizadas para la viabilidad de la nueva oferta académica (noviembre 2014-julio 2016)

Fecha	Actividad	Propósito
nov. de 2014	Esfuerzo para la elaboración de los términos de un convenio entre la Universidad de Hanban y la UNA. Con la colaboración de la Oficina de Cooperación Técnica Internacional se redacta dicho convenio.	Buscar cooperación entre ambas universidades como apoyo sostenible al Bachillerato en Mandarín en términos de presupuesto para compra de laboratorio de idiomas, materiales, becas para estudiantes y profesores provenientes de China.
2015	Acuerdo de la Asamblea de la ELCL	Aprobación de los cursos del V y VI nivel del mandarín.
8 de feb. de 2016	Envío de borrador final del plan de estudios al Proceso de Diseño e Innovación Curricular	Después de un arduo trabajo de 4 años de diseño y revisión del plan de estudio, se hace entrega.
abril de 2016	Acuerdo de Vicerrectoría de Docencia	Se indica que el plan de estudio ya puede ser enviado a CONARE después de que se asigne jornadas académicas y se apruebe en la Asamblea de académicos de ELCL.
julio de 2016	Visita con Wan Zhijia (Agregado de Educación de la Embajada China en Costa Rica)	Se retoma con la Rectoría y el decanato las conversaciones acerca del apoyo presupuestario. Se les presenta la malla curricular y el plan de estudios finalizado.

Fuente: elaboración propia, 2016.

Aprovechando la experiencia de los académicos de la comisión en la enseñanza de un segundo idioma, se preparó el plan de estudios el cual tiene una viabilidad favorable con el compromiso de las autoridades universitarias, la Embajada de China y la cooperación de universidades de la República Popular de China. Incluye cuatro ejes curriculares: a) conocimientos lingüísticos, b) desarrollo de las habilidades lingüísticas, c) comunicación intercultural y d) competencia cultural.

Para completar el plan, se efectuaron sesiones semanales de trabajo; además, se realizó trabajo individual para el diseño de cursos, revisión y edición de los diferentes componentes del plan de estudios, junto con otras reuniones periódicas con autoridades en la enseñanza del mandarín y cooperantes internacionales. Dos integrantes de esta comisión han realizado cursos de mandarín básico con el propósito de observar el aprendizaje de este idioma en la clase, analizar la metodología empleada por los profesores y, en general, para conocimiento profesional. Este aprendizaje se utilizó como insumo en la elaboración de la estructura curricular. Con base en ello y como integrantes de la comisión, las investigadoras realizaron un estudio de percepciones de los estudiantes y los profesores de la UNA, acerca del aprendizaje y la pertinencia del mandarín, lo que refleja cómo la nueva oferta es una necesidad latinoamericana.

Proceso metodológico (tipo de investigación, población/sujetos, descripción de instrumento)

Esta investigación es un estudio de percepción de estudiantes y profesores de los cursos de idiomas para otras carreras, acerca del aprendizaje y la pertinencia de la enseñanza del mandarín en la UNA. Se realizó un estudio en el primer ciclo lectivo de 2016. El sector participante incluye cinco profesores de China y 38 estudiantes de los niveles 1, 2 y 3. La edad de la población estudiantil encuestada se encuentra en un rango de 17 a 25 años. Todos estaban matriculados en distintas carreras de la UNA y su motivación era principalmente cumplir un requisito de créditos en un idioma extranjero, para aprender otro idioma diferente al inglés, porque encuentran dificultad en ese idioma o por una motivación o afinidad genuina hacia el aprendizaje del mandarín. La edad de los profesores es de entre 25 a 30 años.

La escogencia de la población estudiantil se hizo conforme a cinco aspectos: primeramente, es una población universitaria con características similares a los futuros estudiantes del bachillerato

propuesto; por lo tanto, en el currículo universitario, se puede medir las destrezas, la metodología, las actividades de clase y la motivación que son los factores influyentes en el aprendizaje de esta lengua. En segundo lugar, en el contexto costarricense la enseñanza del mandarín se efectúa a nivel de primaria, secundaria y en otros centros de idiomas como el instituto Confucio y el Centro Cultural, por lo que no es práctico realizar encuestas con esta población, ya que su realidad educativa es muy diferente a la que se da en la enseñanza superior. En tercer lugar, los estudiantes universitarios que ya tienen experiencia en el aprendizaje de este idioma pueden dar fe del grado de dificultad o facilidad para aprender el mandarín. En cuarto lugar, no hay otra población a la que se pueda acceder con encuestas, ya que las personas que hablan mandarín son hablantes nativos o lo aprendieron en el extranjero. Por último, las investigadoras son expertas en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, lo que las habilita para realizar este tipo de pesquisa con la población seleccionada.

Se diseñó un instrumento para estudiantes y docentes. El de estudiantes consta de dos partes: cinco preguntas cerradas, las cuales se construyeron de acuerdo con la escala de Likert; estas contemplan los siguientes rubros: excelente, bueno, promedio, deficiente y debe mejorar; también, incluye cinco preguntas abiertas que miden sus impresiones, las cuales se analizan anónimamente. Se aplicó la encuesta a un total de 38 estudiantes del primero, segundo y tercer nivel. El procedimiento en la aplicación del instrumento consistió en una versión impresa la cual se entregó a los estudiantes durante el curso y se les dio aproximadamente treinta minutos para completarlo.

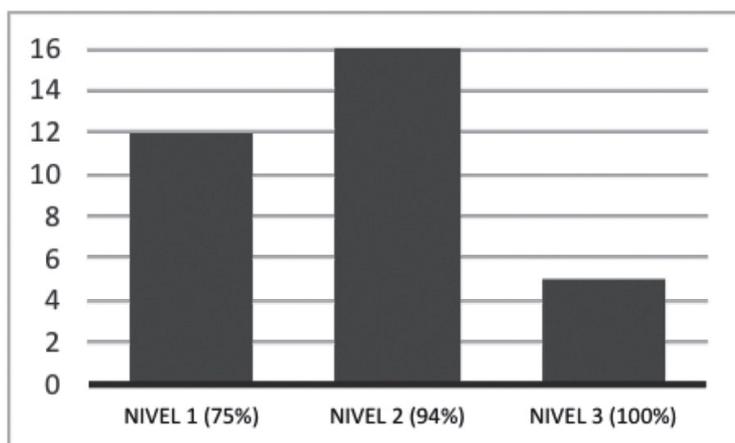
El instrumento se adaptó para efectuar encuestas por vía electrónica a seis profesores que han impartido cursos de mandarín en la UNA. Cuatro de ellos provienen de la República Popular de China y uno es costarricense; todos cuentan con un bachillerato en la enseñanza del mandarín de la República Popular de China. Este instrumento está dividido en dos partes. La primera corresponde a siete preguntas con la escala Likert que contemplan los siguientes rubros: mucho,

suficiente, algo, poco y muy poco. La segunda parte consta de cinco preguntas abiertas y una pregunta de selección. Además, se realizó una entrevista a una profesora de mandarín para indagar sobre la metodología utilizada para la enseñanza de este idioma.

Resultados y análisis

En este primer apartado se analizan y se ilustran los resultados de las impresiones de 38 estudiantes. En el primer nivel se efectuó la encuesta a 16 estudiantes, en el segundo a 17 estudiantes y a cinco en el tercer nivel. La primera parte del cuestionario contempla los enunciados acerca de la enseñanza del idioma mandarín, el planeamiento de los cursos, las dinámicas desarrolladas en la clase y los beneficios e importancia del aprendizaje de este idioma. En el gráfico 1 se muestra el análisis de datos. En la primera pregunta 1, los estudiantes califican la enseñanza del idioma de una manera muy positiva destacando la excelencia de los cursos de mandarín.

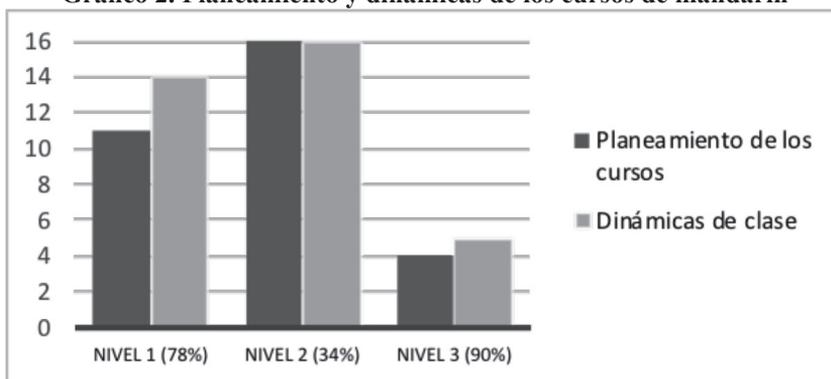
Gráfico 1. Valoración de excelencia del idioma mandarín en la UNA



Fuente: Cuestionario (Anexo 1)

En el gráfico 1, doce estudiantes de primer nivel, dieciséis estudiantes del segundo y todos del tercer nivel opinan que la enseñanza del mandarín está entre el rango de bueno y excelente. Las preguntas 2 y 3 miden el rango de excelencia del planeamiento y las dinámicas de clase. Los estudiantes opinan que en estos cursos aprenden sobre la cultura y la lengua. Además, en su opinión los cursos son intensivos, complejos y bien planeados.

Gráfico 2. Planeamiento y dinámicas de los cursos de mandarín



Fuente: Fuente: Cuestionario (Anexo 1)

El gráfico 2 muestra la excelencia de estos dos enunciados. En el primer nivel un 78%, correspondiente a 11 y 14 estudiantes, estima que el planeamiento y las dinámicas de clase son excelentes. En el segundo nivel, un 34% de los encuestados (16 personas) considera que el planeamiento y las dinámicas de clase son excelentes. El tercer nivel, el 90% (equivalente a 4 y 3 estudiantes) lo categoriza como excelente. Sin embargo, algunos de los comentarios de los estudiantes indican la necesidad de contar con más tiempo, más práctica de escritura de los caracteres, más material audiovisual, más dinámicas de clase y por último menor número de estudiantes en los cursos de primer y segundo nivel.

Sobre las preguntas 4 y 5, los estudiantes opinan que el idioma es indispensable para su formación profesional en la búsqueda de un trabajo, junto con el conocimiento de la cultura china y la comunicación intercultural. En general, los estudiantes concuerdan con la importancia que tiene el mandarín en el mercado laboral debido a la demanda existente de profesionales que dominen este idioma. Este dominio no se alcanzaría llevando cursos de mandarín conversacional en las diferentes academias para el aprendizaje del idioma que existen en Costa Rica. Es esencial que los profesionales desarrollen un nivel de lengua superior para enfrentar las demandas que exige la economía mundial. Al respecto Sheng (2010) indica, los estudiantes «esperan que al estudiar chino puedan acceder en el futuro a mejores opciones de vida y de trabajo»¹⁴.

En la segunda parte del cuestionario, se analizan las estrategias de mediación pedagógica utilizadas por el profesor y los estudiantes, la motivación y las ventajas de aprender el idioma mandarín. En la pregunta 1, los estudiantes manifiestan que entre las estrategias de mediación utilizadas están, en primer lugar, herramientas tecnológicas tales como celulares inteligentes, videos, y páginas web; en segundo lugar, la repetición y la memorización de las palabras y sonidos; en tercer lugar, la interacción con hablantes nativos del idioma y, en cuarto lugar, la práctica de escritura de caracteres y además, el aprendizaje sobre la cultura china. La pregunta 2, sobre la motivación para aprender el mandarín, se opina que es para conocer y ampliar el conocimiento de la cultura china, a desarrollar la afinidad por el idioma, a solicitar una beca en China o a viajar y prepararse para futuras relaciones laborales y superación personal.

En la pregunta 3, dentro de las actividades de clase más utilizadas para la promoción del aprendizaje del idioma, los estudiantes indican las siguientes actividades en orden de prioridad:

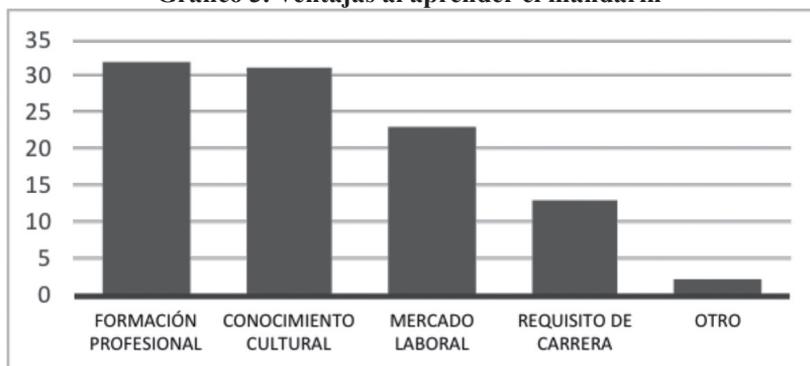
14 Sheng, 16.

- a. Dinámicas lúdicas para practicar la pronunciación
- b. Práctica de palabras en la pizarra tanto en pinyin como en caracteres
- c. Comprensión auditiva
- d. Dinámicas grupales
- e. Presentaciones orales y diálogos
- f. Redacción de oraciones
- g. Repetición de vocabulario
- h. Traducción de vocabulario
- i. Tareas extra clase

De la pregunta 4, los estudiantes comentan que algunas de las actividades que menos contribuyen al aprendizaje son la escritura en la pizarra y prácticas con los compañeros sin instrucciones claras; adicionalmente, otras actividades que los estudiantes consideran más complejas incluyen: dictados, pruebas escritas, tareas sin guía y películas. Señalan que una de las debilidades del curso es la falta de variedad de actividades.

Finalmente, para la pregunta 5, entre las ventajas de aprender el mandarín los estudiantes incluyeron las opciones indicadas en el gráfico 3.

Gráfico 3. Ventajas al aprender el mandarín



Fuente: Cuestionario (Anexo 1)

El gráfico 3 clasifica las opiniones de los estudiantes sobre las ventajas del aprendizaje del mandarín. El gráfico muestra que 32 estudiantes consideran ventajoso el mandarín para su formación profesional, 31 de los estudiantes estiman el conocimiento cultural que obtienen una gran ventaja. Adicionalmente, 23 estudiantes encuentran el estudio del mandarín beneficioso para completar los requisitos de su carrera.

Estos resultados dan cuenta de la necesidad de la sociedad global, en que los aprendizajes deben ser multiculturales e interculturales; por tanto, un bachillerato en mandarín respondería a este nuevo cambio de paradigma en la educación. Para ilustrar, se ha seleccionado uno de los comentarios que los estudiantes de tercer nivel aportan apoyando la enseñanza del mandarín: «la UNA y Costa Rica deben invertir en enseñar mandarín como carrera para poder enseñarlo como segunda lengua en los colegios y escuelas».

El segundo instrumento de recolección de datos se aplicó a cinco profesores con experiencia en la enseñanza del mandarín en el programa de Cursos de Servicio de la UNA o el Instituto Confucio, siendo cuatro de ellos de China y el otro de Costa Rica. En la pregunta 1, estos encuestados opinan que están de acuerdo con la importancia de la enseñanza de este segundo idioma, puesto que se requiere comprender la cultura y el idioma para tratar con empresas chinas. Con respecto a las preguntas 2 y 3, sobre la importancia que tiene la enseñanza del mandarín en el ámbito de la educación bilingüe costarricense, los cinco profesores concuerdan. Esto se ejemplifica en el siguiente comentario: «Cuando se aprende una nueva lengua, se adquiere también una nueva forma de pensar; la cultura china tiene una historia de más de cinco mil años. Incluir la enseñanza del mandarín en la educación costarricense sería un gran aporte para el desarrollo de los estudiantes que podrían enriquecerse con valores y enseñanzas de una cultura tan rica» (profesor costarricense con formación en China).

Para las preguntas 4 y 5, se manifiesta que los beneficios del aprendizaje del mandarín se plasman en becas, mejores oportunidades

de trabajo y oportunidades de viajar al extranjero¹⁵. En la pregunta 6, cuatro de los profesores consideran que los centros que imparten mandarín cuentan con personal capacitado.

En la segunda parte se indagó sobre cómo logran motivar a los estudiantes, las actividades y las estrategias de mediación pedagógica utilizadas. En respuesta a la pregunta 1, los cinco profesores utilizan canciones, juegos, videos, transcripción de caracteres en papel original y con pincel, memorización de sonidos y caracteres, lecturas y diálogos cortos, dictados, ejercicios de comprensión auditiva, y tarjetas ilustrativas con vocabulario, herramientas tecnológicas, experiencias de inmersión como ir a un restaurante y ordenar en la lengua meta o simular interacciones similares en la clase y el uso del español en los primeros niveles, para motivar a los estudiantes.

Otras formas de motivación utilizadas incluyen la de conocer experiencias provechosas de otros estudiantes becados para continuar sus estudios del mandarín en China a través de becas y concursos como *El puente chino*¹⁶. Adicionalmente, las estrategias de aprendizaje que los profesores consideran menos útiles son: repeticiones descontextualizadas, corregir errores sin un objetivo claro, traducir palabras o frases cuando no es necesario, utilizar estructuras gramaticales complejas y evitar el uso de frases académicas en vez de frases coloquiales.

En cuanto al diseño de los cursos (preguntas 2 y 3), los profesores opinan que los cursos deben ser más sistemáticos, con objetivos alcanzables, específicos y apropiados al contexto costarricense. También, los profesores consideran que se debe hacer una mejor selección de materiales y búsqueda de recursos en línea, para solventar la carencia de material impreso. Dos profesores señalan la importancia de contar con más profesores capacitados para impartir este idioma y, aunque

15 Este instrumento es una adaptación del instrumento para los estudiantes; por lo tanto, ver instrumento que se aplicó a estudiantes.

16 Este es un concurso organizado por la Embajada de la República Popular de China, las universidades de imparten mandarín en Cursos de Servicio y el Instituto Confucio en Costa Rica. El concurso incluye presentaciones orales en mandarín y una presentación de un talento o destreza por parte de los concursantes. Los ganadores son becados con un viaje a China durante un mes.

algunos son graduados, no tienen la suficiente experiencia en docencia en otros países como el nuestro. Finalmente, con respecto a las preguntas 4 y 5, los profesores encuestados muestran conocimiento en la enseñanza del mandarín como segunda lengua y enseñan el mandarín de una forma atractiva para sensibilizar al estudiante en la comprensión de la cultura china y, por ende, el aprendizaje de este idioma.

En setiembre de 2016 se efectuó una entrevista con la profesora Míngzi Lǐyáng, acerca de la comparación y diferencia de la metodología de enseñanza aprendizaje utilizada en China y en Costa Rica. Expresa que la metodología empleada en Costa Rica es muy diferente a la que utiliza en China, porque la dinámica es más participativa en el contexto costarricense; los estudiantes utilizan más estrategias de aprendizaje dependiendo de su interés, estilo y nivel de lengua. Además, se espera que en una clase a nivel universitario existe más apertura a la discusión de temas sociales, políticos y culturales. Por esta razón, esta profesora expresó su disposición de recibir capacitación sobre estos aspectos didácticos.

Debido a la distancia, la publicidad, el poco acceso a la cultura, los medios de comunicación y las escasas oportunidades de interactuar con hablantes nativos, la enseñanza del mandarín como lengua extranjera es diferente de la de otros idiomas con los cuales los costarricenses están más familiarizados, Cook señala que los idiomas modernos presentan diversos grados de distancia interlingüística dependiendo de factores tales como parentesco, sustancia cultural y formas lingüísticas¹⁷. Esta secuencia de distancia interlingüística clasifica los idiomas según el grado de mutua inteligibilidad que estos posean, ubicando al mandarín y al español en dos extremos distantes. Se concluye entonces que la dificultad de un costarricense para aprender una lengua de la misma familia lingüística indoeuropea, como lo es el francés, es menor mientras que la dificultad es mayor al aprender un idioma de origen chino-tibetano como lo es el mandarín.

17 Guy Cook, *Applied Linguistics* (Nueva York: Oxford, 2010).

Con base en lo anterior se concluye que dada la diferencia lingüística entre el español y el mandarín, este idioma requiere más práctica, estudio y dedicación. Apesar de este hecho, las observaciones y experiencias de clase y los insumos de los estudiantes demuestran que, con esfuerzo, interés y entrega el estudiante puede cumplir con los objetivos del curso. La práctica constante de los tonos y de los caracteres, los materiales disponibles para cada nivel (audios, vídeos, películas, videojuegos), así como conversaciones con hablantes cuya lengua materna es el mandarín permiten al estudiante familiarizarse más con el idioma. Sin embargo, la metodología y las actividades de clase podrían ser aun más significativas y comunicativas, si se adoptaran otras estrategias que han sido útiles la enseñanza de otras lenguas extranjeras.

Recomendaciones para el aprendizaje del mandarín

A partir de los nuevos enfoques en metodología para la enseñanza de segundas lenguas, experiencias en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera y la observación en el aula como se ilustra en el cuadro 4, proponemos para el campo de la enseñanza del mandarín los siguientes comentarios y observaciones, con el fin de desarrollar un ambiente de aprendizaje cooperativo y exitoso.

- A. Sobre la metodología empleada en los cursos de mandarín de la UNA, se observó que es estructural, memorística, y de repetición, por lo que se recomienda, capacitar a los docentes en formación pedagógica para que utilicen metodologías comunicativas, las TIC y adaptación de textos orales y escritos auténticos. Esta capacitación se puede hacer mediante la discusión de modelos de clase que reflejen prácticas comunicativas, cooperativas, dinámicas y creativas para la enseñanza de un idioma extranjero.

- B. Se espera que el profesor de mandarín diseñe un modelo de clase breve que incluya materiales, dinámicas y ejercicios. Para el diseño, adaptación y producción de materiales, se puede utilizar un texto ya publicado, material en línea o impreso como guía o referencia de trabajo en la creación de sus propias temáticas y ejercicios de caracteres chinos y en pinyin apropiados al nivel de lengua del estudiante y contextualizados a la realidad y los intereses culturales y sociales costarricenses.
- C. Se recomienda un taller de inducción, con información pertinente al contexto de educación costarricense y las políticas administrativas y pedagógicas de la ELCL, que tenga en cuenta la población de estudiantes, sus características y sus necesidades, metodologías de evaluación, horarios de clase, uso de tecnologías, entre otros aspectos pedagógicos.
- D. Otras recomendaciones como parte de la enseñanza integral y de la mediación pedagógica para fortalecer el aprendizaje y la enseñanza de esta lengua en la UNA:
1. Explorar la cultura china a través de visitas o actividades en clase con hablantes nativos y con otros estudiantes que han tenido una experiencia de inmersión en China.
 2. Propiciar el uso de la memoria como estrategia de aprendizaje para recordar y reproducir frases cotidianas en el intercambio de información personal y básica, siempre y cuando se contextualice el idioma.
 3. Utilizar diálogos cortos y situaciones de la vida cotidiana para presentaciones de temas personales: información de su vida, familia, gustos, educación, entretenimiento, tiempo libre y otros temas sociales y culturales.
 4. Practicar la gramática con ejemplos contextualizados y aplicados a las necesidades inmediatas del estudiante.
 5. Desarrollar material didáctico con ejercicios de comprensión auditiva, auténtica, corta y comprensible.

6. Repasar el vocabulario en contextos reales a través de dinámicas en parejas o en grupos.
7. Incorporar una variedad de ejercicios para desarrollar las macro y micro destrezas del idioma.

Los insumos de esta investigación sirven de base para realizar una reflexión pedagógica e identificar el modelo de enseñanza más adecuado para la enseñanza del mandarín a nivel universitario. Para ello, se propone el diseño y la puesta en práctica de un taller de capacitación pedagógica y metodológica con el fin de garantizar la efectividad del aprendizaje de este idioma en el contexto costarricense. Este taller de capacitación pretende ir más allá del plan de estudios propuesto, para abarcar la mediación pedagógica, la metodología, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, la evaluación, la evaluación, la selección y la elaboración de materiales.

Conclusiones

Queda demostrada la importancia de la enseñanza del mandarín en Costa Rica, tal como lo expresa Prado: «Es de esperar que, en un futuro no muy lejano, la región centroamericana se abra a las negociaciones con la República Popular China. Costa Rica está llamada a jugar un rol importante en abrir la brecha para facilitar y ejemplarizar el camino»¹⁸. La ELCL cuenta con una trayectoria en la enseñanza de este idioma; además, la cooperación con la Embajada de la República Popular de China ha contribuido exitosamente con esta meta. Por otra parte, la comisión de académicos especialistas de la ELCL elaboró el plan de estudios investigando, revisando la estructura curricular con profesores cooperantes de la Embajada de China.

18 Mimi Prado, «Presentación», Marta Trejos Montero, ed. *Relaciones China Costa Rica. Una referencia para Centroamérica* (San José: Asociación Instituto de Estudios Superiores para el Desarrollo Humano Sostenible, 2009) 6. Recuperado el 14 de marzo de 2016, <<http://www19.iadb.org/intal/intalcdi/PE/2011/07595.pdf>>.

La investigación empírica demuestra que la mayoría de los aprendientes resaltan la importancia de dedicar tiempo para estudiar este demandante idioma. Sin embargo, se puede evidenciar que el aprendizaje del mandarín es factible y amerita la consideración de una serie de aspectos curriculares como son: la mediación pedagógica, la metodología, el rol del profesor y el aprendiente, en el uso de los materiales, en la práctica, en el uso de las TIC y otros aspectos importantes del proceso enseñanza-aprendizaje.

Debido a la diferencia lingüística entre el mandarín y el español, se requiere más práctica, estudio y dedicación. Las observaciones y experiencias de clase y los comentarios de los estudiantes indican que con esfuerzo e interés se puede cumplir con los objetivos del curso. La práctica constante de los tonos y de los caracteres, los materiales disponibles para cada nivel (audios, videos, películas, videojuegos) y experiencias reales con hablantes nativos en supermercados y restaurantes permiten al estudiante acercarse y familiarizarse con esta lengua. Qiu Gui Su señala que con la práctica y el uso de la lengua se garantiza el éxito para utilizar el idioma en situaciones reales¹⁹.

Los estudiantes tienen el interés, muestran una actitud muy favorable para el aprendizaje, tienen la habilidad, y sienten que estos cursos han llenado sus expectativas en cuanto al idioma y la motivación como parte de su formación profesional. El estudio refleja claramente que la trayectoria de los cursos de mandarín; aunque haya limitaciones de tiempo, recursos y prácticas comunicativas, permiten el desarrollo lingüístico a un nivel básico y sobre todo motivan a los estudiantes a aprender de la cultura para continuar explorando otras experiencias culturales y académicas.

Los profesores también expresan necesidades para mejorar el diseño de los cursos y así continuar con la formación lingüística de los estudiantes que podrán trascender en campos empresariales, culturales y académicos con más oportunidad de éxito. Con la retroalimentación

19 Qiu Gui Su, «Learning Mandarin Chinese: A Step-by-Step Guide», *About Education* (2016), 22 mayo 2016, <http://mandarin.about.com/od/educationlearning/tp/learn_by_step.htm>.

aportada por los profesores, se pretende proponer mejoras que contribuyan al plan de estudios del Bachillerato en Mandarín. La propuesta planteada busca favorecer aproximaciones innovadoras sobre la enseñanza de idiomas, métodos pedagógicos eficaces utilizados por otros profesores de idiomas, así como nuevas pedagogías para una educación de calidad. Se deben considerar algunos otros medios eficaces para mejorar la competencia lingüística, de tal manera que satisfagan las necesidades de aprendizaje de los alumnos que evolucionan constantemente.

El estudio contribuye a la propuesta de un bachillerato en mandarín, con lineamientos curriculares que podrían beneficiar a los estudiantes, preparar a los futuros profesores de esta carrera y favorecer las iniciativas para esta carrera futurista, parte de la realidad costarricense y latinoamericana.

ANEXO 1. CUESTIONARIO

	<p style="text-align: center;">UNIVERSIDAD NACIONAL FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS</p>	
<p>Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje Cursos de Mandarín</p>		
<p>Cuestionario sobre las experiencias de los estudiantes de mandarín en Costa Rica</p>		
<p>Instrucciones generales: Este cuestionario persigue recolectar información sobre las experiencias de los estudiantes aprendiendo el idioma mandarín en la Universidad Nacional. Para contestar este cuestionario marque y responda la opción que considere más cercana a sus percepciones en el proceso de aprendizaje del mandarín.</p>		

- I. Lea los siguientes enunciados y marque el valor que crea que le corresponde a cada uno según su experiencia en el aprendizaje del mandarín en la UNA.

	ENUNCIADOS	Excelente	Bueno	Promedio	Deficiente	Debe mejorar
1	¿Cómo califica la enseñanza del idioma mandarín en la UNA?					
Justifique						
2	¿Qué tan bien están planeados los cursos de mandarín de la UNA?					
Justifique						
3	¿Cuánta utilidad tienen las dinámicas desarrolladas en la clase de mandarín para su aprendizaje del idioma?					
Justifique						

4	¿Es el aprendizaje del idioma mandarín beneficioso para su formación profesional?						
Justifique							
5	¿Qué importancia tiene el aprendizaje del mandarín como segundo idioma para su formación integral y profesional?						
Justifique							

II. Conteste las preguntas formuladas a continuación. Anote ejemplos y/o suministre explicaciones detalladas para completar sus respuestas.

<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué estrategias de aprendizaje utilizó para superar la distancia cultural y lingüística del idioma mandarín? 2. ¿Cuál es su motivación para aprender este idioma? 3. ¿Qué tipo de actividades de clase son las que más le han ayudado en el aprendizaje del mandarín y por qué? 4. ¿Qué tipo de actividades de la clase son las que menos le han ayudado en el aprendizaje de mandarín y por qué? 5. ¿Cuáles cree usted son las ventajas de aprender el idioma mandarín? Puede marcar más de una opción. <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Trabajo laboral <input type="checkbox"/> Formación profesional <input type="checkbox"/> Completar un requisito de mi programa de estudios universitarios <input type="checkbox"/> Adquirir conocimientos culturales <input type="checkbox"/> Otras razones. Especifique: _____ 6. Otros comentarios. Anote cualquier otra información que usted piense pueda ser útil en esta investigación.
--

NORMAS EDITORIALES
(INSTRUCTIONS FOR AUTHORS)

Normas editoriales para la presentación de artículos, e información complementaria

(Instruction for Authors)

Disposiciones generales

1. *LETRAS* admite estudios de alto valor académico sobre lingüística, literatura, enseñanza de segundas lenguas, semiótica, traducción y materiales de importancia documental para las disciplinas que competen a la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje.
2. Los artículos deben ser estrictamente originales, inéditos y no estar presentados ni aprobados para su publicación en otro lugar. El autor, además de ser enteramente responsable de los contenidos, deberá respetar y atenerse al rigor y a la ética propios de la actividad académica nacional e internacional.
3. En todos los casos, en los artículos se deberán respetar las normas internacionales de propiedad intelectual en las citas y reproducciones de materiales.
4. La dirección y los comités editoriales son los responsables de la selección, revisión y evaluación de los artículos, y procurarán que cada número guarde coherencia y uniformidad en sus contenidos particulares, aunque no será criterio fundamental para la publicación o selección del material. Cuando se considere oportuno, se publicarán números especiales o secciones

sobre algún asunto particular de interés académico. La validación de los artículos se lleva a cabo por medio del proceso de revisión por pares ciegos (ver norma 20, más adelante).

5. Los aspectos estilísticos referidos a la tipografía y otras normas de impresión, así como otros aspectos gráficos, quedan a cargo de la dirección de *LETRAS*.

Sobre la presentación de artículos

6. Para presentar el artículo es requisito indispensable utilizar la plantilla en formato de Microsoft Word® que para tal propósito se encuentra a disposición de los autores en la página electrónica de la revista.
7. Todo autor debe enviar, junto con el artículo, la carta de originalidad y entrega única (también disponible en la página electrónica de la revista), con su firma (en formato PDF). No se recibirán artículos que no estén acompañados de la carta en cuestión. En el caso de artículos de dos autores o más, los autores deberán aportar, de manera conjunta, la carta de originalidad y entrega única con todas las firmas respectivas.
8. Los artículos deben tener una extensión de 10 a 18 folios (tamaño carta: 21,5 cm. x 28 cm.); es decir, entre 4500 y 9000 palabras. Si está escrito por dos autores o más, se admite una extensión máxima de 25 folios (12.500 palabras). Deberán enviarse en formato digital a la dirección de correo electrónico de la revista (revistalettras@una.cr).
9. El artículo puede estar escrito en español, en inglés o en francés, y su redacción será la definitiva y el título debe venir traducido al inglés (o al español, si fue originalmente escrito en inglés o francés). Debe estar precedido por un resumen en español, de un máximo de 100 palabras, y su versión a otro idioma moderno de uso internacional (preferiblemente el inglés); además, se

deben agregar las palabras clave (*keywords*) en ambos idiomas para facilitar la indización del artículo y búsquedas en línea.

10. Las transliteraciones de alfabetos no latinos se atenderán al uso apropiado y a la normativa establecida internacionalmente.

Sobre los elementos gráficos

11. Los cuadros, gráficos, imágenes, ejemplos, tablas o ilustraciones que se incluyan en el artículo deberán figurar en blanco y negro (o en tonos de grises). No podrán exceder en ningún caso los 11 cm. de anchura ni los 14,5 cm. de altura, y el autor debe garantizar la calidad y nitidez. No se aceptarán cuadros, gráficos, imágenes, ejemplos, tablas o ilustraciones que superen las medidas estipuladas, que vengan a color o que resulten difusos, ilegibles o con una resolución deficiente.
12. En atención a los derechos de autor nacionales e internacionales, en caso de que los elementos gráficos no sean propiedad exclusiva del autor del artículo, el autor deberá remitir a la revista la autorización escrita o cesión de derechos de publicación respectivos al momento de enviar el artículo por primera vez.
13. Dentro del texto del artículo debe hacerse previa referencia (a manera de introducción) a todo cuadro, gráfico, imagen, ejemplo, tabla o ilustración que se incluya en el artículo; a su vez, todos estos elementos irán siempre acompañados de una leyenda (ubicada en la cabecera y alineada a la izquierda) que los identifique y que haga referencia a su contenido.

Sobre los títulos y subtítulos

14. Todo título, con excepción del título principal del artículo, debe alinearse a la izquierda. Los títulos de primer nivel deberán ir en negrita y deberá dejarse un espacio adicional antes y después del título que lo separen de los párrafos que le preceden y suceden.

Los títulos de segundo nivel irán en negrita y en cursiva, y deberá dejarse un espacio adicional solo antes (nunca después). Los títulos de tercer nivel irán en cursiva únicamente y se dejará un espacio adicional antes. Los títulos irán sin numeración alguna, así sean de primero, segundo o tercer nivel.

15. El título del artículo podrá tener una extensión máxima de siete palabras de contenido, y será en todo caso puntual y conciso. El uso de las mayúsculas en el título deberá atenerse a la normativa internacional de la lengua en que esté escrito el artículo.

Sobre las citas textuales y las referencias bibliográficas¹

16. Las citas textuales que se colocaran dentro del texto deberán ir entre comillas siempre que no superen las tres líneas. Se utilizarán las comillas españolas o angulares (« ») para los artículos escritos en español y en francés, y las comillas inglesas o altas (“ ”) si el artículo se redacta en inglés. En el caso del francés, hay que dejar un espacio entre el texto y la comilla. Por ejemplo:

Apunta Quesada Soto que «solo a finales del siglo XIX se aprecia ya una preocupación por producir una literatura nacional costarricense».

Quesada Soto souligne que « une préoccupation pour la production d'une littérature nationale au Costa Rica ne surgit que vers la fin du XIX^e s ».

1 Puede consultarse el formato MLA para aspectos no contemplados en este documento.

Quesada Soto states that “it was only during the late nineteenth century that a true concern for producing a national literature was perceived.”

17. Las citas que sobrepasen las tres líneas deberán ir en párrafo aparte, sangrado en el lado izquierdo en todas sus líneas, sin comillas y separado del resto del texto por un reglón adicional antes y después.
18. Con el fin de facilitar la lectura del artículo, las referencias bibliográficas no se colocarán al final del artículo, sino en notas a pie de página cada vez que se incluya una referencia en el cuerpo del texto. La primera vez que se haga referencia a una fuente dentro del texto, deberá incluirse, en nota a pie de página, la referencia bibliográfica completa, siguiendo alguno de los siguientes formatos según corresponda:

Nombre Apellido(s), *Título del libro* (Ciudad: Editorial, año) página.

Nombre Apellido(s) y Nombre Apellido(s), *Título del libro* (Ciudad: Editorial, año) página.

Nombre Apellido(s), Nombre Apellido(s) y otros, *Título del libro* (Ciudad: Editorial, año) página.

Nombre Apellido(s), ed., *Título del libro* (Ciudad: Editorial, año) página.

Nombre Apellido(s) y Nombre Apellido(s), «Título del artículo o sección», *Título del libro* (Ciudad: Editorial, año) página.

Nombre Apellido(s), «Título del artículo», *Título de la revista*, volumen, número (año): páginas.

NombreApellido(s), «Título de la tesis». Tesis. Universidad, año.

Nombre de la página electrónica, fecha de la consulta, <dirección electrónica>.

NombreApellido(s), «Título del artículo o trabajo», Nombre de la página electrónica, fecha de la consulta, <dirección electrónica>.

Para referencias posteriores se incluirá en la nota a pie solamente el apellido del autor y el número de página, separados por coma; por ejemplo: Herrera, 32. Si hay más obras del mismo autor o autores, se indicará incluyendo el año entre paréntesis justo después del apellido del autor y antes de la coma; por ejemplo: Herrera (2006), 32.

19. Además de lo anterior, para cumplir con las normas internacionales del Sistema DOI (*Document Object Identifier*) y poder adjuntar a cada artículo el número de identificación internacional correspondiente, se deberá adjuntar al final del artículo el listado completo de las referencias bibliográficas utilizadas (tal y como se muestra en la plantilla), siguiendo en todos los casos el mismo formato que se utiliza durante el desarrollo del escrito. Debe aclararse que ni las palabras ni las páginas que se dediquen a esta última sección cuentan en ningún caso como parte del total de palabras o páginas delimitadas en el punto 8, sino que son adicionales.

Sobre el proceso de evaluación por pares

20. En atención a los requisitos de los diversos sistemas de indexación, se han establecido las siguientes directrices:

- a. Todo manuscrito enviado a la revista LETRAS como propuesta de artículo será sometido a un proceso de revisión que involucra tanto los Comités editoriales como a evaluadores especialistas externos.
- b. En primera instancia, será el Comité editorial ejecutivo el encargado de comprobar que toda propuesta de artículo se ajuste a las normas editoriales para la presentación de artículos e información complementaria que se han establecido con tal propósito, incluido el envío de la carta de originalidad y entrega única (requisito indispensable para iniciar el proceso de evaluación). Posteriormente, evaluará la pertinencia temática. Una vez sobrepasadas tales etapas, se enviará una carta de recibido al autor de la propuesta de artículo, mediante la cual se le indicará que su artículo será sometido al proceso respectivo de evaluación.
- c. Posteriormente, cada propuesta será enviada a especialistas, quienes se encargarán de evaluarlas y de emitir un dictamen según su criterio. Una vez que se cuente con el dictamen respectivo, se notificará al autor del resultado y, cuando corresponda, se le enviará copia del formulario de evaluación con las observaciones de los evaluadores. Estas dos últimas fases del proceso se realizan de manera anónima; esto es, ni los evaluadores conocen la identidad de los autores, ni los autores la de los evaluadores.
- d. Según sea el caso, lo autores podrán presentar, dentro de un tiempo prudencial, una versión mejorada de sus manuscritos, elaborada a partir del dictamen de los evaluadores. Si la nueva versión cumple a satisfacción con los requerimientos establecidos, el Comité editorial ejecutivo procederá a aprobar el artículo para su publicación; en ese momento se notificará al autor, mediante carta, de la decisión tomada. De ser necesario, podrían solicitarse al autor nuevos cambios en el manuscrito.

21. Antes de dar inicio al proceso de evaluación, toda propuesta de artículo es sometida a un procedimiento de detección de plagio por medio de herramientas informáticas adecuadas.



Impreso por el Programa de Publicaciones e Impresiones
de la Universidad Nacional, en 2018.

La edición consta de 150 ejemplares
en papel bond y cartulina barnizable.

E-32-18—P.UNA