

ISSN 1409-424X

66

Letrade

Letras

Número 66

Julio-Diciembre 2019

ISSN 1409-424X

UNA
UNIVERSIDAD
NACIONAL
COSTA RICA



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.ac.cr

Consejo Editorial EUNA

Marybel Soto Ramírez, Presidenta

Gabriel Baltodano Román

Erik Álvarez Ramírez

Shirley Benavides Vindas

Francisco Javier Vargas Gómez

Daniel Rueda Araya

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

Alejandra Giangiulio Lobo

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)

La corrección filológica y de estilo es responsabilidad exclusiva del comité editorial de la revista.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN (PREFACE)	7
---------------------------	---

ARTÍCULOS (ARTICLES)

I. Estudios literarios (Literary Studies)

<i>Luis Beltrán Almería</i>	13	La novela, género literario (The Novel, Literary Genre)
<i>Gabriel Baltodano Román</i> <i>Grethel Ramírez Villalobos</i>	47	Subjetividad y subordinación en <i>La hora de la estrella</i> , de Clarice Lispector (Subjectivity and Subordination in <i>The Hour of the Star</i> , by Clarice Lispector)
<i>Sigrid Solano Moraga</i>	75	La enajenación en <i>El circo del</i> <i>deseo</i> , de Cirus Piedra (Alienation in <i>El circo del deseo</i> , by Cirus Piedra)
<i>Shiau-Bo Liang</i>	91	Función de los diarios en <i>El</i> <i>zorro de arriba y el zorro de</i> <i>abajo</i> , de José María Arguedas (Function of the Diaries in <i>El</i> <i>zorro de arriba y el zorro de</i> <i>abajo</i> , by José María Arguedas)

II. Estudios de Lingüística Aplicada (Studies in Applied Linguistics)

<i>Damaris Castro-García</i>	119	Teaching Methodology and Receptive Vocabulary Measures (Metodología de enseñanza y pruebas de vocabulario receptivo)
------------------------------	-----	---

<i>Patricia López Estrada</i> <i>Oscar Chaves Jiménez</i>	145	Students' Insights on E-portfolios in English for Specific Purposes (Percepciones estudiantiles sobre los portafolios digitales en Inglés con Fines Específicos)
<i>Rebeca Marín Esquivel</i>	165	Indicios del desplazamiento del guaymí en historias sociolingüísticas (Signs of the Displacement of Guaymi in Sociolinguistic Stories)
NORMAS EDITORIALES (INSTRUCTIONS FOR AUTHORS)	193	

Presentación

(Preface)

Este número de LETRAS se abre con un sustancioso estudio, de índole teórica, sobre la novela como género literario, que pone sobre la mesa de discusiones académicas un problema central: la relación significativa entre la necesidad de esa forma literaria y la historia y condiciones de las sociedades abiertas. Como su autor lo afirma, la novela «se convierte en un acontecimiento cultural de primer orden, especialmente en el mundo moderno».

Esa compleja referencialidad que puede analizarse en la novela como género, también la consideran los estudios sobre obras claves de la narrativa latinoamericana del siglo XX, tanto en su contexto cultural como en la novedad de sus propuestas estético-discursivas. La configuración de personajes, el ámbito de las subjetividades y la visible voluntad de los textos de dar espacio a un espacio ideológicamente crítico, son rasgos que acercan los objetos de estudio de tres de esos artículos.

La segunda sección se centra en problemas metodológicos y conceptuales sobre la lingüística aplicada. Dos de ellos hacen hincapié en aspectos relacionados con nuevos problemas en la didáctica de las lenguas; el tercero es una valiosa descripción de factores de índole sociocultural que intervienen en el contacto entre lenguas, con el desplazamiento de una de ellas, por su condición minoritaria.

Sherry E. Gapper
Directora

ARTÍCULOS
(ARTICLES)

ESTUDIOS LITERARIOS
(LITERARY STUDIES)

La novela, género literario¹

(The Novel, Literary Genre)

Luis Beltrán Almería²

Universidad de Zaragoza, España

RESUMEN

La novela es un género literario especial. Nace con la sociedad abierta y su historia viene dada por las necesidades estéticas que plantea ese tipo de sociedad. Esas necesidades se expresan a tres niveles: la imagen del personaje, la imagen del mundo y la imagen de la palabra. Las personas de las sociedades abiertas tiene una imagen pública y una imagen para sí mismas. Suele suceder que esas imágenes no coincidan; incluso en la Modernidad, que el sujeto no se reconozca en su propia imagen pública. Los mundos de las sociedades abiertas son varios y dan lugar a imágenes abreviadas, símbolos, que Bajtín llamó *cronotopos*. Por último, la palabra de las sociedades abiertas se convierte en un registro estético de las posiciones de los interlocutores y de los cambios sociales. La novela funde esas tres imágenes y se convierte en un acontecimiento cultural de primer orden, especialmente en el mundo moderno. Esta concepción de la novela se basa en las ideas de Bajtín y pretende ir un paso más allá.

ABSTRACT

The novel is a special literary genre. Born with the open society, its history is created by the aesthetic needs posed by this type of society. These needs are expressed at three levels: the image of the character, the image of the world and the image of the word. The people of open societies have a public image and an image for themselves. It often happens that these images do not coincide. Even in Modernity, the subject does not recognize himself in his own public image. The worlds of open societies are several and give rise to abbreviated images, symbols, which Bakhtin called *chronotopes*. Finally,

1 Recibido: 20 de diciembre de 2018; aceptado: 25 de enero de 2019.

2 Correo electrónico: lbeltran@unizar.es

the word of open societies becomes an aesthetic register of the positions of the speakers and social changes. The novel fuses these three images and becomes a cultural event of the first order, especially in the modern world. This conception of the novel is based on the ideas of Bakhtin and aims to go one step further.

Palabras clave: Novela, sociedad abierta, cronotopo, estética, Bajtín

Keywords: Novel, open society, chronotope, aesthetics, Bakhtin

Con ese mismo título —«La novela como género literario»— quiso encabezar Mijaíl Bajtín su ahora mundialmente conocida monografía sobre la novela, que la editorial rusa prefirió titular *Problemas literarios y estéticos* (Moscú, 1975), aunque su versión española lleve el más acertado título de *Teoría y estética de la novela* (Madrid, 1989)³. Y es importante poner el acento en ese título porque la diferencia esencial entre la aproximación del pensador ruso a la novela y el resto de las teorías de la novela radica precisamente en que Bajtín entiende la novela como un género que tiene una personalidad distinta a los demás géneros literarios. Ese fue su reto y ese sigue siendo el reto de los que nos enfrentamos a la galaxia novela: comprender la lógica de un género que parece no tenerla. Pero solo lo parece.

Formas de aproximación a la novela

Las aproximaciones a la novela que hemos conocido desde el siglo XIX a la actualidad parten todas, a pesar de su aparente diversidad y hasta de su conflictividad, de un principio común: comprenden la novela como un discurso verbal que consta de dos dimensiones: la *forma* y el *contenido*. Por *forma* se entiende el estilo o material verbal —en términos estructuralistas, el significante— y por *contenido* su significado, es decir, la parte de la realidad de la que da cuenta, mediante

³ La editorial cubana Arte y Literatura tradujo este libro con el mismo título que la editorial rusa en 1986.

la expresión de valores y noticias de la realidad. Así se entiende hoy tanto la novela como los demás géneros verbales, literarios o no.

Esta concepción dual de la novela es característica de la edad moderna. Hoy se considera natural y muy pocos la cuestionan, a pesar de que los siglos premodernos conocieron otras versiones y polemizaron sobre ellas (sobre todo el dualismo materia - forma, en el que esos términos tuvieron interpretaciones contradictorias: materia fue para unos el material verbal y, para otros, el contenido; y forma fue para unos el estilo y, para otros, el contenido)⁴.

Pero a partir de 1800 ese polemismo decayó. Se produjo un rápido consenso sobre la concepción dual mencionada, que alcanzaba a todos los géneros verbales —literarios o no— y a todas las demás artes, que tendrían un estilo y un contenido ideológico.

En la esfera de los estudios literarios esa concepción ha determinado las formas de aproximación a la novela del siglo xx y de lo que llevamos del siglo xxi. De ahí provienen las dos grandes líneas de aproximación moderna a la novela —hoy ya caducas en sus resultados pero hegemónicas en su seguimiento—: el formalismo y el sociologismo.

La corriente formalista se ocupa prioritariamente del relato. Casi nunca puede contenerse en los límites del significante, porque el significante sin significado solo es posible en la gramática. Las etapas más representativas de esta línea de aproximación a la novela fueron el formalismo ruso, la estilística germánica e hispánica, la narratología o neorretórica (Genette, Mieke Bal ...), el análisis del discurso (Martínez Bonati ...). Hoy esta orientación está decayendo a peso, pero cuenta todavía con seguidores. Se ha prestado esta orientación al esteticismo, esto es, a una concepción de las artes que valora más la retórica, el cromatismo, la innovación expresiva... que sus valores sociales. Ven la obra como monumento.

4 No se trata solo de una cuestión de nomenclatura. La crítica premoderna entiende la obra como una cosa. Las cosas tienen materia y forma. En cambio, la Modernidad entiende la obra como una idea: las ideas tienen forma y contenido.

Por el contrario la corriente que se fija en el contenido —el sociologismo— goza hoy de la hegemonía en los estudios literarios. Esta corriente ha dado lugar a episodios como la tematología, la crítica marxista, la psicocrítica, la sociocrítica, la crítica cultural o, en la actualidad, los estudios culturales. Todas estas corrientes ven casi exclusivamente la dimensión ideológica en la novela —y en el resto de los géneros literarios y artísticos—. Ven la obra como documento de las contradicciones sociales, étnicas o sexuales. Su hegemonía actual es lógica porque el mundo moderno ve en las acciones culturales intereses materiales y lucha ideológica.

Pero esta descripción tan esquemática quedaría por completo insuficiente si no señaláramos la existencia de una tercera vía: el eclecticismo. Son muchos, la gran mayoría, los estudiosos que no ven la necesidad de someterse a un método. Abocados a la lectura de novelas concretas, creen que es preferible abordar las dos perspectivas, incluyendo las diversas opciones que pueden derivarse de ellas. Esa aproximación ecléctica pretende permitir la percepción de la totalidad de la obra, percepción falsa por completo. El eclecticismo goza de buen crédito entre la crítica, pues someterse a una vía determinada suele entenderse como limitación y resulta preferible la pluralidad de opciones, que se interpreta como libertad crítica. Sin embargo, el eclecticismo es el producto de la desconfianza en las ideas. Optar por la mixtificación es la opción predilecta de los mundos hipermercantilistas, que desprecian las ideas porque solo confían en los bienes materiales.

La crítica de la concepción dual de la literatura —forma y contenido— nos lleva a plantearnos una vía distinta: la aproximación estética, basada en el concepto de forma estética o forma interior. Este concepto de la forma interior fue desarrollado por el círculo de Jena (F. Schlegel y Novalis) hacia 1800. Unos años antes, F. Schiller había puesto las bases de la aproximación estética al afirmar que la forma estética no es una forma sensible, esto es, que no es aprehensible por

los sentidos —como la forma externa— sino que exige un esfuerzo de inteligencia, un estudio o labor crítica⁵.

Esta idea, formulada hacia 1792, significa un giro trascendental en la aproximación a la poesía y a los demás géneros literarios, porque hasta la segunda mitad del siglo XVIII el interés por la literatura era mera preceptiva, esto es, una colección de preceptos dirigidos a ayudar a los autores a componer sus obras. A partir de ese momento el estudio de la literatura tendrá un carácter crítico, esto es, irá dirigido a determinar la interpretación de la obra por el lector. Unos años después aparecería la hermenéutica de Friedrich Scheleiermacher. Esta es una disciplina de carácter filosófico que pretende comprender la obra mejor que el propio autor, gracias a la comprensión del mundo del autor y de su personalidad. El lector puede recrear ese mundo. Frente al punto de vista de este teólogo y filósofo alemán, nuestro tiempo suele sostener un principio opuesto: aplicar a las obras de otras épocas la agenda actual: la de los conflictos de clase, género y raza. Esto es, pretende leer los documentos de épocas pasadas a la luz de los retos de nuestro tiempo. Ambas posiciones requieren una crítica. Esa crítica suele fundarse en las lecciones de Martin Heidegger sobre esta cuestión. Heidegger explicó que la interpretación requería un círculo hermenéutico: es decir, que para poder entender un discurso ajeno necesitamos tener previamente *prejuicios*, esto es, categorías que permitan una traducción del sentido de esos textos. Y solo desde esas categorías podemos comprender el discurso ajeno, sobre todo, cuando se trata de discursos procedentes de culturas ajenas. Esta noción del círculo hermenéutico puede parecer compleja, pero todos hemos pasado por la experiencia de intentar comprender un documento o, incluso, un acontecimiento y no poder extraer su significado. Sin embargo, algún tiempo después, cuando ya hemos adquirido nuevas categorías, podemos interpretar el documento, discurso, texto o acontecimiento. La adquisición de esas categorías es lo que llamamos comúnmente

5 Friedrich Schiller, *Sobre la gracia y la dignidad. Sobre poesía ingenua y poesía sentimental* (Barcelona, Icaria, 1986).

conocimiento. Pues bien, comprender la novela requiere la adquisición de unas categorías o competencias que no son solo saber leer, tener unos conocimientos histórico-culturales y retórico-formales. Al conjunto de esas categorías y de las relaciones que establecen entre ellas lo llamamos estética o teoría de la novela.

Pero la novela es un fenómeno cultural. Ese fenómeno aparece como tal hace más de dos milenios en la antigua Grecia. Es un fenómeno complejo para una sociedad compleja. La Grecia clásica conoció el desarrollo de una sociedad abierta (quizás sería más preciso decir: parcialmente abierta). Y la novela es un género para sociedades abiertas. Las sociedades tribales, cuya cultura se basa exclusivamente en las tradiciones y en la oralidad, no pueden producir novelas. La novela es un género para la escritura, pero tiene fuertes lazos con la cultura oral. Solo puede nacer en sociedades que han escindido su cultura en dos niveles: el de la oralidad y el de la escritura. El mundo de la oralidad es el de la cultura popular, con sus tradiciones. El mundo de la escritura es el mundo de la cultura elevada, con las disciplinas y una fuerte estratificación social (castas y clases sociales). Como tal fenómeno cultural tardó mucho en recibir una conceptualización adecuada. En otras palabras, hubo novelas durante casi veinte siglos antes de que apareciera la categoría *novela*. Los antiguos llamaron a las novelas historia, drama, narración (*diegéma*, en griego) ... Los medievales las llamaron *libro*; libros de caballerías, por ejemplo. Solo a partir de mediados del siglo xvi empieza a llamarse con cierta propiedad a estas obras novelas (*romanzo*, en italiano; *novela*, en español; *roman*, en francés; *novel* y *romance*, en inglés; *Roman*, en alemán; *roman*, en ruso...). Como se puede apreciar, al no haber una palabra precisa para el género, las lenguas europeas adoptaron dos términos: *romance*, que significa «lengua vulgar»; y *novela*, que significa «noticia, nueva». A partir de ese momento comienza un lento pero largo esfuerzo por comprender ese fenómeno cultural, que llega hasta hoy.

Los comienzos de ese proceso de reconocimiento de un género literario nuevo, que no suele emplear la poesía, son muy significativos

de lo que suele pasar con lo culturalmente nuevo. Durante siglos, los orígenes de la teoría de la novela hay que buscarlos en las críticas y condenas de la novela. La novela, por su atractivo entre las masas populares y, en especial, entre las mujeres, suscitó repulsa en los poderes político y religioso. Suele decirse que la primera noción de novela aparece en una carta del emperador romano Juliano, el apóstata, en la que pide al Sumo Pontífice de la religión greco-latina en Constantinopla que prohíba a sus sacerdotes leer «narraciones de amores» (en griego *erotikón diegéma*). Juliano había visto en el cristianismo una amenaza para el Imperio y apostó por la recuperación de la religión greco-latina, para lo que precisaba que sus sacerdotes mantuvieran una conducta irreprochable. Entre los aspectos que debían mejorar figuraba la lectura de novelas. Que las novelas pervertían a los lectores, en especial a las mujeres jóvenes, es una acusación que el género ha sufrido hasta fechas muy recientes. Y, siempre, la acusación es la misma: inmoralidad y peligro para las mujeres. Pero esa línea de crítica tuvo su contrapartida: más o menos tarde suscitó defensas. La primera teoría de la novela la publicó Giovan Battista Giraldi *Cynthius* en 1554 para defender una novela en verso: el *Orlando furioso* de Ludovico Ariosto. Los críticos y teóricos del momento creyeron que el *Orlando furioso* era una epopeya, pero llena de defectos, porque no se adecuaba a las normas que ellos creían que debía tener la épica. Todavía muchos estudiosos siguen creyendo eso. Giraldi escribió un libro *Discurso sobre las novelas*, para demostrar que el *Orlando* era un *romanzo*, un género nuevo, que no debía someterse a las leyes de unidad de héroe y de acción. La defensa de una obra resultó la defensa de un género nuevo⁶. Tardó más de un siglo en aparecer la segunda defensa. En 1669 Pierre Daniel Huet, más conocido como el abad Huet, escribió su *Carta sobre el origen de las novelas*. Huet era un erudito eclesiástico —llegó a ser obispo— y frecuentaba el círculo del Barón de la Rochefoucault y Mme. de Lafayette (esta última, la

6 Luis Beltrán Almería, «La teoría de la novela de G. B. Giraldi Cinthio», *Romanische Forschungen* 108, 1-2 (1996): 23-49.

mejor novelista francesa del siglo xvii). Eran un grupo de intelectuales partidarios de las novelas. Nicolas Boileau, el gran teórico francés del siglo xvii, contemporáneo de este grupo, ignoró las novelas en su poética. Para él no era un género digno de consideración. Esta dialéctica entre condenas y defensas de la novela constituye la primera etapa de la teoría de la novela. Un segundo momento en este proceso histórico lo encontramos dentro de las novelas mismas. Cervantes hizo una breve defensa de la «escritura desatada» en el capítulo XLVII de la primera parte del *Quijote*. Cervantes no llamó novela al *Quijote*, sino libro. Y en ese párrafo alega que «se puede escribir épica tanto en prosa como en verso». Llamó novelas a sus *Novelas ejemplares*. Son detalles de la confusión que, en su época, había sobre este asunto. En el siglo xviii hubo defensas de la novela insertas en las novelas de Fielding, de Rousseau o de Wieland, a veces como prólogos o epílogos. Y aparecieron también tratados, como los de Clara Reeve en Inglaterra (*The Progress of Romance*, 1788), Blanckenburg en Alemania (*Versuch über den Roman*, 1774) o el Marqués de Sade en Francia (*Idée sur les romans*, 1799). Son defensas de la novela. La expresión *teoría de la novela* aparece por vez primera a principios del siglo xix en un escrito de Friedrich Schlegel, titulado *Carta sobre la novela*. El siglo xix alumbra la mayoría de edad de la teoría de la novela. Aparece la historia de la novela (Dunlop, *History of Fiction*, 1814; Rohde, *Der Griechische Roman und seine Vorläufer*, 1876; Menéndez Pelayo, *La novela entre los latinos*, 1875) y, sobre todo, la novela pasa a un primer plano de la creación literaria. En numerosos tratados de poética o literatura general la novela aparece como un género más entre los géneros literarios. El interés académico por la novela en el siglo xix fue más histórico que teórico. Incluso hubo ataques filosóficos a la novela. El más importante fue el Friedrich Nietzsche. Nietzsche propone una teoría estética en *El nacimiento de la tragedia* (1870). Esa teoría viene a decir que hay dos grandes impulsos creadores del universo: el impulso apolíneo y el dionisiaco. El impulso apolíneo se expresa literariamente en la épica. El impulso dionisiaco aparece

en la poesía satírica y burlesca. El impulso apolíneo es el del sueño, el de la individualidad. El impulso dionisiaco es el de la ebriedad, la suspensión de los límites individuales. Ambos impulsos son creadores. Y alcanzan su fusión en la tragedia griega. La tragedia griega es el género supremo de la literatura. Pero el socratismo, el pensamiento moral, la destruye. El socratismo se expresa en los diálogos socráticos (los de Platón y Jenofonte), que son el origen de la novela. La novela es, pues, el género del aburguesamiento de la literatura. Un amigo de Nietzsche, Erwin Rohde, publica seis años después el ya mencionado *La novela griega y sus lecciones*. Es, quizá, el mejor estudio sobre la novela del siglo XIX. La tesis de Rohde es que la novela aparece como un género nuevo producto de la disolución de los géneros tradicionales.

En la mayoría de los casos apuntados, desde Giraldi a Nietzsche, domina una línea de pensamiento común: ven la novela como un género nuevo, independiente de los demás. Conviene notar que esta concepción nueva e independiente de la novela se ha enfrentado a otras dos: la de los que han visto la novela como una sucesora de la épica y la de los que han visto la novela como una extensión del relato. En la concepción épica de la novela destacan los nombres de Blanckenburg, Hegel y Lukács. La concepción narrativa o retórica de la novela ha sido frecuente entre escritores (en España desde Lope de Vega a Cela) y en el siglo XX ha dado lugar al desarrollo de la narratología.

El filósofo húngaro Gyorgy Lukács tituló su mejor trabajo sobre la novela «La novela como epopeya burguesa» (publicado en la *Enciclopedia literaria*, Moscú, 1934). La idea de este artículo no es original: la novela ocupa en el mundo moderno el lugar que en otra época ocupó la epopeya. Esa idea está en Blanckenburg y la repite Hegel. Y antecedente de esa idea es la corriente humanista italiana que se empeñaba en someter el *romanzo* a las supuestas leyes de la épica (Trissino, Torquato Tasso y otros). En su trayectoria moderna esta idea se ha basado en el papel del héroe. Se ve al personaje de la novela —cuando hay un personaje protagonista, que no siempre es así— como la continuidad del héroe clásico, aunque el héroe moderno

sea poco heroico. La imagen de Leopold Bloom como un Ulises contemporáneo, en la novela homónima de James Joyce, ilustra esta noción. Pero esta es una idea extremadamente unilateral del género novelístico. La novela es siempre algo más que un personaje, aunque la imagen del personaje sea muy importante en la novela. Y ciertos géneros novelísticos no giran en torno a un personaje. Hay novelas que tienen docenas de personajes puestos a un mismo nivel. Hay también novelas familiares, del tipo *Cien años de soledad*. Lukács se fijó prioritariamente en las novelas con personaje: el Quijote, Robinson Crusoe, Wilhelm Meister... Ignoró prácticamente la novela de la Antigüedad y la de la Edad Media y desdeñó otras novelas modernas. Cometió además otro error no menos grave, idealizó la epopeya y su mundo, como lo habían hecho otros pensadores alemanes antes que él. La epopeya para Lukács es la representación de un cosmos, de una totalidad. La novela, en cambio, sería la representación del caos y de la lucha de clases. Por eso la ve como epopeya burguesa, siendo la burguesía una clase que, en algún momento del siglo XIX, perdió su potencial revolucionario.

La corriente retórica ha visto la novela como un relato largo. Ha habido una larga polémica a cerca de los límites que separan el cuento de la novela y, en especial, de la novela corta. Se ha querido cuantificar esos límites sin encontrar solución. Sin embargo, el problema es cultural. El cuento es un género para la oralidad. En el mundo histórico, con la hegemonía de la escritura, el cuento se noveliza. La novela corta suele ser la expresión de la novelización del cuento. El cuento moderno oscila entre el canon oral y la novelización, que admite todo tipo de transgresiones del canon oral. Si la novela es algo más que el personaje también es algo más que el relato.

La novela es un género para el presente. Se nutre de la actualidad, incluso en la novela histórica, que siempre trasluce debates de su tiempo. La épica es un género para un pasado absoluto, que no tiene vínculos con el presente. El cuento se funda en un simbolismo tradicional. La novela busca un simbolismo renovador, abierto al futuro.

Orígenes de la novela y líneas de formación

Es difícil dar una definición formal de novela. La única definición posible es una definición cultural: por su papel en la historia de la cultura. Puede decirse que es una galaxia en plena expansión. Hoy es posible presentar como novela una confesión personal, una colección de documentos, de cartas o de facecias, incluso, un tratado (por ejemplo, *Emilio o de la educación*, de J. J. Rousseau). Pero, desde un punto de vista cultural, la novela desempeña un papel de puente entre la cultura popular y la cultura elevada, entre la oralidad y la escritura, aunque es un género para la escritura y, desde finales del siglo xv, para la imprenta.

La novela nace con la escritura alfabética. Al difundirse la escritura alfabética—las escrituras ideográficas o silábicas no permitían la novelización porque resultaban muy complejas y solo las podían manejar funcionarios-escritas, nunca un público amplio— algunos relatos complejos y coetáneos se pudieron desprender de sus tradiciones nacionales y se tradujeron. Es otro rasgo de la novela: su traslación; se puede traducir y se traduce. La consecuencia de esto es su carácter internacional. La epopeya era un producto nacional. No tenía sentido fuera de los límites nacionales. Al mismo tiempo que se producen esos cambios culturales ocurre que los géneros de la oralidad (canciones, cuentos, epopeyas, etc.) entran en descomposición, porque la cultura de la oralidad ha comenzado su decadencia, y surgen nuevas necesidades vinculadas no a la tradición sino a la actualidad. La novela es la respuesta literaria a las necesidades de la actualidad. Pongamos un ejemplo. Jenofonte es conocido como un historiador ateniense. Es un discípulo de Sócrates. Y va a escribir varias obras que se aproximan a la novela. Ha sido soldado mercenario y ha participado, como tal, en una expedición por el imperio persa. Escribe un testimonio de esa experiencia: la *Anábasis*. Ha sido discípulo de Sócrates y escribe sus *Recuerdos de Sócrates*. Y, por último, participa en un debate central en su tiempo sobre cuál es la forma idónea de gobierno. Frente a la

democracia ateniense propone el imperio, al estilo persa. Por eso escribe la *Ciropedia*, una novela sobre el gobernante ejemplar, Ciro el grande, al que ni conoció ni pudo tener de él un conocimiento histórico. Le separaban de él siglo y medio y no disponía de medios de documentación sobre esa figura. Pero entiende que se precisa un personaje con esa talla para crear una nación. El horizonte de Jenofonte es la actualidad. No tiene nada que ver con los géneros de la oralidad que formaban el entorno de la épica. Su mundo ya no es el mundo de la épica. Unos siglos después de Jenofonte aparecen otras formas novelísticas muy diferentes a la suya: son las novelas de aventuras, conocidas como novelas griegas. Jenofonte, en la *Ciropedia*, tiene un propósito didáctico: es la novela de la formación de un príncipe.

Retornemos ahora a la cuestión de los orígenes de la novela. En un primer momento, los filólogos, desde Rohde, apostaron por uno o varios géneros orales en descomposición y la novela sería un resultado de un proceso de aglomeración de motivos procedentes de la deriva de los géneros orales. En un segundo momento, M. Bajtín apostó por dos procesos conectados. El primero es la aparición en el horizonte de la creación artística y verbal de la actualidad. Los géneros orales del entorno de la epopeya eran géneros que se mantenían en los límites del pasado absoluto, esto es, un pasado sin conexión con el presente. La sociedad histórica habría desplegado el horizonte del presente y abierto un proceso de creación literaria y artística vinculado al presente. A este proceso añade Bajtín otra explicación complementaria: el despliegue de un proceso de *parodización y travestismo* de los mitos épicos⁷. La aparición de nuevos procesos procedentes del campo de la risa habría posibilitado el nacimiento de nuevos géneros que convergerían en la novela (los diálogos socráticos, la menipea, la comedia, etc.). Ambos procesos tienen una raíz común: la debilidad de la tradición en un mundo nuevo, abierto, un mundo que se funda en la escritura y que busca mejorar el presente mirando hacia el futuro.

7 Esta explicación la desarrolla en sus ensayos «La palabra en la novela» y «De la prehistoria del discurso novelístico», incluidos en su libro de teoría de la novela mencionado al principio de este artículo.

El mundo de la epopeya y de la oralidad solo miraba hacia el pasado, hacia las tradiciones. En un tercer momento podemos contemplar nuestra teoría de la *protonovela*: esto es, la aparición de géneros vinculados a la experiencia personal o de relatos de otras tradiciones que se traducen y asimilan por otros dominios nacionales⁸. Es el caso, por ejemplo, del libro de Job en la Biblia. Job no es hebreo; es husita. Eso significa que el relato de Job fue traducido y asimilado por la cultura israelita. La razón de la asimilación es que Job es un hombre de bien, lo que en la cultura griega se llama un *kalokagathós*, un modelo (literalmente, *kalokagathós* significa «bello-bueno»). La *protonovela* es un fenómeno todavía vivo. Hoy sería más acertado llamarlo *paranovela*. Y es que las experiencias personales se relatan de forma novelizada y entran en el dominio de lo que consideramos novela. Fenómenos como lo que ahora llamamos *autoficción* son una expresión de este problema. También puede explicarse en otros términos. La novela es un género que no ha dejado de crecer y de expandirse. Crece y se expande porque es un género para recoger las experiencias, propuestas y arquetipos útiles para el presente, bien sea para publicitarlos o bien para criticarlos. También crece a costa de otros géneros literarios. El dominio literario ha entrado en ebullición con la novela. Nada puede permanecer estable. Los demás géneros literarios se ven atraídos y convertidos en satélites de la novela. Prueba esta satelización el hecho de que tienden a ser más libres, contagiados por el espíritu libre de la novela (la poesía se prosifica; el teatro se desprende de sus viejas leyes, las llamadas *tres unidades* y de sus limitaciones escenográficas; el tratado se convierte en ensayo, etc.).

Cabe preguntarse cómo se ha dado estéticamente el proceso de crecimiento de la novela. Ese proceso de crecimiento se ha ido dando en paralelo a las etapas de crecimiento de la sociedad abierta, histórica. Pero la conexión entre los cambios sociales y los cambios estéticos no es ni puede ser mecánica. La estética mantiene una autonomía

⁸ Luis Beltrán Almería, *Genus. Genealogía de la imaginación literaria* (Barcelona: Calambur, 2017) 131-132.

relativa ante la sociedad. Quiere esto decir que los procesos estéticos siguen sus propias leyes, porque laboran con sus propios materiales (motivos, figuras, símbolos, géneros). Pero es también relativa porque la evolución de esos materiales y de los impulsos que los gobiernan son respuestas a las demandas socio-culturales de la etapa histórica en la que emergen.

La aparición de las experiencias, propuestas y arquetipos que dan lugar a la novela no es abstracta. Tiene unas vías concretas que se expresan en ciertas formas genéricas. Las más importantes de esas formas son la prueba, el relato de la vida, los recuerdos de otra persona, el idilio familiar, el caso, el juego, las peripecias, los dichos... Veamos muy brevemente los más relevantes de estos géneros.

La prueba es la forma más prolífica de la novela. También aparece en otros géneros (sobre todo en el teatro y en el cine, pero también en pintura). Su origen se remonta a los ritos de paso del folclore: la experiencia del paso de una etapa a otra de la vida, que se ritualiza y da lugar a una experiencia transformadora. La prueba novelística admite varias formas: la aventura, la prueba sentimental, la prueba mística, etc. Sus variantes y su proliferación se deben a que es la forma más elemental de simbolizar el cambio. Es tan elemental que apenas representa cambios del personaje y la relación del personaje con el mundo es mínima. El mundo es solo un decorado para el personaje. Con todo, no es lo mismo la prueba de la aventura que la prueba heroica barroca o, menos aún, la prueba moderna. Cuanto más nos acercamos a la Modernidad más evidentes son las huellas que la prueba deja en los personajes. El personaje de la prueba suele tener algo de héroe, al menos hasta la Modernidad. Esto ha sido una de las causas que han favorecido la interpretación épica de la novela. Sin embargo, hay una línea roja que separa al héroe épico del héroe histórico. El héroe épico se toma ya hecho de la tradición. El *aedo* o bardo no puede modificar el carácter del héroe épico. En cambio, el héroe del periodo histórico es una criatura fabulada. Le pertenece por completo al autor. Y su carácter puede moldearse y cambiar. La

prueba conoce varios tipos de personaje: el aventurero, el o la amante, el viajero, el caballero andante, el curioso, el buscador de la verdad o de la virtud ... La prueba se materializa en un desvío de lo que parece ser la vida prevista para el personaje. Esos desvíos pueden ser más o menos accidentales. Son frecuentes las huidas de los amantes: Leucipa y Clitofonte, Persiles y Sigismunda, Phileas Fogg y Aouda (*La vuelta al mundo en ochenta días*). El mundo de la prueba suele ser un mundo ajeno para el personaje y para el lector. El exotismo es frecuente en la prueba. Leucipa y Clitofonte huyen a Egipto. Persiles y Sigismunda recorren el septentrión y el mundo conocido —desde Lisboa a Roma, pasando por España—. Fogg da la vuelta al mundo y rescata a Aouda en la India para seguir viaje hacia América y, finalmente, regresar a Londres. El discurso de la novela de pruebas es un lenguaje convencional, aunque en la novela de pruebas sentimental se puede acercar al lenguaje cotidiano. Ese convencionalismo es la causa de que la novela de pruebas no sea un género renovador sino muy conservador. Los *best sellers* de hoy suelen ser novelas de pruebas, en las que entran varios tipos de prueba, unidos por el convencionalismo.

Las vidas son otra forma de entender la novela. Dan lugar a la novela biográfica y a la novela biográfico-familiar. El personaje se construye con el relato de su vida. También el origen de la vida es folclórico. En el mundo de las tradiciones los relatos de la vida pueden incluir sucesos maravillosos. En el mundo histórico no es así. Una dimensión muy importante del relato de las vidas son las historias familiares: las sagas. En un sentido amplio, además de las sagas nórdicas, podemos encontrar sagas en otros entornos culturales, por ejemplo, el bíblico. La saga de Abraham, Isaac y Jacob constituye la espina dorsal del Génesis. La saga de Saúl y David es la materia del Libro de Samuel. En la protonovela aparecen vidas como las de Esopo y Ahikar, que han tenido gran trascendencia en la literatura universal. La historia de Ahikar tuvo versiones en más de una docena de lenguas, del siriaco y hebreo al griego y el árabe. La novela biográfica presenta el guion opuesto a la novela de pruebas. El argumento consiste en el relato del curso normal

de una vida. Ese curso suele seguir las etapas vitales: el personaje se comporta como un niño, como un joven más o menos alocado, como un adulto y como un anciano. Aunque los personajes no suelen ser gente corriente, sus vidas siguen esquemas habituales. Todo entra en el curso previsible de su vida. En la novela biográfico-familiar todo transcurre en el pequeño mundo familiar: la casa, la finca familiar... Todo apunta a la intimidad de los personajes y de la familia. Y, aunque la crítica no lo suele señalar, también hay en esta forma de novela un vestigio de la épica, porque la épica es la representación de un mundo familiar. Todo gira en torno a la familia y a sus disputas. Aunque, naturalmente, lo que hemos señalado del personaje de la prueba y de su mundo se puede aplicar también al personaje y al mundo biográficos. Nada tienen que ver con el héroe épico y su mundo.

Una forma especial de novela familiar es la novela idílica. Esta forma novelística tiene sus orígenes en leyendas como la de Rut, recogida en la Biblia. Se trata de relatos de la formación de la pareja, al estilo de la griega *Dafnis y Cloe*, de Longo, que tienen como fondo la tierra natal del autor. Esta novela es un canto a la tierra natal. En la Modernidad la tierra natal puede sustituirse por la tierra en la que se conoce el amor. Otro rasgo de la Modernidad es que escenifica la destrucción de esa tierra natal o espacio familiar. Variantes de la novela idílica son la novela pastoril de los siglos XVI y XVII o la novela regional moderna. En la literatura latinoamericana, la novela de la tierra —normalmente, de la destrucción de la tierra— pertenece a este género novelístico. La que quizá sea la mejor novela china, *La familia* de Ba Jin, es el relato de la crisis de la tradicional familia patriarcal china.

Los recuerdos de otra persona, un maestro o un santo, son otro de los modos de acceso a la novela. Los diálogos socráticos son la versión más célebre de este género. También los Evangelios, canónicos y apócrifos, pertenecen a esta modalidad, en su versión más popular. Los apócrifos *Hechos de Pablo*, que contiene la novela de Pablo y Tecla, fueron escritos por un presbítero, denunciado por falsedad —¡había escrito una novela!— por Tertuliano, pero en el siglo II no se reconocía

el derecho a novelar sobre material sensible. Concede este género más interés a los *facta et dicta*, esto es, *hechos y dichos* del personaje, que a su ciclo vital y vida privada. Como formas novelísticas encontramos la serie de Hechos apócrifos de los apóstoles. El *Barlaam y Josafat*, una novela didáctica medieval española, contiene la historia de Buda en versión cristianizada. La orientación a la predicación del personaje puede facilitar una interpretación religiosa o filosófica de la novela-memoria (por ejemplo, *Así habló Zaratustra*). Una versión reciente de este género es *El evangelio según Jesucristo*, de Saramago. La Modernidad permite sustituir recuerdos por fabulación.

El caso es una forma muy prolífica en la novela. Su origen es un género del relato oral. Se trata de un juicio a una persona que suele resolverse de manera más bien mágica. Mi discípula Céline Magnéché Ndé, que nació en la nación bansoa, en el Camerún, me relató uno de los casos de su tío Père Michel. Michel había sido acusado falsamente de robar un saco de café. En el juicio pusieron unos granos de café al rojo vivo en su mano y no se quemó. En cambio los acusadores se quemaron con los granos ardientes. El caso es un género tradicional que permite una gran libertad de fabulación. Quizá por eso se adapta tan bien a la novela. Sobre todo, esa libertad de fabulación hace del caso un embrión de novela cómica. Novelas de este tipo como el *Satiricón* de Petronio, *Till Eulenspiegel* (novela popular alemana del siglo XVI) o el *Lazarillo* español son casos o están llenas de casos. También en la Modernidad es muy prolífico el caso. Incluso da lugar a géneros nuevos como la novela policiaca, la novela gótica o la novela de misterio. *Rojo y Negro*, de Stendhal, *Crimen y castigo*, *Los demonios* y *Los hermanos Karamázov*, de Dostoievski, o *Resurrección*, de Tolstói, se fundan en casos e, incluso, contienen juicios. El caso requiere rasgos especiales en su relato. Son muy importantes los detalles escénicos, las circunstancias, los aspectos técnicos, los actos de habla, etc.⁹

9 Luis Beltrán Almería, «El caso: de la oralidad a la escritura», *Revista de Literaturas Populares* VIII, 1 (2008): 77-101.

Arquitectura de la novela

La crítica suele fijarse en las categorías compositivas de la novela: la narración, el diálogo, la descripción, la información socio-histórica, el discurso del autor o del narrador... Han pasado a ser marcas del género. Otras categorías compositivas pueden ser específicas de ciertos tipos de novela. Por ejemplo, las novelas que se presentan como una colección de cartas han dado lugar al género de la novela epistolar. Los diarios han dado lugar a otra variedad de novelas con apariencia de diario¹⁰. La confesión también ha marcado cierto género, el de las novelas de la rendición de cuentas (recuérdese *Las confesiones* de J. J. Rousseau). Estas categorías tienen su origen en otros géneros, pero en su adaptación a la novela adquieren una dimensión convencional, difuminando sus atributos originales.

Mayor trascendencia tienen las categorías arquitectónicas: la imagen del personaje, la imagen del mundo y la imagen de la palabra. Han recibido, en cambio, mucha menos atención de la crítica. Las tres han sido estudiadas, sobre todo, por Mijaíl Bajtín. Se trata de categorías que sustentan la novela. Las tres responden a las nuevas condiciones sociales que emanan de la sociedad abierta, esto es, de la sociedad del periodo histórico. Las analizaremos muy brevemente.

La imagen del personaje aparece como problema cuando el personaje deja de coincidir consigo mismo. Los personajes de la epopeya siempre son iguales a sí mismos. La imaginación tradicional no puede innovar. Debe atenerse al carácter que la tradición primordial ha atribuido al personaje. Aquiles será siempre un tipo colérico. Ulises, astuto. Ajax, un loco. Y Héctor, un hombre justo y cabal. Sin embargo, en la sociedad abierta el ser humano tiene una imagen pública y otra privada. Esa dualidad permite que aparezcan diferencias entre el ser para sí y el ser para otros. Y la dimensión estética explota precisamente

10 Luis Beltrán Almería, «Novela y diario», *El diario como forma de escritura y pensamiento en el mundo contemporáneo*. L. P. Rodríguez y D. Pérez Chico, eds. (Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 2011) 9-20.

esas diferencias entre la imagen para sí mismo y la imagen que tienen los demás del personaje. Con la Modernidad aparece otra dimensión de este problema: el personaje que no está conforme consigo mismo. Esto supone que la presión del discurso ajeno es tan grande en el mundo moderno que se ha interiorizado. Pero hay otra dimensión todavía más importante en la cuestión de la imagen del personaje. Y es que hay dos tipos de personaje según su identidad: el que tiene un carácter estable, fijo y el que tiene un carácter móvil, progresivo. Estos tipos de carácter responden a dos formas de comprender la identidad: la forma elevada y la forma popular. La forma elevada ofrece tipos heroicos. Su origen está en el personaje de la etapa heroica —la etapa que se suele identificar con la épica y que se corresponde con lo que los historiadores llaman *edad de los metales*—. Ese personaje tiene un origen principesco o nobiliario. Debe ser superior a su entorno. Y es un tipo de personaje premoderno. Aparece en novelas de pruebas, en novelas biográficas y en novelas de viajes. Sus cambios son mínimos. No está preparado para la evolución. El segundo carácter tiene un concepto de la identidad opuesto. Se adapta a las circunstancias. Puede aprender. Establece una relación determinante con su mundo, que es un mundo popular. Esa relación le lleva a cambiar. Y los cambios pueden ser milagrosos o progresivos. Los cambios milagrosos pueden ser mágicos (metamorfosis) o simbólicos. Estos personajes aparecen en la novela humorística y en la novela simbólica, esto es, en novelas de costumbres, alegóricas, satíricas, paródicas... y, sobre todo, en la novela de educación. En la Modernidad todos los personajes pertenecen, en último término, a este segundo tipo, aunque muchos pueden mantener rasgos del primer tipo —aventureros, tipos biográficos raros ... —.

La imagen del mundo es un asunto que se vincula habitualmente con la categoría de *cronotopo*, propuesta por Bajtín. Como es sabido, cronotopo es un neologismo que significa tiempo-espacio. El tiempo y el espacio son las coordenadas del mundo. Bajtín explica que los géneros épicos tradicionales carecen de diversidad cronotópica.

Pertencen a un gran cronotopo que es el de la tradición nacional. Por eso esos géneros son intraducibles en las condiciones de la oralidad. Se traducen en la escritura, cuando han perdido su esencia nacional. Solo cuando aparece la diversidad de mundos —es decir, la sociedad internacional— pueden aparecer los cronotopos, que son imágenes particulares del mundo. Que sean imágenes significa que tienen una entidad simbólica. En su ensayo «Formas del tiempo y del cronotopo en la novela», Bajtín analizó los cronotopos de la novela griega (de aventuras), de la novela latina (de aventuras y costumbres), de la biografía antigua, del folclore antiguo, de la novela de caballerías, vertical o enciclopédico, de la plaza pública (con las figuras del pícaro, del bufón y del loco), el grotesco (rabelesiano) y el idílico. A estos, añadió los cronotopos modernos del camino, del castillo (la novela histórica), del salón (la gran novela realista), de la ciudad provinciana, del umbral (simbólico) y biográfico-familiar. Su propósito inicial fue explicar las raíces antiguas de la novela. Por eso el primer grupo de cronotopos traza el mapa de la novela en la Antigüedad y en la Edad Media, y debía culminar en el grotesco y el idilio humanistas. Esto lo escribió entre 1937 y 1938, pero en 1973 añadió el capítulo de los cronotopos modernos. La concepción tempo-espacial de estos símbolos mundanos es un obstáculo para la comprensión de las líneas de la novela en las que domina su carácter didáctico: la novela confesional (*Historia calamitatum mearum*, de Pedro Abelardo, o *Las confesiones* de Rousseau), la novela didáctica (*De oratore*, de Cicerón, y *El cortesano*, de Castiglione) o la novela hermética (*El críticón*, de Gracián, o *Hiperión*, de Hölderlin). Representan un vacío del cuadro cronotópico bajtiniano. Pero es un vacío subsanable si ampliamos el mundo de la representación de la conciencia, que ocupa un papel mínimo en la explicación bajtiniana de los cronotopos de la biografía antigua. También queda fuera de este ensayo la novela sentimental, analizada por el mismo Bajtín en su ensayo «La palabra en la novela» y que solo aparece en el ensayo sobre el cronotopo en el cruce con la novela idílica, lo que Bajtín denomina «novela rousseauiana».

Las imágenes del mundo son representaciones simbólicas de la diversidad de la sociedad abierta. En la etapa que va desde la aparición de la sociedad histórica a la Modernidad (es decir, hasta 1800 aproximadamente) estas imágenes suelen ser simples, y tienen un desarrollo paralelo. Pero en la Modernidad tienden a cruzarse, formando asociaciones que dificultan su reconocimiento y análisis.

En cuanto tienen una realidad simbólica, los cronotopos se pueden rastrear en otros géneros literarios e incluso extraliterarios (en la música, en la pintura, en la arquitectura y, por supuesto, en el cine).

La imagen de la palabra es el dominio más transitado de los tres por la crítica (en la estilística). Pero, como señaló Bajtín, la estilística habitual (se pueden incluir aquí formas algo más actuales de la estilística, como la semiótica textual) se funda en una concepción aristotélica de la literatura, que no tiene en cuenta el impacto de la irrupción de la novela en el ámbito literario. Para la estilística el lenguaje literario es el lenguaje poético y el lenguaje novelístico —y la prosa, en general— son discursos extra-artísticos. En cambio, Bajtín propone ver en la prosa artística —y, por tanto, en la novela— los valores estéticos que permiten la diferencia de discursos sociales —la heteroglosia— y la diferencia de lenguajes nacionales —la pluridiscursividad—. Estos fenómenos permiten una dimensión valorativa y reflexiva que hace superior a la prosa respecto a los discursos poéticos, que aspiran a la cohesión lingüística y, por tanto, limitan las posibilidades expresivas. Esa es la causa de que la poesía solo admita unos pocos temas y reutilice continuamente la misma fraseología. Por supuesto, esto es válido para la poesía premoderna. La poesía moderna trata de liberarse de esas ataduras y, en esa medida, se prosifica. La aparición de la heteroglosia y de la pluridiscursividad abre la puerta de la prosa a la risa. Bajtín lo llama proceso de *parodización y travestismo*. Las diferencias de discurso sociales y nacionales introducen las variedades populares y relativizan la palabra autoritaria. Las posibilidades de la refracción entre discursos permiten tres grandes niveles de confrontación de discursos: la estilización, la variación y la parodia. La estilización es

una forma de imitación que adopta una posición reverencial ante el modelo. La variación es también una forma imitativa que introduce una intencionalidad distinta de la del modelo. Esa intencionalidad deja pequeñas, casi minúsculas, marcas en el nuevo enunciado de diferencia respecto al modelo. La parodia, en cambio, imita introduciendo una intencionalidad opuesta en el discurso del modelo, con lo que lo ridiculiza.

Las tres dimensiones de la imaginación —las imágenes del personaje, del mundo y de la palabra— son imprescindibles para llevar el estudio de la novela más allá del sociologismo y del formalismo; es decir, del superficial estudio de la ideología y del estilo del autor. Esas dimensiones de la imaginación conllevan la ventaja de hacer de la aproximación a la novela una tarea que afecta a los vínculos de generaciones distintas, a veces, muy lejanas entre sí. Eso supone superar el planteamiento individualista de estudio de un autor por su ideología o por su estilo. La novela es un fenómeno estético y el sentido de estos fenómenos consiste en organizar diálogos entre generaciones, tarea para la que la novela es muy eficiente. Que tal o cual individuo se exprese es una cuestión de segundo orden, por muy interesante que parezca lo que relata.

Novela moderna

La Modernidad introduce una nueva dimensión en la novela. La novela se convierte en la era moderna en el género hegemónico del campo literario. Y ese cambio jerárquico se acompaña de otros cambios orgánicos. Su dominio se ensancha —sobre todo, en la asimilación de géneros del mundo del ensimismamiento (la intimidad)—. Estos cambios son posibles porque la sociedad abierta ha conocido una revolución: es la revolución del individualismo. Tal revolución supone poner al individuo en el centro del universo, desplazando a los dioses («Dios ha muerto»). El horizonte del individualismo consiste en alcanzar la plenitud del desarrollo de las facultades individuales y,

para ello, es necesario levantar las barreras sociales (las castas y las razas) y nacionales (la sociedad abierta es una sociedad internacional, sin fronteras). Este horizonte crea una doble tendencia universal a la igualdad y a la libertad¹¹. La novela expresa esta doble tendencia. El objetivo es alcanzar la unificación de la humanidad para gobernar el mundo (y, más tarde, el universo). La humanidad aspira a ocupar el papel de los dioses en la cultura premoderna. Se ha llamado a este proceso la construcción del *homo-deus*¹².

Para cumplir estas tareas Occidente se ha dotado de un instrumento cultural: la cultura de masas. La cultura de masas refunde la cultura elevada y la cultura popular (es interclasista), supera las fronteras nacionales (es internacional) y reduce todo tipo de distancias culturales. También tiene sus defectos: lo popular y lo elevado se vulgarizan y mercantilizan. Es el resultado de la masificación¹³.

Lógicamente estos cambios sociales y culturales tienen su traducción estética. La dimensión estética se apresta a colaborar en la gran tarea unificadora de la humanidad. La estética moderna es invasiva: todo se estiliza. En las sociedades premodernas se estilizan los ámbitos cortesanos pero los estratos populares quedan al margen de los procesos de estilización. Esos procesos constituyen formas de confusión, pues confunden la estilización con la estetización. Confunden la belleza con la forma estética. Esta es la cara negativa de la estética moderna. Al igual que la cultura de masas, genera confusión. Pero las dimensiones positivas compensan esa confusión.

11 Esa doble tendencia fue apunta por Alexis de Tocqueville como una característica de la Modernidad en su obra *La democracia en América*.

12 La bibliografía sobre el problema del *homo-deus* empieza a ser amplia. Destacaré solo dos publicaciones recientes y de gran impacto: las monografías de Yuval Noah Harari, *De animales a dioses* y *Homo-Deus*, publicadas en español por la editorial Debate en 2014 y 2017 respectivamente.

13 Sobre esta cuestión pueden verse mis artículos «Apuntes para una teoría de la cultura popular moderna». *Tradición e Interculturalidad. Las relaciones entre lo culto y lo popular (Siglos XIX-XX)*. Dolores Thion, L. Belrán, Solange Hibbs y Marisa Sotelo, eds. (Zaragoza: IFC-CSIC, 2013) 61-67; y «De nuevo sobre la cuestión de la cultura popular moderna». *Diálogos en la frontera. De la cultura popular a la cultura de masas en la era moderna*. Luis Beltrán Almería, Rosa de Diego, Marisa Sotelo Vázquez y Dolores Thion Soriano-Mollá, coords. (Zaragoza: Institución Fernando el Católico-CSIC, 2016) 75-81.

Las dimensiones positivas pueden resumirse en tres rasgos: el humorismo, el hermetismo y el ensimismamiento. La estética moderna funde las estéticas históricas —es decir, la seriedad y la risa—. Asimismo, las estéticas históricas se tiñen de estéticas primitivas (el folclore es revitalizado y asimilado). El objetivo es concentrar todas las fuerzas posibles para afrontar los grandes retos modernos. Esa fusión entre primitivismo e historicismo se concreta en la fusión de oralidad y escritura que vio McLuhan en las nuevas tecnologías. Si la cultura primitiva es oral y la cultura premoderna es escrita (y desprecia la cultura oral popular), la nueva cultura es un producto de fusión. Las consecuencias de esta doble fusión son la expansión del humorismo y del hermetismo, rasgos de la estética prehistórica. Todo fenómeno estético moderno tiene —más o menos a la vista— su dimensión alegre y su dimensión trascendente. La seriedad premoderna era un producto provisional de la sociedad cortesana. Hoy las sociedades cortesanías siguen existiendo, pero están sometidas al dictado de la opinión pública. No pueden imponer sus leyes —ni siquiera económicas, las de las altas finanzas—. Todo se rige por los movimientos de masas. Esa es la razón del triunfo de lo seriocómico. Ya en la sociedad premoderna lo seriocómico fue la expresión de la excelencia estética en la literatura (Dante, Shakespeare, Cervantes, Montaigne, Goethe...), en la pintura (Brueghel, El Bosco, Velázquez, Rembrandt...) o en la música (Bach, Mozart, Beethoven...). En la Modernidad lo seriocómico no es una opción. Es una imposición del espíritu de la época. El espíritu moderno precisa de la alegría para sobrevivir. La tarea que se ha impuesto es demasiado grande. Esa tarea comporta el dominio del universo y, para eso, es necesario reunir todas las fuerzas de la imaginación —entendida en su sentido más amplio, que no es el habitual—. La plenitud del gran tiempo y del gran espacio deben reunirse para librar la gran batalla contra sí misma, que es el reto moderno. Como han advertido los espíritus más clarividentes desde Esquilo, el principal enemigo del ser humano es el propio ser humano. Y eso, en estética, se ha traducido como la lucha entre el bien y el mal, los dos

opponentes del hermetismo. Por eso en la Modernidad todo es lucha, conflicto, rupturas. Dostoievski lo expresó muy bien en el diálogo que sostienen Mefistófeles e Iván Karamázov. El ideal de la igualdad y la libertad produce confusión porque desregula todo y, predice el diablo, «se tardará mil años en volver a imponer un orden». Por eso, el hermetismo, lejos de extinguirse, se ha enseñoreado de los dominios estéticos. Es también una consecuencia del regreso del pensamiento mágico primitivo. La recuperación de la estética primitiva —como producto de la invasión moderna de los espacios primitivos— permite una recuperación del simbolismo ancestral en una forma renovada, que es el simbolismo moderno.

A estos fenómenos culturales de fusión —el humorismo y el hermetismo— hay que sumar un tercer aspecto novedoso: el ensimismamiento. El ensimismamiento es una consecuencia del proceso de individualización. Otros le han llamado «de aislamiento» del individuo. Ese proceso de ensimismamiento puede describirse como un giro de la imaginación desde lo exterior puro (la tradición, que está fuera del mundo del autor) a lo interior puro (el yo, la experiencia personal). Los autores clásicos no cuentan nada de sí mismos en sus obras. Nada puede deducirse de la vida de Virgilio con la lectura de la *Eneida*. Ya Dante da un giro a esta cuestión, introduciendo en sus obras su experiencia personal (sus personajes coetáneos, en la *Comedia*; sus más íntimas reflexiones, en el *Convivio*). Pero todavía en las obras de Shakespeare y Cervantes podemos encontrar muy poco de su propia vida (salvo en los *Sonetos* de Shakespeare y los prólogos de Cervantes). Sin embargo, la literatura moderna se sostiene casi por completo de la experiencia personal. En la obra de Turguénev podemos ver el testimonio más o menos velado de sus experiencias familiares y sentimentales (sobre todo en *Primer amor*). Es un precedente de lo que ahora se llama *autoficción*. En el siglo xx esa tendencia se ha acentuado. Muchas veces la experiencia personal está sometida a un proceso de simbolización que dificulta su reconocimiento. Por ejemplo,

la figura del *hombre inútil* suele ser una proyección del autor, aunque el escenario y los rasgos de ese inútil no coincidan con los del autor.

Las tres dimensiones de la estética moderna —humorismo, hermetismo y ensimismamiento— confluyen en una revolución simbólica. Es la segunda mixtificación. La primera mixtificación tuvo lugar en la transición del mundo de las tradiciones a la sociedad abierta —es decir, del mundo de las castas al mundo de los estamentos o el tránsito de la Prehistoria a la Historia—. La segunda mixtificación produce símbolos complejos. La Modernidad alumbra una sociedad compleja y precisa de símbolos más poderosos para orientarse en el gran caos que produce la complejidad. Para crear estos símbolos necesita transformar símbolos preexistentes dotándolos de trascendencia. La humanidad moderna es relativamente consciente de que se juega su destino. Sabe que las humanidades anteriores —neanderthal, denisova y otras— fracasaron y su proyecto, pese a los avances alcanzados, es enormemente destructivo y esa dimensión destructora puede suponer su fracaso. La humanidad no es solo el conjunto de las generaciones —las pasadas y las futuras—. Es también la naturaleza: su cuerpo inorgánico. Y ese cuerpo inorgánico ha sufrido un brutal desgaste que, a día de hoy, no parece posible revertir. De ahí que deba dotarse de instrumentos simbólicos poderosos para llegar a dominar su deriva actual.

Los símbolos modernos más relevantes son la aventura (*Moby Dick*), la infancia (*Pinocho*, *Peter Pan*), la educación (*Wilhelm Meister*), el viaje (*El viaje al final de la noche*, Céline), la ciudad (*La peste*, Camus), la destrucción de la tierra y el drama familiar (*Pedro Páramo*, *Cien años de soledad*), la nueva mujer (*La tía Tula*, Unamuno), el andrógino (*Endymion*, Keats; *Orlando*, Woolf), el hombre inútil y la mujer fatal ... Los repasaremos muy brevemente. Todos pueden cumplir dos papeles: arquitectónico —los que configuran el conjunto de la novela— o compositivo —cuando son un momento secundario en la novela—.

La aventura experimenta un giro respecto a sus versiones premodernas. En estas versiones la aventura tiene una dimensión

privada, intrascendente. Con la Modernidad la aventura desarrolla su dimensión pública, trascendente, dramática. El aventurero se arriesga a la fatalidad. Su destino es una advertencia para la humanidad. Se puede decir que la aventura moderna apuesta por dos direcciones divergentes. En una sigue en el ámbito de la comedia, con sus finales felices. Es la dirección que sigue la aventura popular, dirigida a un público joven. La otra es la dimensión dramática, con una orientación hermética. Cargada de propagandismo, alerta de los peligros que corre la era moderna mediante representaciones de la lucha entre el bien y el mal. No pocas veces, las dos orientaciones se funden. James Bond es un ejemplo. El nuevo impulso del género de la aventura permite la recuperación de los ciclos o series (James Bond, Tarzán...).

La infancia es uno de los grandes descubrimientos de la era moderna. La salida del género humano de «su autoculpable minoría de edad» (Kant) conlleva el rescate de la edad infantil. La Modernidad alumbró los derechos del niño. Y a los derechos les sigue toda una oferta cultural: desde la medicina infantil a la literatura y el cine para niños. Alicia, Pinocho, Peter Pan y Wendy inauguran una línea novelística que va más allá del tablado de marionetas. La literatura infantil combina su carácter de comedia con un simbolismo hermético: el mundo del subsuelo, el país del Nunca Jamás, la metamorfosis del muñeco de madera. Es el mundo de los sueños, que adopta formas celestes o subterráneas.

La educación es el símbolo de continuidad de la infancia. No es posible sobrevivir en el mundo moderno sin la educación. La era moderna exige un desarrollo cultural para alcanzar una vida digna. De ahí que pasemos de la educación de príncipes premoderna a la educación obligatoria para todos. Su expresión estética más acabada es la novela de educación. Para que pueda florecer la novela de educación la imagen del personaje en desarrollo tiene que llegar a su estadio superior. No sirven ya los cambios mágicos ni simbólicos. Es necesario representar un proceso de interacción entre el personaje y su mundo que permita percibir el progreso de conciencia, superando estados anteriores. Según Bajtín, el mundo idóneo para ese progreso

de conciencia son los momentos de grandes cambios históricos. El personaje se sitúa en el tránsito entre dos épocas: la Premodernidad y la Modernidad. Así ocurre con W. Meister (*Los años de aprendizaje de W. Meister*). Otros se sitúan en momentos de transición menos trascendentes. Son momentos de transición de alcance nacional. Así ocurre con el Pereira de Tabucchi (*Sostiene Pereira*). Una variante de la novela de educación es la novela de educación histórica. Esta variante ofrece importantes lecciones históricas. A este tipo pertenecen *Historia de dos ciudades*, de Dickens, y los *Episodios Nacionales*, de Galdós.

El viaje es un símbolo extraordinariamente fértil en la literatura moderna (también en cine y en otras artes). No es solo el camino, en el que se dan los encuentros. El viaje suele dar lugar a un salto en el estado de conciencia. No es un proceso educativo —que suele ser más progresivo— sino un salto, un cambio brusco y provocado accidentalmente. El personaje no busca ese salto. Se le impone. Este es un símbolo que puede aparecer subordinado a otros o puede ser el símbolo hegemónico de la obra. El símbolo del viaje es versátil. Puede vincularse a la educación (*Viaje al final de la noche*), a la aventura (*La vuelta al mundo en ochenta días*) a las costumbres (*Pedro Saputo*), a la sátira (*Reina de Cáncer*, de Landolfi). La sociabilidad de este símbolo es su principal característica, esto es, su capacidad de asociarse y establecer un diálogo con otros símbolos.

La ciudad es otro de los nuevos símbolos modernos de perfil hermético. También puede aparecer subordinado a otros símbolos o ser el centro de la novela. En este papel central encontramos novelas como *Petersburg* (Biely), *Manhattan Transfer* (Dos Passos), *Berlín Alexanderplatz* (Döblin), *La colmena* (Cela), *La peste* (Camus)... entre otras. En estas novelas la ciudad aparece como un infierno, en el que no es posible alcanzar una vida digna o sana. Pero no es menos importante el papel secundario de la ciudad. El final de *Papá Goriot* (Balzac) es una vista panorámica de París desde la cima de Montmartre. Entonces el estudiante Rastignac pronuncia su sentencia: «Volveré y ajustaremos cuentas». La ciudad es la imagen de la degradación y del mal.

La destrucción de la tierra y el drama familiar son la versión moderna de la novela idílica y de la biográfico-familiar. Estas dos formas novelísticas han confluido en la novela rousseauiana. Y la Modernidad extiende su dimensión hermética —fatal— al mundo familiar y a la pervivencia de la tierra natal. En vez de presentar paraísos idílicos de poetas-pastores, la Modernidad nos presenta dramas familiares e infiernos en la tierra natal. *Los hermanos Karamazov*, *Anna Karénina*, *Pedro Páramo*, *Cien años de soledad*, *La familia* (de Ba Jin) son ejemplos de ruinas familiares y de espacios arruinados. A veces encontramos variantes algo más positivas. Es el caso de *La tía Tula*. La familia se rompe por la muerte de Rosa, hermana de Tula, y el caso del cuñado y la criada, pero Tula consigue que su ejemplo perviva gracias a la joven que no lleva su sangre, por ser hija de su cuñado y de la criada. En esta novela se da un cruce entre la destrucción familiar y la educación.

También alumbró la Modernidad nuevas figuras —arquetipos de personaje—. Las más importantes son la mujer, el hombre inútil, la mujer fatal y el andrógino. La era moderna asume el reto de la igualdad de los géneros. Esto supone la era de la emancipación de la mujer, que en los tiempos premodernos se ve sometida a una situación de sumisión. La mujer consigue plenos derechos políticos y sociales y da lugar a una revolución en las relaciones sociales. El impacto de este cambio social en la literatura y en las artes es mayúsculo. Uno de los primeros testimonios de este cambio es «Confesiones de un alma bella», la novela interpolada en *Años de aprendizaje de W. Meister*. En esta obra, una mujer joven que está a punto de casarse se ve repudiada por su novio porque se ha atrevido a intervenir en un círculo intelectual de hombres. Después encontrará consuelo en la vida intelectual y religiosa. Es una precursora. Las mujeres de la literatura moderna suelen ser personajes activos con capacidades de liderazgo. Así es, por ejemplo, Tula. Todos los hombres tiemblan ante la fuerza de Tula. Ella presenta la contradicción de una concepción muy tradicional de la vida y de la religión. Esa contradicción le impide salir de su círculo

familiar. Sus iniciativas no van más allá de su familia. Y esto la lleva a la soledad. Pero su fuerza la hace superior a su hermana Rosa, que es bella y débil. Es, como ya he dicho, una imagen de ese choque entre el drama idílico y la educación. La contrapartida de la mujer moderna es la mujer fatal, una *belle dame sans merci*. Esta figura es un elemento hermético y su origen es folclórico: la Pandora de Hesiodo, una mujer que es un castigo para la humanidad.

Frente a esa imagen fuerte y activa de la mujer, la imagen del varón es lo contrario: un ser débil, indeciso, fracasado, que se condena a la soledad y a la inacción. Es el *hombre inútil*, expresión que utilizó Turguénev y tras él, otros como Nietzsche. La figura del hombre inútil admite múltiples variaciones —más o menos cómicas o dramáticas— y es tan frecuente que la crítica —salvo excepciones— la ignora, suponiendo que es lo natural. Sí que se ha fijado la crítica en rasgos parciales de la inutilidad —abulia, ataraxia, aislamiento, tedio, aburrimiento, decadentismo ...—. El hombre inútil busca su salvación en la mujer activa. Así es en uno de los personajes que han sido tenidos por modélicos del hombre inútil, Oblómov de la novela homónima de Goncharov¹⁴.

Por último, el andrógino es un símbolo que está cobrando gran importancia en la Modernidad. Responde a la utopía moderna de la superación de la frontera entre los dos sexos o, en otras palabras, que la condición sexual no se traduzca automáticamente en una división de tareas. Como símbolo tiene un carácter hermético. El Orlando de Virginia Wolf es un andrógino, pues cambia de sexo repentinamente en el curso de la novela. También es un andrógino el personaje fabricado por la enferma que protagoniza *Pubis angelical* de Manuel Puig.

Estas figuras —imágenes de tipos humanos— están presentes en la novela moderna y constituyen sus señas de identidad. Se combinan con una secuencia temporal característica de la cultura moderna.

14 Luis Beltrán Almería, «El hombre inútil en la novela española moderna», *Hispanismos del mundo. Diálogos y debates en (y desde) el Sur*. Sección III. Leonardo Funes, coord. (Buenos Aires: Miño y Dávila, 2016) 25-32.

Esta secuencia supone tres niveles temporales novelísticos: la novela histórica, la novela de la actualidad y la novela simbolista.

La novela histórica se ha convertido en un reducto de la lectura popular. El interés por el pasado, pero no por cualquier pasado sino por el pasado que deja huellas en el presente y que quizás pueda ser determinante en el futuro, es una característica moderna. La Premodernidad se había interesado por la materia histórica, pero en calidad de leyenda nacional o local y, por tanto, distanciada del presente. El interés histórico es propio de la Modernidad, que crea la Historia como disciplina y eje de las disciplinas culturales. La novela histórica se nutre de ese interés y fabula la historia. Al fabularla introduce en ella las preocupaciones y retos del presente. La actualiza. Esa actualización está presente también en la historia como disciplina, pero ahí es un defecto, una limitación hermenéutica: el historiador no puede dejar de contaminar el pasado con sus intereses, con los puntos de vista de la actualidad. En la novela histórica esa contaminación deja de ser un problema porque es un objetivo: proyectar en el pasado la agenda del presente. Esta línea novelística es tan demandada por la Modernidad que tal vez represente el dominio que más lectores atrae a la novela. Muchos *best sellers* se presentan como novelas históricas. Tuvo su primer momento de esplendor en el siglo XIX con novelas ambientadas en la Edad Media. Después vinieron otras épocas: la Antigüedad, la piratería, los descubrimientos, la historia reciente y, finalmente, incluso la Prehistoria (la serie *Los hijos de la tierra* de Jean M. Auel).

La novela de la actualidad introduce otra gran dimensión de la novela moderna: el realismo. Esta línea novelística explora los aspectos ocultos de la actualidad (las conspiraciones, los secretos de alcoba, el lado oculto de los negocios y de los pactos políticos...). Es lo que se ha venido llamando desde Balzac «historia oculta de las naciones». Alcanzó su máximo exponente en el siglo XIX con «el gran realismo burgués» —Stendhal, Balzac, Flaubert—, pero ha tenido continuidad en el siglo XX e, incluso, ha dado lugar a subgéneros (novela política, novela de espionaje...). Sus momentos más interesantes van ligados

a los grandes acontecimientos históricos. Ya hemos mencionado antes la novela de educación histórica, que es quizá su principal legado.

La novela simbolista es la línea novelística que se orienta decididamente al futuro. No es necesario que sea una novela futurista (del tipo de la novela de ciencia ficción o la de catástrofes futuras). Basta con que difumine sus coordenadas espaciales y temporales. O, incluso, que se ambiente en el pasado, dejando de lado los imperativos estrictamente históricos. Este ámbito simbolista abarca desde la novela infantil y juvenil —sobre todo, cuando prevalece su orientación mágica— a todas las formas novelísticas en las que prevalece una orientación hacia el futuro y el carácter simbólico-metafórico que le otorga la preeminencia de alguno de los símbolos modernos descritos. Pensemos en *La tía Tula*. Nada se dice de la ciudad en la que habita la familia, ni de las fechas en las que vive. Lo mismo puede decirse de las novelas de Landolfi. En la gran novela moderna —la de Dostoievski, Kafka, García Márquez, entre otros— es habitual esa indeterminación tempo-espacial, porque el acento está puesto en lo simbólico y metafórico.

La muerte de la novela

El siglo xx alumbró el debate sobre la muerte de la novela. La decadencia de la novela realista —ya la observó Ortega en 1912 con su «Meditación primera», también titulada «La agonía de la novela»— produjo confusión en la crítica. Esa confusión proviene de la creencia en que el realismo es la meta final del arte y que no cabe esperar ninguna otra meta superior. La preeminencia de formas simbolistas de novela sobre la novela de la actualidad conllevó una pérdida de masa lectora. Y los dos fenómenos juntos —la pérdida de lectores y el abandono del realismo— conllevan un estado de opinión que apuntaba a la decadencia de la novela. Este estado de opinión fue espoleado por la explotación de nuevos valores literarios —por ejemplo, Italo Calvino y sus *Six memos for the next millenium*— y por la aparición, seguida

de teorización, de formas literarias ligadas a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Sin embargo, no han faltado las voces, sobre todo de novelistas, que han censurado el discurso sobre la agonía de la novela.

La conclusión de esta lección es que la novela es la forma literaria de exposición de los problemas de imagen del ser humano en las sociedades abiertas (y, todavía más, en las sociedades complejas), de las concepciones del mundo y de las oscilaciones históricas de la palabra. En consecuencia habrá novela más allá del realismo —ya la hay— y en tanto subsistan las sociedades abiertas, es decir, el reto de la unificación de la humanidad en libertad.

Subjetividad y subordinación en *La hora de la estrella*, de Clarice Lispector¹

(Subjectivity and Subordination in *The
Hour of the Star*, by Clarice Lispector)

Gabriel Baltodano Román²
Universidad Nacional, Costa Rica

Grethel Ramírez Villalobos³
Universidad Nacional, Costa Rica

RESUMEN

Se analiza la novela *A hora da estrela* (*La hora de la estrella*; 1977), de la escritora brasileña Clarice Lispector. Esta novela ha sido objeto de estudio entre los círculos feministas contemporáneos, toda vez que ofrece una lograda representación literaria de los procesos de conformación de subjetividades marcados por la violencia de género, raza y clase social. Este trabajo aspira a contribuir al mejor conocimiento de este texto literario en nuestro entorno cultural. Para ello, se centra en el examen de un asunto específico: los principios y los procedimientos involucrados en el proceso de conformación del personaje femenino.

ABSTRACT

An analysis is presented of the novel *A hora da estrela* (*The Hour of the Star*; 1977), by the Brazilian writer Clarice Lispector. This novel has been the object of study in contemporary feminist circles, since it offers

1 Recibido: 17 de octubre de 2018; aceptado: 25 de enero de 2019.

2 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: gabriel.baltodano.roman@una.cr

3 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: grethel.ramirez@una.cr

a clear literary representation regarding the processes of the conformation of subjectivities marked by violence of gender, race and social class. This study aims to contribute to a better knowledge of this literary text within our cultural environment, thus focusing on the examination of one specific issue: the principles and procedures involved in the process of shaping the female character.

Palabras clave: literatura latinoamericana, narrativa latinoamericana contemporánea, novela brasileña contemporánea

Keywords: Latin-American literature, contemporary Latin-American narrative, contemporary Brazilian novel

Introducción

El análisis de los procesos de conformación de subjetividades y la representación literaria de sujetos específicos constituye uno de los principales ámbitos de los estudios contemporáneos. Desde diversas posiciones ideológicas y a partir de muy variados aparatos críticos, derivados de los hallazgos posestructuralistas y los debates sobre posmodernidad, feminismos y poscolonialidad, se ha venido promoviendo la reflexión en torno a subjetividades precarias y desplazadas, afirmativas, heterogéneas y resistentes al catálogo. En estas investigaciones, la corporeidad y el erotismo suponen problemas teóricos primordiales, puesto que se hace hincapié en los vínculos entre la sexualidad, el género, la organización del poder y las identidades.

Según esta perspectiva, el cuerpo deja de verse como realidad ahistórica, independiente de las exigencias sociales, y origen de la percepción y la experiencia particulares; se concibe como un producto de circunstancias concretas y proyectos específicos, de sistemas y relaciones de poder en boga. La dominación del cuerpo y, con ella, del sujeto, se hace evidente en la historia política de la belleza, el género, el erotismo, la sexualidad, el placer, la medicina, la higiene, el vigor físico y la violencia. Los discursos sociales acerca de tales dimensiones de la vida cotidiana son expresiones de un esquema

subyacente, de una determinada episteme; son manifestaciones de un sentido omnipresente pero oculto⁴.

En la Antigüedad clásica el placer fue asexual, pues no remitía a una escogencia entre masculino y femenino; se trataba, ante todo, de una elección no determinada por modelos como heterosexualidad ni homosexualidad, sino relacionada con la búsqueda de la lozanía, la belleza y el disfrute. Durante esta época, la moral partía de la capacidad de dominación: el ciudadano debía someter y nunca ser sometido. El placer aceptado obedecía a un orden político imperial; en consecuencia, el sentido del decoro variaba en virtud de la posición social: la molicie, por ejemplo, era motivo de vergüenza para el varón libre, pero cualidad en el esclavo⁵.

La moralidad cristiana transformó tal lógica sexual: primero, porque la sexualidad fue asimilada por el pecado; segundo, porque la práctica sexual se circunscribió al fin reproductivo en la unión monogámica y heterosexual; y tercero, porque se configuraron roles (activo para el hombre y pasivo para la mujer) contrarios al erotismo⁶. Foucault ha señalado cómo, hasta finales del siglo XVIII, tres grandes códigos explícitos (el derecho canónico, la pastoral cristiana y la ley civil) rigieron la sexualidad del matrimonio, la única clase de relación erótica concebible entonces⁷. Circunscribirse al deber conyugal, observar las exigencias derivadas de este y aceptar los atropellos de los esposos fueron algunas de las normas que regularon, por siglos, la experiencia femenina del sexo.

Apesar de la propagación durante el siglo XIX de alternativas sexuales, la mayoría de las antiguas disposiciones morales, centradas en el cuerpo de la mujer, perduraron hasta muy avanzada la centuria siguiente. En sociedades mayormente cristianas y patriarcales, como las latinoamericanas,

4 Ver Gabriel Giorgi, *Cuerpo*, *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*, Mónica Szurmuk y Robert Mckee Irwin, coords. (Siglo XXI-Instituto Mora, 2009) 67-71.

5 Ana María Fernández, *Las lógicas sexuales: amor, política y violencias* (Buenos Aires: Nueva Visión, 2009) 168.

6 Fernández, 171-172.

7 Michel Foucault, *Historia de la sexualidad. I. La voluntad de saber* (México: Siglo Veintiuno, 1984) 49.

tales coacciones han resistido la fuerza del cambio. La construcción de un sujeto dominado mediante el género ha sido pieza fundamental de las estrategias de exclusión social en América Latina. Tales tácticas se han entremezclado, por lo demás, con consideraciones despectivas respecto de la raza, la condición socioeconómica y otros factores empleados para generar diferencias odiosas entre las personas.

Clarice Lispector (1920-1977) vivió y escribió en una época de notables transformaciones, aunque no radicales⁸. Conocedora íntima del nordeste brasileño, región con graves dificultades sociales, fue testigo de los motivos del éxodo rural, de las trágicas circunstancias de los emigrantes y del repudio de los oriundos de las urbes. Su obra *La hora de la estrella* (*A hora da estrela*, 1977), trata diversos asuntos relacionados con la construcción de un sujeto sexual (*generizado y heteronormativo*) y psicosocial (marginal y subalterno). Esta novela conjuga las preocupaciones sociales y las reflexiones en torno al género, el erotismo y el cuerpo. El texto ofrece una inquietante visión estética de los procesos de marginación experimentados por los nordestinos —en la imaginación carioca de la época, seres abyectos por definición—; en particular, la novela se concentra en la representación de una subjetividad femenina y precaria. Este artículo analiza los principios y los procedimientos detrás de la construcción del personaje de Macabea.

La conformación del personaje

Macabea se establece con penurias en Río de Janeiro, donde sobrevive como mecanógrafa y morirá en el anonimato arrollada por un coche. Mediante la narración desarrollada por una voz masculina, se

8 Según explica Hidalgo: «[...] no solo las relaciones entre los géneros han entrado en un proceso de cuestionamiento ineludible durante las últimas décadas. De una forma semejante, las relaciones de dominación entre clases sociales, culturas, generaciones, religiones y grupos sexuales, entre otros, han empezado a ser cuestionadas por movimientos culturales y socio-políticos diversos que han surgido fundamentalmente a partir de la segunda mitad del siglo XX». Roxana Hidalgo, *Voces subalternas. Feminidad y otredad cultural en Clarice Lispector* (San José: Editorial Universidad de Costa Rica-Uruk Editores, 2012) 2.

recuperan múltiples vivencias cotidianas de la protagonista. Con ellas, la autora introduce al lector en las miserias del personaje, pero también —y más importante todavía— en sus adentros, esto es, en su sensibilidad y comprensión de las cosas. Metáfora básica empleada por el narrador, el cuerpo de Macabea es descrito como un contenedor paradójico:

Esqueci de dizer que era realmente de se espantar que para corpo quase murcho de Macabéa tão vasto fosse o seu sopro de vida quase ilimitado e tão rico como o de uma donzela grávida, engravidada por si mesma, por partenogênese: tinha sonhos esquizoides nos quais apareciam gigantescos animais antediluvianos como se ela tivesse vivido em épocas as mais remotas desta terra sangrenta⁹.

El narrador se refiere a las carencias de la protagonista, a su orfandad, violenta crianza a manos de una tía y abandono en la vida adulta. Se cuenta cómo Olímpico desiste del noviazgo con Macabea, puesto que ha puesto su interés en Gloria, una carioca asentada, con familia y patrimonio, una «buena paridora» [«boa parideira» (50)] según da señas su consistencia física (y en especial, un atractivo erótico: sus caderas¹⁰). Ante el acontecimiento, el narrador adopta una posición pseudoapologética, pues está convencido de que el cuerpo de Macabea, si bien parece inepto para la vida, posee cualidades asociadas con la fecundidad; sostiene, por ejemplo, que la vitalidad de la protagonista convierte su cuerpo mustio en el cuerpo de una «doncella grávida» [donzela grávida], es decir, *cargada* y *embarazada*, repleta de vigor.

9 Clarice Lispector, *A hora da estrela* (Río de Janeiro: Rocco, 2013) 50. En todos los casos, empleamos la traducción al castellano de Ana Poljak: Clarice Lispector, *La hora de la estrella* (Madrid: Siruela, 2006); «Olvidé decir que era realmente asombroso que para el cuerpo casi marchito de Macabea fuese tan amplio su sopro vital, casi ilimitado y tan rico como el de una doncella grávida, encinta de sí misma, por partenogénesis; tenía sueños esquizofrénicos en los que aparecían gigantescos animales antediluvianos, como si ella hubiese vivido en las épocas más remotas de esta tierra sangrienta» (57). En adelante se indica entre paréntesis el número de página de la edición en portugués o de la edición en español según corresponda en cada caso.

10 En la traducción de Poljak, se equipara la voz portuguesa *quadril* por la española *nalgas*. La traductora ha apostado por un término asociado con el ámbito del erotismo, aunque también es razonable asociar el vocablo de la lengua de origen con *caderas* y *ancas*, lo que revelaría una bestialización de la mujer mestiza.

A propósito, podría parecer que el narrador asume una perspectiva típicamente masculina, en tanto equipara femineidad con espiritualidad. En realidad, esto es más complejo, puesto que priva la ambivalencia tanto en la perspectiva narrativa como en el lenguaje poético de la prosa. Así, *doncella* equivale a *virgen*, aun cuando se remita a *preñez*; por ello, el narrador se apura a aclarar que, en Macabea, ha tenido lugar la partenogénesis, una variante biológica de la reproducción del óvulo sin fecundar. Tanto la alusión a la esquizofrenia como a las bestias antediluvianas sitúan a la protagonista como parte de la anomalía, pero también de la excepcionalidad: es especial de una manera lastimera.

La concepción de la belleza es ambigua y patriarcal, el narrador experimenta una tensión edípica entre el deseo y el rechazo, el encomio y el rebajamiento de Macabea. Butler¹¹ ha advertido que la imaginación masculina suele situar a lo femenino del lado de la materialidad (ora inerte —erotismo tanatológico—, ora vital —procreacionismo—), para contraponerlo a la racionalidad atribuida a lo masculino. Esta disyuntiva de representación del personaje femenino (muerte/vitalidad) se manifiesta en la posición intermedia adoptada por el narrador, quien no logra imaginar a Macabea ni como puramente carnal —le resulta imposible reducirla a un rasgo físico erótico: nalgas, caderas, etc.— ni como estrictamente virginal. Caso distinto, la describe como un ser indescifrable, ambiguo, escurridizo y monstruoso; como un ser con cualidades contrapuestas, cuando no adversas:

Macabéa, esqueci de dizer, tinha uma infelicidade: era sensual. Como é que num corpo cariado como o dela cabia tanta lascívia, sem que ela soubesse que tinha? Mistério. Havia, no começo do namoro, pedido a Olímpico um retratinho tamanho 3x4 onde ele saiu rindo

11 Judith Butler, *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"* (Buenos Aires: Paidós, 2002) 68.

para mostrar o canino de ouro e ela ficava tão excitada que rezava três pai-nossos e duas ave-marias para se acalmar¹².

El relator no solo corresponde con un punto de vista masculino y, con frecuencia, ambiguo en sus observaciones, sino que cumple con las formas del narrador heterodiegético; es ajeno al mundo de los personajes, a los cuales se acerca por interés ético y artístico (él pertenece a otro sector social y es escritor, según lo hace saber a lo largo de primera sección de la obra). En alta medida, Rodrigo S. M., el narrador, pretende comprender las historias de los grupos marginales; para ello, ha centrado su atención en el desenlace de una mujer nordestina, excluida por su doble condición de género y emigrante pobre. En la escena inicial de la novela, aclara:

Como eu irei dizer agora, esta história será o resultado de uma visão gradual – há dois anos e meio venho aos poucos descobrindo os porquês. É visão da iminência de. De quê? Quem sabe se mais tarde saberei. Como que estou escrevendo na hora mesma em que sou lido. Só não inicio pelo fim que justificaria o começo – como a morte parece dizer sobre a vida – porque preciso registrar os fatos antecedentes¹³.

El narrador explica que su deber consiste en revelar la vida de millares de muchachas olvidadas, diseminadas en barracas, explotadas e inermes. En alta medida, pretende dar voz a los desamparados y excluidos; para hacerlo, procura comprender la situación y acercarse a las vivencias de estas mujeres. Con todo, esta empresa le resulta particularmente difícil, puesto que la otredad, aún vista con conmiseración,

12 Lispector, 50; [«Macabea, me he olvidado de decirlo, tenía una desdicha: era sensual. ¿Cómo puede ser que en un cuerpo tan estropeado como el de ella cupiese tanta lascivia, sin que ella lo supiera? Misterio. Al comienzo de la relación, había pedido a Olímpico una foto de 3 x 4 en la que él salía riendo, para mostrar su canino de oro, y ella se excitaba tanto que rezaba tres padrenuestros y dos avemarias para calmarse» (58)].

13 Lispector, 8; [«Como voy a decir ahora, este relato será el resultado de una visión gradual; hace dos años y medio que de a poco vengo descubriendo los porqués. Es la visión de la inminencia de. ¿De qué? Quién sabe si más tarde sabré. Como que estoy escribiendo en el momento mismo de ser leído. Pero no empiezo por el final que justificaría el comienzo —como la muerte parece hacer con la vida— porque necesito registrar los hechos precedentes» (14)].

se erige como una pregunta turbadora; es indescifrable. En este sentido, el enunciado incompleto («É visão da iminência de.» [«Es la visión de la inminencia de.»]) resulta revelador. Para Rodrigo, la historia de Macabea —y con ella, las de miles de chicas infortunadas— supone un arduo enigma por descifrar.

Por ello, a Rodrigo, una voz de enunciación caracterizada como masculina y acomodada, se le imposibilita entender a la protagonista si no es mediante el empleo de matrices de sentido tradicionales. Según el narrador, Macabea es un ser ordinario, a la vez que extraordinario; una doncella embarazada de vitalidad, un sensual cuerpo marchito. Lo más significativo de este proceso de construcción del personaje femenino reside en la dificultad del narrador para establecer categorías precisas respecto de la figura de Macabea. Las matrices tradiciones se muestran como insuficientes, toda vez que el narrador debe asignar calidades intermedias a la protagonista: ni es alma pura ni vil materia, ni virgen ni fecunda, ni marchita ni sensual, sino todo junto o todo ello disuelto por acción de paradojas.

Lispector utiliza, para dar expresión estética a esta idea (la disolución de absolutos en la conformación de subjetividades), un lenguaje definido por el tono poético. Enunciados de uso común en el texto, como «E dever meu, nem que seja de pouca arte, o de revelar-lhe a vida. / Porque há o direito ao grito. / Então eu grito. / Grito puro e sem pedir esmola»¹⁴ [«Es mi deber, aunque sea de arte menor, revelar su vida. / Porque tiene derecho al grito. / Entonces yo grito. / Grito puro que no pide limosna» (15)], recuerdan la configuración sintagmática del verso. Asimismo, expresiones de carácter marcadamente lírico, como «É uma fotografia muda. Este livro é um silêncio» (12) [«Es una fotografía muda. Este libro es un silencio» (18)] recuerdan una composición poética. Ocurre algo análogo con los usos metafóricos como «fatos são pedras duras» (12) [«los hechos son piedras duras» (17)].

14 Habitualmente, la barra inclinada se emplea para connotar el término del verso; en esta cita, se la agrega al texto original para marcar el término de la prosa mediante punto y aparte; ver Lispector, *A hora da estrela*, 10.

En su conjunto, estos recursos literarios permiten la creación de una alta prosa poética. Más que por la simpleza tantas veces anhelada por el narrador, la escritura se caracteriza por la concisión, esto es, por el empleo de periodos cortos en la enunciación. Como indica Utrera Torremocha, «la poética del fragmento lírico se explica desde su brevedad, rasgo que suele incidir de forma decisiva en el acento poético, íntimo y personal, al tiempo que impide cualquier desarrollo narrativo, acentuando, así, el carácter estático del texto»¹⁵. La condensación de episodios, el relato repetitivo de escenas y el uso recurrente de aforismos dan forma a un texto en que se entremezclan, de manera experimental y posvanguardista, los tonos poético, narrativo y reflexivo.

El afán esclarecedor trasciende la intelección de las circunstancias de Macabea, que la voz narrativa interpreta como complejas, y se orienta hacia la discusión metanarrativa. Rodrigo repara en las dificultades de la empresa que ha asumido como parte de su oficio de escritor:

Pretendo, como já insinuei, escrever de modo cada vez mais simples. Aliás o material de que disponho é parco e singelo demais, as informações sobre os personagens são poucas e não muito elucidativas, informações essas que penosamente me vêm de mim para mim mesmo, é trabalho de carpintaria¹⁶.

Las disquisiciones metaficcionales son marca característica de la novela contemporánea, por cuanto eluden el lenguaje de la confianza sincera —un artificio religioso-literario agotado a inicios del siglo XVIII— desplazado por otros recursos como la corriente de pensamiento, la escritura dubitativa y la expresión libre y llana de

15 María Victoria Utrera Torremocha, *Teoría del poema en prosa* (Sevilla: Universidad de Sevilla-Secretariado de Publicaciones, 1999) 56.

16 Lispector, 10-11; [«Pretendo, como he insinuado, escribir de un modo cada vez más simple. Aparte de que el material del que dispongo es parco y sencillo por demás, las informaciones sobre los personajes son pocas y no muy aclaratorias; informaciones, todas, que con esfuerzo me llegan de mí para mí mismo: es un trabajo de carpintería» (16)].

emociones¹⁷. La introspección, la ausencia de causalidad psicológica y el énfasis en lo humano constituyen algunos de los aportes del relato de *Lispector* a esta modalidad narrativa. Uno de los aspectos más sugestivos de la obra literaria se refiere a la capacidad para construir un mundo ficticio coherente a partir de las vivencias de los personajes marginadas; con alusión irónica al título, el narrador advierte: «Que não se esperem, então, estrelas no que se segue: nada cintilará, trata-se de matéria opaca e por sua própria natureza desprezível por todos» (12) [«Que no esperen, pues, estrellas en lo que sigue: nada brillará, se trata de un material opaco y por su propia naturaleza despreciable para todos» (17)]. En suma, *La hora de la estrella* problematiza, a la vez, las categorías rígidas respecto de la otredad y las convenciones acerca del género literario narrativo.

El problema de lo distinto

La economía del poder atraviesa el cuerpo y da sentido a la realidad individual y colectiva. La subjetividad se conforma, entonces, a partir del posicionamiento dado a las entidades y la integración social (o, en su defecto, la exclusión). Ante la complejidad del problema teórico, diferentes métodos de análisis hacen hincapié en un aspecto determinado. Respecto del estudio de la literatura escrita por mujeres, pueden ser particularmente pertinentes los aportes metodológicos de Michel Foucault y Judith Butler, pues orientan el análisis hacia los vínculos latentes entre códigos culturales y prácticas discursivas. En estos enfoques, las identidades de género son entendidas como elaboraciones signícas que se imponen al sujeto no con poca resistencia, toda vez que el cuerpo conserva algo de su capacidad de ruptura frente a las prescripciones sociales.

17 Javier del Prado Biezma, Juan Bravo Castillo y María Dolores Picazo, *Autobiografía y modernidad literaria* (Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1994) 264.

En complemento de estas ideas, Fernández¹⁸ ha descrito los mecanismos simbólicos detrás de las lógicas sexuales, esto es, de las formas relacionales tras la violencia, la política y el erotismo. Esta investigadora sostiene que las distintas coacciones (económicas, políticas, laborales, legales, eróticas, simbólicas y psíquicas) solo pueden ocurrir de manera habitual si se dirigen contra sectores sociales concebidos, en el esquema dominante, como colectividades inferiores. En este sentido, los procesos de inferiorización, discriminación y fragilización tienen a la naturalización de la violencia como efecto, es decir, hacen parecer que las agresiones son legítimas, pues arremeten contra comunidades *anómalas* que demanda reprimenda o contra grupos que son *invisibles sociales*.

En la novela de Lispector tales procesos son puestos en escena, para convertirse en objeto de indagación estético-literaria. Por lo general, las construcciones sexistas y discriminatorias parten de determinadas formas de comprensión de la materialidad del cuerpo. Se examina una complexión femenina doble; por un lado, está la figura de Gloria y, por otro, la de Macabea. Mientras que el primer cuerpo es exuberante, el segundo es infecundo y yermo. La escualidez de la protagonista la disocia del ideal de belleza femenina, por cuanto elimina los rasgos físicos ligados con el imaginario procreacionista y erótico. En contrapartida, Gloria, la mujer deseada por Olímpico, cuenta con atributos socialmente valorados:

Macabéa entendeu uma coisa: Glória era um estardalhaço de existir. E tudo devia ser porque Glória era gorda. A gordura sempre fora o ideal secreto de Macabea, pois em Maceió ouvira um rapaz dizer para uma gorda que passava na rua: “a tua gordura é formosura!” A partir de então ambicionara ter carnes e foi quando fez o único pedido de sua vida. Pediu que a tia lhe comprasse óleo de fígado de

18 Fernández, 33.

bacalhau. (Já então tinha tendência para anúncios.) A tia perguntara-lhe: você pensa lá que é filha de família querendo luxo?¹⁹

Durante la Edad Media y el Renacimiento, la representación de la belleza femenina tuvo por correlato el motivo de la robustez, seña inequívoca de fecundidad y salud²⁰. Gloria es corpulenta —a los ojos de Olímpico, esto implica que goza de riqueza, toda vez que su padre, un carnicero, la alimenta adecuadamente—, en tanto que Macabea supone la ausencia del atributo definitorio de la feminidad deseable —es pobre; luego, famélica—. Para Macabea, la robustez supone una imposibilidad, dada su posición social y económica de nordestina miserable y desnutrida.

Otros elementos correlacionados confirman que Macabea se sitúa en el extremo segregado y reducido de la tipología corporal; así, el nombre de la protagonista evoca, en criterio de su novio, la designación de un padecimiento: «—Me desculpe mas até parece doença, doença de pele» (35) [«—Disculpe, pero parece el nombre de una enfermedad, de una enfermedad de la piel» (42)], aduce Olímpico tras conocerla. En otro pasaje, la propia Gloria cuestiona a Macabea: «—Me desculpe eu perguntar: ser feia dói?» (50) [«—Perdona que te lo pregunte: ¿ser fea sabe mal?» (59)]²¹.

19 Lispector, 51; [«Macabea entendió una cosa: Gloria era la ostentación del existir. Y todo debía ser porque Gloria era gorda. La gordura siempre había sido el ideal secreto de Macabea, ya que en Macei o había oído que un muchacho decía a una gorda que pasaba por la calle: “ tu gordura es hermosa!” Desde ese momento le hacía ilusión tener carnes y fue la única vez en su vida que pidió algo. Pidió a la tía que le comprara aceite de hígado de bacalao. (Ya en esa época tenía interés en los anuncios). La tía le pregunt : “ te crees una niña de buena familia para pedir esos lujos?” (58-59)].

20 Eco recuerda cómo los senos abultados constituyeron un índice de sensualismo, maternidad y belleza en el motivo pictórico y literario de la pastorcilla, un símbolo medieval de las conquistas eróticas masculinas. Ver Umberto Eco, *Historia de la belleza* (Barcelona: Mondadori, 2013) 154-158.

21 La reelaboración de la traductora se concentra en la impresión que deja la fealdad en Macabea; sin embargo, la pregunta  duele ser fea? parece pertinente si la enmarca en el pasaje previo, dedicado a establecer correlaciones entre la corporeidad del personaje y la deformidad. Con todo, la elección de la traductora sugiere que el erotismo guarda un curioso ligamen con el sentido del gusto, el paladar y los alimentos.

Según la lógica de la diferencia, la otredad se entiende como la negación de las condiciones esenciales de lo mismo. En cuanto de género, supone crear y legitimar desigualdades sociales a partir de disparidades biológicas, a partir de faltas imaginarias atribuidas a lo femenino. Tal esquema de pensamiento obedece, según Fernández²², a cuatro operaciones simultáneas, a saber: (a.) identificar diferencias entre hombres y mujeres debidas a la condición sexuada de los seres humanos; (b.) establecer correspondencias fijas entre dichas semejanzas y las esencias atribuidas a la naturaleza, la voluntad divina, lo inconsciente y la cultura; (c.) inscribir las diferencias en un orden binario y jerárquico, en el que los atributos masculinos sirven como parámetro y las supuestas condiciones femeninas son asimiladas con defectos; y (d.) legitimar la desigualdad social con base en la desigualación de los individuos y la naturalización de la violencia.

La injusticia no surge espontáneamente; antes bien, se la produce. Para que persista, requiere de dos clases de consenso: primero, la discriminación debe permanecer oculta; y segundo, los discriminados deben formar parte, al menos en apariencia, de la sociedad que los margina²³. La inferiorización de sectores e individuos «crea condiciones para alguna expropiación de bienes y derechos, no sólo materiales, sino también ciudadanos, simbólicos y/o eróticos [sic]»²⁴. Las personas y colectividades consideradas como iguales parecen fundirse en una comunidad homogénea, mientras que las víctimas son despojadas de sus derechos y posibilidades. En términos generales, se asume que toda clase de diferencia equivale a inferioridad, riesgo o enfermedad;

22 Fernández, 43.

23 Fernández, 39. Aunque pueda resultar, en principio, contradictorio, la segregación solo puede funcionar, a la larga, si las personas separadas se articulan en la comunidad, pues como señala Fernández: «Los procesos de violencia simbólica o apropiación de sentido se construyen en las mismas instituciones por las que circulan los discriminados en posiciones desventajosas. Es a través de ellas que se les impone la arbitrariedad cultural de su inferioridad mediante múltiples discursos, mitos sociales, explicaciones religiosas y científicas».

24 Fernández, 35.

según este precepto, se hace desigual a los seres humanos, se los domina, explota y sujeta²⁵.

El consentimiento de los miembros de la comunidad se debe al efecto de los discursos dominantes, que imponen una visión particular de la realidad humana:

La producción de consenso que legitima las desigualdades sociales se sostiene desde determinados universos de significaciones imaginarias que construyen el sentido social. Si bien la injusticia distributiva en el orden económico establece relaciones de fuerza entre grupos, clases, géneros, etnias, etc., las significaciones imaginarias establecen relaciones de sentido²⁶.

Tres mitos centrales dan significado al orden androcéntrico en la época moderna. Se trata de construcciones relacionadas con la correspondencia entre la mujer y lo materno, el ideal de amor romántico y la pasividad erótica femenina²⁷. En *La hora de la estrella*, Lispector propone episodios relacionados con estas matrices generales de significación falocéntrica, que deconstruye mediante la ironía y la problematización de categorías rígidas, tradiciones y deshumanizadoras. En el apartado anterior, nos hemos referido al primero de estos nudos, el motivo de la fecundidad. En las siguientes páginas, nos referiremos, con más detalles, a los dos temas restantes.

Olímpico hace las veces de novio de Macabea, aun cuando la desprecia. La relación entre estos nordestinos es producto de la condición compartida de aislamiento; esto se hace evidente en el pasaje referido al primer encuentro entre ambos personajes:

Maio, mês das borboletas noivas flutuando em brancos véus. Sua exclamação talvez tivesse sido um prenúncio do que ia acontecer no final da tarde desse mesmo dia: no meio da chuva abundante encontrou

25 Fernández, 37.

26 Fernández, 40.

27 Fernández, 41.

(explosão) a primeira espécie de namorado de sua vida, o coração batendo como se ela tivesse englutido um passarinho esvoaçante e preso. O rapaz e ela se olharam por entre a chuva e se reconheceram como dois nordestinos, bichos da mesma espécie que se farejam. Ele a olhara enxugando o rosto molhado com as mãos. E a moça, bastou-lhe vê-lo para torná-lo imediatamente sua goiabada com queijo²⁸.

Esta escena emblemática de amor romántico oculta tras de sí un profundo sentido irónico. En primera instancia, el empleo entre paréntesis del término *explosão* [*explosión*] constituye un indicio; más que subrayar la emoción del instante referido, da cuentas acerca de una intencionalidad de enunciación: narrar con mordacidad el episodio sentimental. Si se consideran dos acepciones elementales de la figura retórica de la ironía, en tanto «empleo de una palabra con el sentido de su antónimo»²⁹ o modo de expresión negativa y oblicua, queda claro que tal uso esconde un propósito ridiculizante. Por ello, el narrador lleva la caricatura al máximo: el episodio ocurre en mayo. Este detalle admite, al menos, una doble interpretación: por una parte, en el imaginario literario occidental, este mes supone el apogeo de la primavera, época de amor y vitalidad; por otra parte, es el mes de Géminis, esto es, de los hermanos, de los dobles³⁰. Luego, Olímpico y Macabea no son auténticos enamorados, sino iguales: dos seres marginados, dos nordestinos sufrientes en Río de Janeiro, dos

28 Lispector, 34-35; [«Mayo, mes de las mariposas novias flotando con sus blancos velos. Su exclamación tal vez hubiese sido un presagio de lo que iba a ocurrir al final de la tarde ese mismo día: en medio de un aguacero encontró (explosión) la primera clase de novio de su vida, mientras el corazón le latía como si hubiese tragado un pajarito que revoloteara prisionero. El muchacho y ella se miraron en medio de la lluvia y se reconocieron como dos nordestinos, animales de la misma especie que se adivinan. Él la miró enjugándose la cara mojada con las manos. Y a la muchacha le bastó verlo para convertirlo de inmediato en su dulce de guayaba con queso» (42)].

29 Oswald Ducrot y Tzvetan Todorov, *Diccionario enciclopédico de las Ciencias del Lenguaje* (México: Siglo XXI, 1980): 319.

30 Ver Maurice Pillard-Verneuil, *Diccionario de símbolos, emblemas, atributos y alegorías* (Barcelona: Obelisco, 1998) 143.

«animales de la misma especie que se adivinan» [«bichos da mesma espécie que se farejam»]³¹.

Esta vía de exégesis no descarta otra lectura factible: Macabea de veras ha experimentado el enamoramiento. Ha cifrado sus esperanzas en Olímpico; incluso, ha logrado entrar en contacto con su espíritu. El encuentro amoroso provoca en la protagonista una peculiar simbólica sensación: su cuerpo, en particular su corazón, al modo de una celda, contiene un pájaro. En la tradición pictórica y literaria, las aves pequeñas han sido empleadas como símbolos de la transmigración del alma o la soledad³². A la par, Macabea ha depositado su deseo en el cuerpo de este hombre, que le recuerda un manjar predilecto, el dulce de guayaba. La alusión erótica se construye mediante la sinestesia, en este caso, el gusto del paladar es equivalente al placer sexual.

El pasaje posibilita dos interpretaciones: primera, el alma de Olímpico ha sido aprehendida por Macabea, en consecuencia, desde la perspectiva de la protagonista, el amor es pleno (por cuanto se han integrado dos seres distintos en un único cuerpo; esto recuerda el imaginario platónico acerca del andrógino); y segunda, Macabea retiene a Olímpico en una cárcel (ella conserva para sí un ser esquivo que acabará por huir tan pronto como encuentre una salida o un nuevo nido). Como parte de la segunda posibilidad, el tópico literario «cárcel de amor» se expresa mediante una nueva variante: el cuerpo femenino como contenedor y celda del enamorado. Este antiguo tópico sirve a la escritora como medio para poner en entredicho el papel de la mujer como objeto de deseo.

Esta última lectura explica el motivo tras del abandono, puesto que el pretendiente solo se fija en la complexión de sus posibles parejas. Olímpico elige a Gloria, porque es sensual, tiene mejores condiciones para engendrar y cuenta con el apoyo socio-económico de su familia

31 De nuevo, la traducción al castellano pierde ciertas connotaciones asociadas con la bestialización de los nordestinos: Olímpico y Macabea se huelen entre sí como animales con olfato para identificar a sus iguales.

32 Pillard-Verneuil, 166.

y comunidad —ella es oriunda de la urbe—; abandona a Macabea, ya que ella le causa repulsión, parece inepta para la maternidad y es pobre y marginal —ella proviene del campo—. Durante la ruptura amorosa, el retorno de la sinestesia *placer sexual/paladar* refuerza esta clase de asociaciones, puesto que el desprecio de Olímpico por su antigua novia se plantea de la siguiente manera: «—Você, Macabêa, é um cabelo na sopa. Não dá vontade de comer» (50) [«—Tú, Macabea, eres un pelo en la sopa. No te dan ganas de comer» (58)].

Al acudir al tópico literario de la cárcel de amor, Lispector plantea acuciosas interrogantes respecto de la condición femenina en las sociedades patriarcales. Si el sistema cultural imperante concibe a la mujer como objeto de placer, instrumento de reproducción y animal peligroso, la pasión femenina se convierte en un problema de difícil intelección. Según explican Encabo y Rubio³³, en las sociedades tradicionales, querer amar y querer vivir son aspiraciones vedadas para las mujeres; si ellas persisten en tales conductas peligrosas, el imaginario colectivo se encarga de reprimirlas y aleccionarlas.

Ante tales circunstancias, los discursos reprueban las conductas desviadas de aquellas mujeres que se apartan de los espacios asignados a la actividad femenina. Una de las más eficaces formas de represión se relaciona con el mito literario y artístico de la *femme fatale*. Este dispositivo de control e inferiorización reafirma una tesis falocéntrica: los personajes femeninos anómalos se dirigen irremediabilmente a la desdicha; perdidas en la sinrazón de su deseo, las mujeres que reniegan del hogar y la maternidad acaban desoladas, locas o muertas.

Así, la historia de Macabea es enigmática, pues si bien la trama de la novela concluye con la muerte de la protagonista, existen diversos indicios que subrayan la separación del personaje femenino del destino de la *femme fatale*, esto es, de la trayectoria asignada a la mujer singular por la cultura patriarcal. Macabea no enloquece cuando

33 Enrique Encabo Fernández y Berta Rubio Faus. «Castigo de amor: de Carmen a Tosca, de G. Puccini a R. de León». *Culturas de la seducción*, Patricia Cifre Wibrow y Manuel González de Ávila, eds. (Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca, 2014) 241-250.

fracasa su pasión amorosa, pues su condición social no le permite los arrebatos propios de la burguesía:

Depois que Olímpico a despediu, já que ela não era uma pessoa triste, procurou continuar como se nada tivesse perdido. (Ela não sentiu desespero etc. etc.) Também que é que ela podia fazer? Pois ela era crônica. E mesma tristeza também era coisa de rico, era para quem podia, para quem não tinha o que fazer. Tristeza era luxo³⁴.

Lispector ataca el imaginario respecto de la caída solitaria de la mujer pasional. Macabea no sufre, porque el tormento amoroso escapa a su sensibilidad proletaria y marginal. Si bien ha sido víctima del abandono y la incomprensión, su vitalidad se sobrepone, según lo cuenta el narrador:

Esqueci de dizer que no dia seguinte ao que ele [Olímpico] lhe dera o fora ela teve uma ideia. Já que ninguém lhe dava festa, muito menos noivado, daria uma festa para si mesma. A festa consistiu em comprar sem necessidade um batom novo, não cor-de-rosa como o que usava, mas vermelho vivo. No banheiro da firma pintou a boca toda e até fora dos contornos para que os seus lábios finos tivessem aquela coisa esquisita dos lábios de Marylin Monroe³⁵.

Solo las mujeres burguesas, atrapadas en las convenciones morales y religiosas del matrimonio y el orden sentimental, pueden asumir un destino trágico como consecuencia de las pasiones desorganizadas. La protagonista de *La hora de la estrella* escapa a tal lógica; sus miserias tienen causas diferentes. En este punto, Lispector gana

34 Lispector, 51; [«Después que Olímpico la dejó, ya que no era una persona triste, Macabea procuró continuar como si nada hubiese ocurrido. (Ella no se sintió desesperada, etc., etc.) Además, ¿qué podía hacer? Porque ella era crónica. Hasta la tristeza era cosa de ricos, era para quien podía, para quien no tenía nada que hacer. La tristeza era un lujo» (59)].

35 Lispector, 51; [«Olvidé decir que al día siguiente en que él [Olímpico] le diera calabazas, ella tuvo una idea. Ya que nadie le daba una fiesta, y mucho menos de compromiso, daría una fiesta para sí misma. La fiesta consistió en comprarse sin necesidad una barra de labios nueva, no color rosa como la que usaba, sino rojo vibrante. En el servicio de la oficina se pintó la boca y hasta fuera del contorno, para que sus labios finos tuvieran ese aspecto bonito de los labios de Marilyn Monroe» (59)].

profundidad respecto de la comprensión de los problemas relacionados con la subjetividad, pues entrecruza condiciones típicamente asociadas con el género y asuntos derivados de la clase y la posición social.

La multiplicidad de la diferencia

Como parte de los planteamientos acerca del panoptismo, Foucault³⁶ señala que en la época moderna la sujeción real procede de una relación ficticia. Sin necesidad de fuerza, solo como efecto del discurso, el sujeto se somete al poder; las convicciones subyugan al individuo, que solo existe gracias a ellas. La coacción no implica violencia, puesto que ha pasado «al lado de su superficie de aplicación». El subordinado es principio y consecuencia de su propio sometimiento. El ideal imaginario hace las veces de instrumento de control, pues dicta la norma para el cuerpo que moldea, disciplina, cultiva y adiestra, y que destruye en tanto este contribuye en su afirmación.

Tan recordadas tesis en principio aluden al encarcelamiento; extrapoladas al ámbito de la producción discursiva de identidades, sugieren, primero, que el individuo es aprisionado por los distintos procesos de conformación de subjetividad y, segundo, que la emergencia de yo supone siempre un menoscabo de los impulsos del cuerpo, una reorientación de las fuerzas vitales. En consecuencia, la norma detrás de la condición humana particular dicta el destino del cuerpo; el ideal imaginario, producto de los discursos y las instituciones, regula las pasiones, los afectos y el placer; se erige como espectro de la carne. Como ha señalado Butler³⁷, «el sujeto, ese ser viable y inteligible, se produce siempre con un coste, y todo aquello que se resiste a las exigencias normativas por las cuales se instituyen los sujetos permanece inconsciente».

36 Michel Foucault, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Trad. Aurelio Garzón del Camino (México: Siglo XXI, 2000) 206.

37 Judith Butler, *Mecanismos psíquicos del poder. Teoría sobre la sujeción*. Trad. Jacqueline Cruz (Madrid: Cátedra-Universidad de Valencia, 2001) 98.

No obstante la sublimación de la corporeidad, no destruye la totalidad del cuerpo. Butler propone que, tras la pérdida constitutiva del sujeto, prevalece un residuo:

El cuerpo no es un lugar en el que se lleve a cabo una construcción, sino una destrucción a raíz de la cual se forma el sujeto. La formación de éste es simultáneamente el enmarcado, la subordinación y la regulación del cuerpo, así como la modalidad bajo la cual la destrucción es preservada (en el sentido de sustentada y embalsamada) *en la normalización* [el destacado proviene del original]³⁸.

Este residuo resiste los procesos de sublimación; por tanto, prevalece en el sujeto. Mediante diversas formas regresa desde lo oculto; a veces, en estado salvaje; otras, como *contradiscurso inverso*. En *La hora de la estrella*, Macabea padece episodios de arrebato; tales instantes de extrema vitalidad riñen con su clasificación como un ser entregado a la muerte, carente y estéril. No se trata de momentos místicos, de arrobamiento espiritual, sino de episodios de placer cotidiano, en los que el cuerpo arremete contra las convenciones inscritas en él, se libera de las restricciones y alcanza la plenitud. Esto se puede advertir en varios pasajes de la novela; a modo de ejemplo, se recapitulan algunos de estos trances:

Aliás cada vez mais ela não se sabia explicar. Transformara-se em simplicidade orgânica. E arrumara um jeito de achar nas coisas simples e honestas a graça de um pecado. Gostava de sentir o tempo passar. Embora não tivesse relógio, ou por isso mesmo, gozava o grande tempo. Era supersônica de vida. Ninguém percebia que ela ultrapassava com sua existência a barreira do som. Para as pessoas outras ela não existia³⁹.

38 Butler, 105.

39 Lisspector, 52; [«Por otra parte, cada vez le era más difícil explicarse. Se convirtió en una simpleza orgánica. Adoptó el aire de quien en las cosas honestas y simples encuentra la gracia de un pecado. Le gustaba sentir el paso del tiempo. Aunque no tuviese reloj, o por eso mismo, gozaba del amplio tiempo. Estaba supersónica de vida. Nadie percibía que ella con su existencia superaba la barrera del sonido. Para las demás personas ella no existía» (60)].

A pesar del desprecio de los otros, incluso de allegados, Macabea experimenta sensaciones de integridad que provienen de su cuerpo. Nada importa si el orden social impugna su existencia y trata de inscribir mandatos hasta en su materialidad física, al final, la vitalidad se desborda: «Um dia teve um êxtase. Foi diante de uma árvore tão grande que no tronco ela nunca poderia abraçá-la. Mas apesar do êxtase ela não morava com Deus. Rezava indiferentemente. Sim. Mas o misterioso Deus dos outros lhe dava às vezes um estado de graça. Feliz, feliz, feliz» (53) [«Un día tuvo un éxtasis. Fue delante de un árbol tan grande que ella no podía abrazar el tronco. Pero a pesar del éxtasis ella no vivía con Dios. Rezaba con indiferencia. Sí. Pero el misterioso Dios de los otros le otorgaba a veces un estado de gracia. Feliz, feliz, feliz» (Lispector 60)].

En instantes lúcidos, Macabea se sustrae de la heteronormatividad: escapa del lenguaje (por ello, le resulta imposible explicar lo que ocurre en su interioridad) y de las restricciones temporales. Su cuerpo deja de estar sometido a la jerarquía social y el orden (re)productivo. El éxtasis no es religioso sino *femenino*; femenino de una manera positiva y afirmante. Irigaray⁴⁰ se ha referido a la economía del placer múltiple, en la que el «sujeto femenino privilegia casi siempre la relación entre sujetos, la relación con el otro género, la relación de a dos». Macabea contempla el árbol, pero renuncia al proceso de aprehensión.

Esta relación de respeto a lo demás, de ensimismamiento placentero, habla acerca de otra clase de sensibilidad y percepción del mundo. La vida y la libertad son señaladas como opciones positivas para la construcción de la subjetividad y la intersubjetividad. Con todas sus carencias y limitaciones, el texto literario muestra a la protagonista como un ser esencialmente sensible. Este hecho excepcional conmociona al narrador, quien afirma:

Glória usava uma forte água-de-colônia de sândalo e Macabéa, que tinha o estômago delicado, quase vomitava ao sentir o cheiro. Nada

40 Luce Irigaray, *Ser dos*. Trad. Patricia Willson (Buenos Aires: Barcelona, 1998) 27.

dizia porque Glória era agora a sua conexão com o mundo. Este mundo fora composto pela tia, Glória, o Seu Raimundo e Olímpico – e de muito longe as moças com as quais repartia o quarto. Em compensação se conectava com o retrato de Greta Garbo quando moça. Para minha surpresa, pois eu não imaginava Macabéa capaz de sentir o que diz um rosto como esse⁴¹.

El narrador se sorprende la sensibilidad insólita de la protagonista, porque estima que una muchacha simple es incapaz de comprender los dilemas de una personalidad compleja. En verdad, Macabea puede percatarse del drama de los otros; en una conversación con Olímpico, la protagonista alude al canto de Caruso y el efecto que tuvo en ella. Al respecto, indica el narrador:

“Una Furtiva Lacrima” fora a única coisa belíssima na sua vida. Enxugando as próprias lágrimas tentou cantar o que ouvira. Mas a sua voz era crua e tão desafinada como ela mesma era. Quando ouviu começara a chorar. Era a primeira vez que chorava, não sabia que tinha tanta água nos olhos. Chorava, assoava o nariz sem saber mais por que chorava. Não chorava por causa da vida que levava: porque, não tendo conhecido outros modos de viver, aceitara que com ela era “assim”. Mas também creio que chorava porque, através da música, adivinhava talvez que havia outros modos de sentir, havia existências mais delicadas e até com um certo luxo de alma. Muitas coisas sabia que não sabia entender. “Aristocracia” significaria por acaso uma graça concedida? Provavelmente. Se é assim, que assim seja. O mergulho na vastidão do mundo musical que não carecia de se entender. Seu coração disparara. E junto de Olímpico ficou de repente corajosa e arrojando-se no desconhecido de si mesma disse:

41 LInspector, 53; [«Gloria usaba una colonia de sándalo muy fuerte y Macabea, que tenía el estómago delicado, casi vomitaba al olerla. No decía nada porque en esos momentos Gloria era su conexión con el mundo. Ese mundo compuesto por la tía, Gloria, el señor Raimundo y Olímpico, y a mucha distancia las chicas con las que compartía el cuarto. En compensación, se comunicaba con una foto de Greta Garbo joven. Para mi sorpresa, porque yo no imaginaba que Macabea fuese capaz de sentir lo que expresa un rostro como ése» (61)].

—Eu acho que até sei cantar essa música. Lá-lá-lá-lá-lá⁴².

El texto nos muestra una dimensión insospechada del personaje central: su singular sensibilidad. A lo largo de la novela se reitera un motivo: Macabea viene como la lluvia. Tal asociación descansa en un antiguo contenido mítico, que correlaciona el agua con la pureza. La protagonista es ordinaria, pero excepcional; la vitalidad e hiperestesia definen su condición. En el último pasaje de la obra literaria, de cara a la muerte, Macabea penetra en su propia existencia, esto es, su circunstancia de mujer pobre:

O destino de uma mulher é ser mulher. Intuíra o instante quase dolorido e esfuziante do desmaio do amor. Sim, doloroso reflorescimento tão difícil que ela empregava nele o corpo e a outra coisa que vós chamais de alma e que eu chamo – o quê? Aí Macabéa disse uma frase que nenhum dos transeuntes entendeu. Disse bem pronunciado e claro: —Quanto ao futuro⁴³.

El narrador reflexiona sobre el sentido de las últimas palabras de Macabea. La interrogante acerca del futuro apunta hacia la intelección de las restricciones socio-culturales del presente. La protagonista ha logrado avizorar una forma distinta de existir y relacionarse

42 Lispector, 42; [«Una furtiva lacrima” había sido la única cosa bellísima de su vida. Enjugando sus propias lágrimas trató de cantar lo que había oído. Pero su voz era áspera y tan desafinada como ella misma. Al oírse, empezó a llorar. Era la primera vez que lloraba; no sabía que tuviese tanta agua en los ojos. Lloraba, se sonaba la nariz sin saber por qué lloraba. No lloraba por la vida que le había tocado: como no había conocido otras formas de vivir, aceptaba que para ella era “así”. Pero también creo que lloraba porque, a través de la música, adivinaba que quizá había otros modos de sentir, que había existencias más delicadas y hasta con cierto lujo en el alma. Sabía muchas cosas que no sabía entender. ¿“Aristocracia” significaría, acaso, una gracia concedida? Probablemente. Si es así, que así sea. El sumergirse en la vastedad del mundo musical que no necesitaba ser entendido. Su corazón se había desbocado. Al lado de Olímpico se sintió valiente y lanzándose a lo desconocido de sí misma dijo: —Me parece que hasta sé cantar esa música. La-la-la-la-la» (Lispector 49-50)].

43 Lispector, 71; [«El destino de una mujer es ser mujer. Intuía el momento casi dolorido y centelleante del desmayo de amor. Sí, doloroso reflorescimiento, tan difícil que ella comprendía en él el cuerpo y la otra cosa que ustedes llaman alma y que yo llamo... ¿cómo? En ese momento Macabea dijo una frase que ninguno de los presentes entendió. La dijo bien pronunciada y clara: —En cuanto al futuro» (79)].

consigo misma y con los demás; esta manera de ser no tiene lugar en el mundo actual, representado en la novela y en el que los personajes son crueles, sexistas, racistas y clasistas. Macabea se pregunta por el porvenir colectivo, porque su muerte cierra la posibilidad de un destino individual.

Conviene recordar una aclaración por parte del narrador, que permite establecer diferencias entre las pretensiones del personaje y el suceso fático narrado. Según tal, al fenecer, Macabea «queria vomitar o que não é corpo, vomitar algo luminoso. Estrela de mil pontas» (71) [«quería vomitar lo que no es su cuerpo, vomitar algo luminoso. Una estrella de mil puntas» (80)], pero solo pudo expulsar un poco de sangre. Este detalle final que, por lo demás, alude al título de la novela, simboliza el deseo de la protagonista por trascender su condición precaria y su vida concreta, para revelar una realidad superior.

En el cierre del relato, el narrador lanza una interrogante: «Qual foi a verdade de minha Maca?» (72) [«¿Cuál fue la verdad de mi Maca?» (80)]. De inmediato, responde: «Basta descobrir a verdade que ela logo já não é mais: passou o momento» [«Basta descubrir la verdad para que ya no exista: pasó el momento»]. La vida de Macabea consiste de una verdad efímera: su sensibilidad irreductible, despreciada por la sociedad, ofrece algunas lecciones acerca de formas pertinentes de tratar la particularidad de los demás. En este aspecto, la novela es, a la vez, una muestra contundente de los horrores de la diferenciación y un llamado al acercamiento cordial a la otredad.

Consideraciones finales

Talpade Mohanty⁴⁴ reparó en las consecuencias de la práctica académica y advirtió acerca de la incapacidad del feminismo occidental

44 Ver María Josefina Clavo Sebastián, «Chandra Talpade Mohanty y su crítica al pensamiento feminista», *Miradas multidisciplinares para un mundo en igualdad: ponencias de la I Reunión Científica sobre Igualdad y Género*, María Josefina Clavo Sebastián y María Ángeles, coords. (Goicoechea Gaona. Logroño: Universidad de La Rioja, 2010) 121-134.

para establecer correspondencias entre lo local y lo global, así como para reconocer la complejidad del Tercer Mundo y sus múltiples formas de resistencia. En el ensayo titulado «Bajo los ojos de Occidente», la autora señaló dos dificultades para el adecuado entendimiento entre las mujeres de Occidente y las mujeres del Tercer Mundo, a saber: primera, la asimilación de la diferencia mediante universalizaciones y procesos de apropiación de la experiencia en virtud de los intereses del feminismo occidental; y segunda, la marginación de los discursos propuestos por las mujeres de color, a pesar de sus valiosos aportes a la lucha social.

El ensayo fue producto de un contexto particular, en que el movimiento feminista transnacional emergía como respuesta a las limitaciones del feminismo eurocéntrico. La autora quiso fomentar alianzas entre mujeres, capaces de trascender las fronteras fijadas por criterios como clase social, cultura y raza. Asimismo, insistió en la utilidad de los análisis históricos y políticos concretos (conocimientos situados) respecto de la violencia en contra de la mujer. A partir de entonces, el debate se enriqueció con una perspectiva propia de los estudios poscoloniales.

Casi dos decenios después, en el ensayo «De vuelta a “Bajo los ojos de Occidente”: la solidaridad feminista a través de las luchas anticapitalistas»⁴⁵, esta pensadora retomó algunas de sus principales tesis, que sometió a revisión y actualizó. En este segundo escrito aboga por una reconceptualización de los fines del feminismo transnacional, de cara a los cambios provocados por la globalización y las modificaciones del capitalismo contemporáneo. Talpade Mohanty promueve el establecimiento de un marco de referencia basado en la solidaridad y los valores compartidos, un proyecto feminista más amplio que el feminismo colonizador.

45 Chandra Talpade Mohanty, «De vuelta a “Bajos los ojos de Occidente”: la solidaridad feminista a través de las luchas anticapitalistas». *Descolonizando el feminismo. Teorías y prácticas desde los márgenes*. Liliana Suárez Navaz y Rosalva Aída Hernández, eds. (Madrid: Cátedra-Universidad de Valencia, 2008) 407-464. Originalmente, este escrito fue publicado en 2003.

Su objetivo consiste en señalar que el trabajo feminista transcultural debe poner atención a las micropolíticas de contexto, la subjetividad y la lucha, así como a la macropolítica de los sistemas y a los procesos políticos y económicos globales. La subteorización respecto del Tercer Mundo es sustituida por la urgencia de recuperar las formas de resistencia de los dos tercios del mundo, un conjunto oportuno de instrumentos de insurgencia. Considera indispensable que las mujeres y los hombres de distintas comunidades e identidades construyan coaliciones y solidaridades más allá de las falsas fronteras; incluso, más allá de las líneas de acción típicas del feminismo. No se trata ya de un movimiento de defensa de las mujeres, sino de un movimiento de defensa de todo aquello que halla sido convertido en femenino, es decir, explotado, marginado, sometido, violentado. A partir de las vidas y los intereses de las comunidades marginadas de mujeres, se pueden hacer visibles los mecanismos generales del poder.

Desde esta perspectiva, es palpable que una novela con las características de *La hora de la estrella* bien puede constituir un referente temprano del movimiento estrictamente contemporáneo, dirigido a establecer correspondencias entre la discriminación étnica, social y de género. Lispector hace visibles los ligámenes ocultos tras los diversos sistemas de exclusión y justificación de la violencia, hace una crítica del esquema de poder imperante, por aquellos años, en la sociedad carioca. Macabea, la protagonista de su relato, es marginada en atención del género, la pobreza y la calidad de migrante. En su triple denegación, es objeto de crueldad y discriminación; nada importan su dignidad y sensibilidad que ofrecen un auténtico ejemplo de comprensión, primero, de la necesidad del respeto mutuo, y segundo, de la vía afirmativa femenina.

Lispector conmociona al lector con el retrato de figuras sórdidas, incapaces de tratar con aprecio a una mujer indefensa. Más sugestiva todavía, resulta la inserción en el mundo interior de la protagonista. A medio camino entre candidez e ironía, la escritora supo construir un exquisita obra literaria, fundada en la vida anímica de seres modestos

y olvidados. La aparente simpleza expresiva del texto marcha de la mano con el acercamiento experimental a las mentalidades de los sectores marginados. A través de un pseudoacto de comunicación —la literatura es una forma de comunicación fingida—, da voz a aquellos que no la tienen y problematiza las categorías con que la sociedad juzga sus existencias.

Lispector elabora inquietantes imágenes acerca de la otredad, discute los principios de inferiorización de los demás y pone en entredicho el juicio tradicional, ejercido como acto de poder. Su mirada y escritura se aproximan, de manera respetuosa, a la alteridad, que acogen y dignifican. En la literatura contemporánea, existen casos análogos de acercamiento a lo separado; tanto Manuel Puig como J. D. Salinger fueron contemporáneos de Lispector y estuvieron interesados por aquellos que sufren aislamiento. A pesar de ello, la obra de la escritora brasileña tiene un mérito particular: el énfasis en la transposición de sujetos subalternos, atrapados y destruidos por discursos hegemónicos relativos al progreso, el orden, la segregación y el género.

La enajenación en *El circo del deseo*, de Cirus Piedra¹

(Alienation in *El circo del deseo*,
by Cirus Piedra)

Sigrid Solano Moraga²

Universidad Nacional, Costa Rica

RESUMEN

Se evalúa la construcción de los personajes como seres enajenados en relación con la ciudad caótica en la que se ubican, en varios relatos de *El circo del deseo* (2009), de Cirus Piedra. Además, se analizan recursos narrativos que apoyan la representación del caos del espacio en que los personajes están insertos. Se concluye que debido a construcción desde un contexto urbano, los personajes se elaboran narrativamente según «tipos» (sin cualidades identitarias) y representan, con su otredad, la ruptura con la sociedad por sus acciones degradantes y a sus relaciones perturbadas.

ABSTRACT

This paper explores the construction of the characters as alienated beings in a chaotic city, found in short stories from *El circo del deseo* (2009), by Cirus Piedra. It also addresses narrative techniques supporting the representation of chaos in the space where the characters are inserted. It is concluded that due to the urban context, the characters are narratively developed according to “types” (without identity qualities), and with their otherness, they represent rupture with society, according to their degrading actions and disturbed relationships.

Palabras clave: enajenación, otredad, posmodernidad, narrativa costarricense contemporánea

1 Recibido: 17 de setiembre de 2018; aceptado: 25 de enero de 2019.

2 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: sigrid.solano.moraga@una.cr

Keywords: alienation, otherness, Postmodernism, contemporary Costa Rican narrative

*Su aniquilamiento era inmenso, mas no podía llamar a nadie, ni tampoco llorar.
Y sin embargo, no era cosa de estar así toda la noche, en cuclillas.*

Roberto Arlt

Al final del cuento titulado «Pablo Barrantes», la protagonista Pamela le dice al médico: «Qué ingrata que es la vida (...) El primer y último hombre con los que hice el amor resultaron ser mis padres»³. El primer hombre era su padrastro y abuelo (papá e hija se casan para acallar las habladurías); el segundo, su padre biológico. Como en el caso de Pamela, la mayoría de los personajes de los relatos de *El circo del deseo* (2009) están atados a la fragmentación y al despojo de su identidad humana. En algunos casos, son conscientes de su propia pérdida de humanismo pero se ven imposibilitados al cambio; otros, inconscientes de su situación de vida caen en la degradación total representada en el vacío emocional o, incluso, en la muerte.

Las carencias o trasgresiones de los sujetos —constantes en la narrativa costarricense contemporánea— se ligan a un mundo caótico encarnado en el espacio urbano (la Gran Área Metropolitana) y a la vez se desligan de discursos hegemónicos. Todo ello se expone mediante un lenguaje lúdico, alegórico y paródico, pero subversivo. De este modo, diégesis y lenguaje deben explorarse a través de estos sujetos insertos en su espacio social.

Este estudio tiene como fin responder a la construcción de los personajes como seres enajenados en un espacio urbano caótico y solitario en los cuentos: «De cómo muere Betancur», «Bernie», «Pablo Barrantes» y «Putas y así que va». A su vez, se evaluarán recursos narrativos que apoyan la representación del caos espacial y de personajes. Los personajes de *El circo del deseo* son seres extraños y aislados de

3 Cirus Piedra, *El circo del deseo* (San José: Editorial Costa Rica, 2009) 52; en adelante se indicarán entre paréntesis los números de página.

los discursos normativos; es decir, de un sistema de valores pequeño burgueses, como ha quedado expuesto en novelas contemporáneas de Fernando Contreras, Rodolfo Arias, Jorge Méndez Limbrick, Vernor Muñoz o Alexander Obando.

Este rasgo de la narrativa de Piedra podría estudiarse desde la perspectiva posmoderna ligada a su periodo, en el cual la ausencia de individualidad así como su inestabilidad emocional o psicológica se hacen presentes:

la alienación del sujeto ha sido sustituida por la fragmentación del sujeto. Estos términos traen inevitablemente a la memoria uno de los temas más de moda en la teoría contemporánea: el de la «muerte» del propio sujeto —o dicho en otras palabras, el fin de la mónada, o el ego, o el individuo burgués autónomo— y el *stress* que acompaña a este fenómeno, sea como nueva moral o como descripción empírica, al producirse el descentramiento de este sujeto o de esta síquis previamente centrada⁴.

Ello implica la ausencia del ego, característica conocida como alienación desde la época capitalista y en la posmodernidad como fragmentación, es decir, seres escindidos desde la lógica de la norma hegemónica. Los personajes con cualidades heroicas los sustituyen otros sin posibilidades de ascenso social o valores que impriman ideales nacionales ya que la posmodernidad implica la ruptura con el centro o con la idea de sujetos pertenecientes a una nación.

Desde otro ángulo, *El circo del deseo* se ubica en el paradigma literario contemporáneo, como lo indica Rojas, donde se «abandona definitivamente la búsqueda de las utopías y el individuo deambula, solitario, por la ciudad de noche»⁵. Los personajes retratados son así solitarios e imposibilitados para la afectividad familiar o íntima, y sin ataduras ideológicas. Su condición intrínseca es sufrir (o más bien, no sentir) por

4 Frederic Jameson, *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado* (Barcelona: Paidós, 2011) 37.

5 Margarita Rojas, *La ciudad y la noche* (San José: Editorial Norma, 2011) 16.

estar en falta dentro una sociedad y, al mismo tiempo, transgredirla con su accionar. Para Rojas, el surgimiento de esta literatura se asocia con una razón sociohistórica: tendría que ver con el desarrollo acelerado y no planificado de la ciudad, de ahí que esta se convierta en un elemento trascendental para la configuración narrativa.

La focalización en la marginalidad se asocia, entonces, con muchas de las obras escritas en la «posmodernidad» latinoamericana, la cual se encargaría de «mirar las vivencias de la minoría»⁶ entendida como los excluidos de los discursos oficiales, sean mujeres, indígenas, afrodescendientes y clase baja.

Tanto la forma como el contenido de los relatos revelan el desequilibrio del mundo narrado y de sus personajes escindidos y citadinos pueden clasificarse como *tipo*, es decir, ausentes de cualidades identitarias o irremplazables. Se estudiarán, a continuación, algunas marcas que exteriorizan estas cualidades.

Relaciones perturbadas

Las relaciones familiares, íntimas o sociales, presentes en las narraciones del corpus tienen en común la incomunicación y la ausencia de afectividad y felicidad. Los personajes, además, manifiestan su inadaptación al sistema por medio de sus acciones conscientes o inconscientes en donde la ambición económica, la violencia o el azar los lleva al declive personal o a afectar la vida de otros. En «Bernie» se presenta una relación enfermiza entre madre e hijo, al punto de obstaculizar que el protagonista evolucione en el ámbito emocional; es decir, que se desligue del espacio materno para formar una relación familiar junto a su ex amante, Josefina, y su hijo. La madre ejerce el rol de controladora y él el de sumiso a sus sesenta y ocho años: «¿Qué dijiste?— adelantó la madre. Bernie pausó el paso, bajó la mirada,

6 Víctor Fuentes, «De la vanguardia a la posmodernidad: hitos configuradores en la literatura en español». *Centro Virtual Cervantes*. 25 de agosto de 2018, <https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/11/aih_11_4_015.pdf, 116>.

y cerró los párpados. Pensó que, sin quererlo, pudo haberlo dicho cuando lo pensaba, y un frío terrible le bajo la espalda. Se detuvo, la volvió a ver apenado, y le dijo: —Perdón, madre» (26).

Esta escena representa la inmovilidad del sujeto en un espacio familiar. Josefina, su examante, según las noticias de la madre, llegaría de visita. Sin embargo, aunque la visita tiene efecto, la progenitora se retracta y le indica que había mentido pero la realidad es que momentos antes de que el entusiasmado Bernie llegara del trabajo, esta había echado a Josefina y al hijo. Con esta escena, la inacción se consolida, la madre se apropia del destino del solitario personaje.

«Pablo Barrantes» narra la relación incestuosa entre el protagonista, ajedrecista en decadencia y Pamela, su hija y exprostituta. Ella nació como resultado de un amorío de este con su madre cuando él visitó Ciudad Neilly, lugar de origen de la familia de Pamela. El azar lleva a los dos personajes a conocerse en una cantina en la ciudad y, aunque ella se rehúsa en un inicio a entablar conversación con él, la narración propone, posteriormente, un idilio por meses. Como si tener un amorío con su padre fuera poco, Pamela había sido violada por su abuelo, quien a su vez se había casado con la madre de Pamela, cuando se embaraza del ajedrecista, para no dejar su herencia fuera de la familia y ocultar el embarazo no deseado de la hija. Como es palpable, Pamela está determinada por su pasado trágico.

Otra relación problemática es la narrada en «Putas y así qué va», en la que Samanta asesina a su pareja, Pedro, con la intención de dejarse su dinero que para desgracia de la mujer, eran solo seis millones.

Por su parte, Betancur, en «De cómo muere Betancur», es un maleante de Barrio Cuba y se ha valido de un comportamiento agresivo para dominar el barrio. Un policía recién contratado enfrenta al muchacho, quien al traspasar el espacio del muchacho violento y despreciado, es asesinado. Se expone el asesinato, la agresión, el robo, la muerte, además de una inversión de valores y el carácter violento de ese microcosmos narrado; todo esto se resume en una inestabilidad psicológica del lumpen. Según Freud, «la tendencia agresiva es una

disposición instintiva innata y autónoma del ser humano [...] Pero el natural instinto humano de agresión, la hostilidad de uno contra todos y de todos contra uno, se opone a este designio de la cultura»⁷. En otras palabras, Betancur es un ser alejado del orden por el que «velan» los policías que lo ajustician.

Este relato, como los otros, muestra un sentimiento de mutismo; están sujetos a un final intrascendente, a la miseria y ninguno siente estímulos para huir o para cambiar el destino trágico o simplemente no tienen «protección contra el sufrimiento»⁸. A su vez, las relaciones o enfrentamientos proponen una desintegración social, un concepto de familia alejado de la perfección, ya que se encuentran amenazados por el azar, el egoísmo, la violencia, la agresividad o los intereses económicos.

Simbiosis entre personaje y espacio

La miseria humana está influida por el espacio en el que viven o se desarrollan los personajes. Las narraciones proponen la repetición de espacios: barrios de San José, así como Ciudad Neilly y Golfito fluctúan de un relato a otro lúdicamente. Aunque los cuentos sean distintos entre sí, están atados por esas constantes geográficas. Las representaciones entre personajes-espacio proponen una respuesta ante la incógnita de las nuevas relaciones humanas con la ciudad en un proceso de desarrollo/ desorden urbano. En palabras de Jameson, el ser humano es víctima de esta geografía, debido a que existe

un amenazador punto de ruptura entre el cuerpo y el espacio urbano exterior (que) puede considerarse como símbolo y analogía del dilema mucho más agudo que reside en nuestra incapacidad mental, al menos hasta ahora, de confeccionar el mapa de la gran

7 Sigmund Freud, *El malestar de la cultura* (Madrid: Alianza, 2002) 63.

8 Freud, 70.

red comunicacional descentrada, multinacional y global, en la que, como sujetos individuales, nos hallamos presos⁹.

Las sensibilidades que implican estas relaciones con el *topos* se exponen de diversas maneras en los cuentos.

Por medio de un lenguaje alegórico, «De cómo muere el Batancur» logra un sincretismo entre la descripción del protagonista con la ciudad. Mediante topónimos de la geografía citadina, adaptados al cuerpo del protagonista, él se define como parte intrínseca de su contexto: «Betancur tenía los ojitos vereda parada en alto, los cachetes cielo y gradas, monte, milamores» (15). Los elementos corporales en relación con objetos típicos del espacio de concreto se vuelven definitorios en Betancur, él es uno con Barrio Cuba o, al menos, su resultado.

Por otro lado, la narración incluye zonas alejadas del área metropolitana, por ejemplo Ciudad Neilly, de donde pertenece Josefina del cuento «Bernie» y Pamela del cuento «Pablo Barrantes»; el protagonista de ese relato es oriundo de Golfito. Lo anterior establece atavismos geográficos, los personajes están marcados por su lugar de nacimiento, como le sentencia Joaquín Gutiérrez a Pablo, cuando esté le responde que no le gusta Golfito: «Pues acostúmbrese y gústele... porque usted juega con todo el Golfito y sus bananeras encima» (49). Otra mención que afirma esta relación personaje-espacio es la de Pamela con Ciudad Neilly cuando afirma: «Neilly es lo que es. Yo soy lo que es». Como en el caso el personaje femenino se sincretiza con su lugar de procedencia.

La alusión a estas zonas no es detalle banal, si recordamos las repercusiones sociales y económicas que dejó a la explotación bananera desde principios del siglo xx por la United Fruit Company. Para Royo, «el Estado costarricense, mediante los Contratos Bananeros y una política permisiva, sacrificó a los productores independientes y las posibilidades de un desarrollo autóctono permitiendo la absorción de aquéllos y el acaparamiento de las mejores tierras por parte de la

9 Jameson, 97.

Compañía»¹⁰. Estos personajes parecen ser, implícitamente, el resultado de esta problemática agrícola y económica extendida durante más de medio siglo en la zona sur del país.

Por otro lado, hay un juego pasado/presente y lugar de la narración. San José remarca el presente de los personajes. Todos en el presente se encuentran en la capital. Sin embargo, para otros, como Bernardo, Pablo, Pamela, el pasado está marcado por una geografía distante.

Espacios físicos: interior/ exterior

San José es la ciudad que alberga estos relatos. Espacios conocidos y típicos de la vida en la ciudad: bares, paradas de buses y casinos. En «De cómo muere el Betancur», los lugares en los que actúa el protagonista son las calles de Barrio Cuba y la cárcel. La calle es el lugar de perdición, producto de un crecimiento mediocre e incidental, como lo propone el desarrollo de Barrio Cuba:

Metidísimos ahí [los hijos de Barrio Cuba], enrasillados como ganado, humeando vahos fatídicos, cabía a costos la gente. Los viejos entraron a machetes a través del gran campo de cafetos, y las más jóvenes simplemente parieron en camastros o catres. Los mismos depusieron en hacerse familias más grandes, sin importar las viejas morales ni las nuevas tradiciones, haciendo primero y pensando después (15).

En el caso de Bernie, la casa, lugar de la madre posesiva, es el espacio opresivo. Se rompe con el modelo de casa=hogar, por el de casa=cárcel. La madre desborda en el ambiente sus gritos y la ventana es lo más cercano a la libertad: «Observó (Bernie) en todas direcciones, tanteó al ojillo la plantilla de gas, los trastos sobre el fregadero,

10 Antoni Royo, «La ocupación del pacífico sur costarricense por parte de la compañía bananera (1938-1984)». *Diálogos. Revista electrónica de Historia* 4, 2 (2004): 12. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/dre.v4i2.6281>.

la ventanilla abierta, y exhaló en alivio, de sus pulmones, la disnea de sus sesenta y ocho años...» (25).

«Putas y así qué va» describe la entrada a la casa de doña Julia, resultado del peligroso exterior y la pobreza: «Tocó tres veces el timbre y duró un rato esperando, cuando de pronto sonaron las trancas, se abrieron candado, y se movió la puerta de vieja madera» (120). El exterior, Guadalupe, se exhibe entonces como una dimensión peligrosa.

Espacios interiores, como el bar, el restaurante o la casa, marcan la relación con personajes rotos, cuyo estilo de vida anodino se robustece y donde reproducen sus prácticas cerradas. Bernie juega ajedrez con el chino Kai en el bar Lenox, Samanta gasta los millones en un casino oscuro y con gente sola como ella: «Ahí vio a la gente mascando máquina, mascando neón, como vacas. Mascando lucecitas y cifras y palabras inentendibles. Sombríos rostros apachurrados a un botón» (119). Los ambientes descritos, interiores como exteriores, no dan cabida a la felicidad y contribuyen a resaltar una condición de despojo.

Personajes periféricos

Las narraciones de *El circo del deseo* establecen la caracterización de personajes bajos, inestables emocionalmente y alejados de la heroicidad, lo que le hace un guiño a la obra de Robert Arlt, cuyos personajes lumpen son una parodia de la realidad. A pesar de la individualidad de sus personajes en cada cuento, la repetitividad de algunos datos en su caracterización los demarca en «tipos»; es decir, son ejemplos de una clase de carácter o modelo social en particular, en este caso proletariado o lumpen. A continuación se detallan.

Prostituta

La ocupación de las mujeres de estos relatos es la prostitución. En «Bernie», Josefina, una de las cinco amantes en la vida de Bernie, fue prostituta. En el presente de la narración, es una mujer en decadencia: «Ajada, canosa, roída, chimuela e inflamada de encías,

aún sin perder postura, en orgullo, con un traje sin un solo vuelo, sin encajes, de un solo tirado, aburrido y viejo» (31). Lo interesante con esta caracterización es que Josefina es el objeto deseado del protagonista, él no sueña con la mujer idílica e incluso ella simboliza para él la volición a pesar del estigma incestuoso contra el que debía de luchar (era su prima).

También Pamela, de «Pablo Barrantes», fue prostituta. Cuando conoce a Pablo tiene 17 años, y año y medio de no haber tenido contacto sexual. Samanta, de «Putas y así qué va» asesina al hombre que enamoró para robarle su dinero e implícitamente se señala que ha ejercido esa profesión: «Y el riesgo de putear en el putero en el que estaba, al que llegaban solo pelados y piedreros. Sin saberlo, Pedro se había llevado a la gran caída una gestante gonorrea entre las piernas» (119). De este relato se comprende el juego entre el título que funciona para señalar una expresión costarricense que implica la condición de degradación y, a la vez, hace un guiño en la profesión de la protagonista.

Estas tres mujeres muestran el carácter efímero y únicamente corpóreo de las relaciones entre hombres y mujeres. Las relaciones idílicas son impensables, y aunque las tres buscan la afectividad solo encuentran desamparo e incomunicación. Samanta se siente sola y busca a su suegra; Pamela se enamora de Pablo y este muere; Josefina va hasta San José en busca a Bernie para enseñarle a su hijo, aunque la madre de este se deshace de ella. No obtienen ningún tipo de recompensa positiva. Sus vidas son, hasta el final del relato, miserables.

Ajedrecista

La práctica del ajedrez es recurrente en los cuentos tratados. Bernie y Pablo Barrantes lo juegan, pero parece ser la única cualidad rescatable dentro de vidas vacías. Se trata de personajes que se dieron a conocer por el juego y se estancaron en la nada. En el presente de sus narraciones proyectan sus vidas miserables. Ambos cuentos (organizados como segundo y tercero dentro del tomo) se interconectan

por este asunto. Pablo se menciona en el cuento sobre Bernie: «Muy pocos que de él aprendieron, se quedaron a jugar, sencillos y humildes, como Pablo Barrantes» (31). Además de esta relación maestro-discípulo, se recalcan las implicaciones monetarias de dedicarse al ajedrez: «Por eso eran los del pro-le-ta-ria-do, que lo daban todo por la partida» (31).

Subrayando esta situación de pobreza en Pablo, ni siquiera tiene un lugar donde dormir, por lo que pasaba la noche en casinos. Se le puede considerar un típico *flâneur*, el personaje que deambula por la ciudad, porque «conocía San José como nadie, y dominaba las calles en su andado» (37); además, era timador. Por otro lado, sus diálogos marcan su registro lingüístico informal cuando responde una de las preguntas de Pamela con un marcado «haiga». Su recuerdo permutable es el de haberle ganado a Joaquín Gutiérrez una partida de ajedrez.

Ambos, entonces, carecen de pragmatismo para una vida común aunque cuenten con destrezas mentales para enseñar y competir en el juego.

La madre

Las madres en estos relatos se consolidan como mujeres que aman intensamente a sus hijos al punto de convertir sus relaciones en enfermizas. Son figuras en pena o que cumplen con la obligación moral de ejercer su rol. La madre de Betancur, doña Enereida, vive humillaciones por parte de los policías, así como la espera de diez años para rescatar el cuerpo de su hijo. Esperanza se convierte en la madre posesiva y malvada que concibe artimañas para mantenerse al lado de Bernie o para que este no se dé cuenta de la existencia de un hijo, aunque eso implicó hacerlo infeliz. Esta mujer es la castrante, además de impedir que Bernie conozca a su hijo, lo humilla dándole un tratamiento de niño. Otro caso, doña Julia, representa la pérdida de razón al no enterrar el cuerpo de su hijo, además de bañarlo, alimentarlo y conversar con él, en «Putas, y así qué va».

El modelo de madre, por lo tanto, no es el idílico debido a un exceso de virtudes, como la abnegación y el amor, promovidas por los discursos oficiales.

Degradaciones

Cambiar el presente o un destino trágico es inviable. Los personajes parecen marcados por un infortunado destino sin lenitivos.

En el caso de Batancur, el perdón divino hacia el pecador es rebatido, tal como se lo augura a la madre un policía: «Su hijo, doña señora, siempre será un hijo de puta ladrón, una escoria, y no hay forma de que gane el cielo, ni aún con estas misas ni su rezadera de loca» (22). Bernie, de sesenta y ocho años, ha pasado su vida en ausencia de libertad. A pesar de la fuerte presencia de su madre, en realidad su personalidad carente de vitalidad es lo que la lleva a la inmovilidad y al encierro —cerrando la puerta tras de sí— luego de observar una casa casi vacía sin la esperada Josefina.

Por su parte, Pamela recibe como castigo el peso de los años, de 35 aparenta de 60, piensa el doctor. Además, debe vivir con la idea de haberse acostado con su abuelo y su padre biológicos. Finalmente, desde una perspectiva absurda, Samanta pasa de prostituta a esposa y luego a asesina. El dinero robado lo gasta en el casino y debe regresar a su casa, con su suegra y el cuerpo de su marido. Es perdonada por la suegra, doña Julia, pero queda claro que la muerte en ese espacio narrado es la salvación, como lo propone el final del relato: «a veces tanta respiradera no lo deja a uno tener nada de paz, sino que más bien lo llena a uno de pena y quebranto» (123).

Perturbaciones en las narraciones y recorridos circulares

Las narraciones suelen dar saltos temporales que generan tensión, y al mismo tiempo marcan el estado de estatismo o de fatalismo en la vida de los personajes. Se establecen ciertas analepsis que colocan

al lector en el pasado de los personajes. En el caso de Bernie, la voz narrativa ubica al lector en el pasado, ya que se relata que, mientras él camina piensa en una de las pocas mujeres con las que ha tenido relaciones íntimas, su prima Josefina, y sin dificultad se ilusiona con una vida junto a ella: «Días enteros había pasado ella en su pensamiento, cuando el hombre todavía vestía bermudas y salía impúdico de los baños vaporosos» (32). A partir de esa analepsis entendemos la patética vida de un hombre mayor que no logra liberarse. El salto temporal súbito (sin marcas) devuelve al lector al presente del personaje, quien vive aún con la madre, la cual ahuyenta a Josefina y a su hijo de Bernardo. Es decir, la vida del hombre no cambia, solo sufre la ilusión de haber estado cerca de su examante.

Las retrospecciones también marcan una narración perturbada en «Pablo Barrantes». Estas se establecen por medio de diálogos con Pamela u otros personajes. De este modo, la protagonista presenta información necesaria para develar el conflicto principal de la obra, es decir, la relación incestuosa. Él conoció a la madre de Pamela y la embarazó en un viaje a Ciudad Neilly: «Yo conocí a una mujer que tenía sus fincas, y que el papá se casó con ella para que el abuelo los heredara todos juntos... la doña, oí al tiempo, se casó con el papá, por gol. Ella ya tenía siete meses cuando la boda» (47). Se antecede el final catastrófico vivido por Pamela, cuando ella recibe los exámenes que indican que Pablo es su padre biológico. Las pistas dadas sobre un momento efímero del pasado marcan el presente del personaje femenino: se ha acostado y amado a su padre.

El salto cronológico de diez años (prolepsis) en el relato sobre Betancur, muestra la mostrar la degradación del personaje, quien por venganza, no ha sido devuelto a la madre para que le dé sepultura: «Diez años pasaron en que los oficiales dormían y cambiaban turnos sentadotes de hombros frente el cuerpo de Betancur... Al final de diciembre, los hijos de los que ajusticiaron al Betancur... entregaron el cadáver a la madre» (21).

Por otro lado, la narración sobre un día en la vida de Samanta, de «Putas y así qué va», cae en la circularidad, luego de matar a su pareja por dinero, vuelve al lugar de los hechos, donde lo encuentra sorpresivamente sentado a la mesa: «Samanta mantuvo silencio en la sala sin alzar a ver mucho al Pedro muerto con ocho huecos en el tórax, que ella misma le había abierto» (122). Es decir, ella regresa al inicio del relato.

Las acciones de todos los personajes no generan cambios, no los mueven de lugar o, lo que es más desgarrador para el lector, aumentan su desgracia. Las narraciones no lineales, por su parte, resultan entretenidas y, del mismo modo, generan expectativa sobre la diégesis.

Conclusiones

Los espacios, tanto interiores como exteriores, representan la decadencia: la cantina, una habitación oscura y la ciudad sucia. Esas representaciones establecen un San José (Guadalupe, Barrio Cuba) diverso, espacio en el que confluyen personajes provenientes de zonas alejadas, incluso de otros continentes, con el chino Kai en «Bernie». La mención de lugares periféricos, sucios y albergadores de individuos no deseados expone lo prohibido y desechado de los discursos oficiales, pero además funcionan para ficcionalizar otra realidad, la incómoda.

Las narraciones manifiestan el azar, la ironía y el absurdo de la vida, las carencias y la atadura a la miseria humana. Los personajes son minorías excluidas, fracasados de la sociedad: vagabundos, adictos, prostitutas, pobres que no solo tienen barreras, ellos mismos las construyen. Su presencia no establece su redención como sujetos sociales, por el contrario constata una vida difícil y ligada a un azar violento que niega su propia identidad porque los marca como otredad.

Los relatos estudiados solo se resuelven con la degradación y la violencia; todos estos lumpen siguen pistas o recorridos equivocados hasta tocar la fatalidad y la soledad. Asimismo, sus acciones ponen en entredicho cualquier ideología o normativas sociales. El respeto a la

vida, a la muerte, a las relaciones afectivas se ultraja para demostrar las carencias e imperfecciones en los espacios narrados, en el presente de la narración San José y en el pasado Golfito y Ciudad Neilly.

Los cuatro cuentos muestran seres a quienes les es difícil encontrar un resguardo en la familia o en relaciones sexuales para eliminar su fragmentación: todos los intentos los inscriben en las mismas dimensiones de enajenación. Finalmente, el lenguaje lúdico y la fragmentación narrativa son un elogio a la ruptura y a la inestabilidad, una dialéctica de fragmentación.

Función de los diarios en *El zorro de arriba y el zorro de abajo*, de José María Arguedas¹

(Function of the Diaries in *El zorro de arriba y el zorro de abajo*, by José María Arguedas)

Shiau-Bo Liang²

Providence University, Taiwan

RESUMEN

Se argumenta que José María Arguedas (1911-1969), en *El zorro de arriba y el zorro de abajo*, intercala los diarios que incluyen reflexiones sobre la situación sociopolítica, sobre la de los escritores latinoamericanos y la suya propia, con una función de autojustificación en tres aspectos: la de espacio para acumular fuerza y audacia en el relato, la de deconstrucción de su viejo yo para la construcción de su nuevo yo realista e íntimo y la de eliminación del yo como autor para dar voz a los zorros míticos.

ABSTRACT

This paper suggests that José María Arguedas (1911-1969) in *El zorro de arriba y el zorro de abajo*, interweaves diary writing, which includes reflections on the socio-political condition, on the situation of Latin-American writers, and about his own state, in order to provide self-justification with respect to his negative reception. This deconstruction of his old self in the diaries provides space to accumulate strength and "audacity" for the story; and by eliminating himself as the author, he gives voice to the mythical indigenous foxes.

1 Recibido: 23 de julio de 2018; aceptado: 25 de enero de 2019.

2 Departamento de Lengua y Literatura Españolas. Correo electrónico: sbliang@pu.edu.tw

Palabras clave: literatura hispanoamericana, narrativa peruana, diario como escritura literaria

Keywords: Spanish-American literatura, Peruvian narrative, diary as literature

Introducción

El zorro de arriba y el zorro de abajo (1971), la última novela de José María Arguedas, quedó truncada con el suicidio del escritor peruano. La obra está compuesta de dos partes; la primera la componen cuatro capítulos con tres diarios intercalados. La segunda parte incluye lo que llamó los «hervores» y el «¿Último diario?». Arguedas pasó mucho tiempo buscando la manera de dar forma literaria a las voces indígenas; al cabo, los diarios íntimos en esta novela le llevan a la integración con el mundo indígena, y así, termina fusionando su voz con la de los indígenas a través de dos zorros míticos. Como autor, emplea un estilo que va evolucionando desde el realismo hasta el realismo mágico. El mito indígena que utiliza se ha convertido en un mito nuevo, propio y muy individual, que se encuentra en el «umbral de la *Illiteracy*³», que Abraham Acosta caracteriza por la ingobernabilidad. Acosta afirma que la realidad de los indígenas en Latinoamérica ocupa un espacio muy complicado. Para representar a los indígenas, Arguedas no resalta sus cualidades, sino que los coloca en un escenario incontrolable e ingobernable, en el «umbral de la *Illiteracy*». Acosta utiliza tal término como concepto crítico, pero también acude a él como un modo de hacer visible lo oculto e intervenir en la crisis de resistencia. Manifiesta que con *Illiteracy* no se refiere a la incapacidad de leer o escribir, ni quiere apelar a la primacía de la escritura sobre la oralidad⁴. En la reseña que Ana Sabau hace

3 Acosta usa el término para expresar «la condición de exceso semiológico e ingobernabilidad que se desprende de la interrupción crítica del campo de inteligibilidad en el que los modos tradicionales y la resistencia de lectura están definidos y posicionados» Ver: Abraham Acosta, *Thresholds of Illiteracy: Theory, Latin America, and the Crisis of Resistance* (Nueva York: Fordham University Press, 2014) 9. La traducción de las citas sobre Acosta de inglés a español es de la autora de este artículo.

4 Acosta.

de la obra de Acosta, explica que «*Illiteracy*» es un término que no encuentra su traducción en la palabra «analfabetismo» del español, debido a que no hace referencia a la desposesión de la escritura ni a la incapacidad de un individuo o una comunidad de lectores. Por el contrario, siguiendo la forma en que Acosta lo esboza, «*Illiteracy*» es un término que no puede definirse de forma fija. Se trata pues de un (no)concepto que debe mucho a la deconstrucción y que busca incesantemente eludir la estabilidad de sentido, incluso de su propia (in)definición. Con la «*Illiteracy*» se describe tanto una operación de lectura y una metodología⁵.

Desde el diario inicial, que abre la primera parte de la novela, se revela la crisis íntima del autor, plasmada subjetivamente en los diarios que se intercalan entre los relatos. En los relatos configura la realidad objetiva que ve, pero dentro del relato III encontramos el diálogo entre los zorros, que posee carácter mítico. Para Varona-Lacey, los tres hilos discursivos (diarios, relatos y diálogo mítico) «tienen por nexo la angustia existencial del escritor que busca plasmar en su obra creativa la compleja realidad y se siente vencido»⁶.

En las páginas que siguen se explica la mezcla de géneros literarios en esta última novela de Arguedas, con base en el concepto del «umbral de la *Illiteracy*» de Acosta, ya que aporta un sentido de ilegibilidad e ingobernabilidad. A lo largo de su trayectoria, Arguedas había acatado las reglas literarias del género, pero en esta última obra mezcla los relatos con textos diarísticos que incluyen la reflexión del narrador mismo sobre la situación sociopolítica, la situación de los escritores latinoamericanos y su propia situación personal. El conflicto de autoidentidad que Arguedas confronta en el «umbral de la *Illiteracy*», se encuentra en esta novela con los diarios intercalados y se presenta como negociación del yo con la representación de la

5 Ver la reseña del libro de Abraham Acosta: Ana Sabau, «Thresholds of Illiteracy. Theory, Latin America, and the Crisis of Resistance by Abraham Acosta (review)», *Revista de Estudios Hispánicos*, 50, 3 (2016): 729-731, Project MUSE. DOI: doi:10.1353/rvs.2016.0070.

6 Gladys M. Varona-Lacey, *José María Arguedas, más allá del indigenismo* (Miami: Universal, 2000) 102.

indigeneidad. Arguedas deconstruye su viejo yo, que miraba a los indígenas a través de conceptos románticos, como los que predominaban en *Yawar fiesta*, en *Los ríos profundos*, etc. y va construyendo su nuevo yo realista e íntimo. En esta novela, los diarios intercalados crean una narrativa ilegible e ingobernable protagonizada por dos zorros míticos. Esta escritura íntima también ofrece la posibilidad de hablar directamente sobre su trauma y de negociar su posición con la recepción negativa contemporánea.

El diario íntimo y el relato

¿Qué distingue el diario íntimo del relato? Según Maurice Blanchot (1996), el diario se caracteriza por su respeto al calendario, por la constancia cotidiana y por lo reseñable, mientras que el relato sorprende por su casualidad: «una vida casual, nacida de la casualidad y encontrada por la casualidad [...] sin rumbos ni límites». Caracteriza al diario su «lugar de protección» y la «sinceridad», y al relato por su «lugar de imantación» que «atrae la figura real a los puntos en que debe situarse para responder a la fascinación de su sombra»⁷. El estudioso también señala la trampa del diario, que por un lado «se escribe para no perderse en la pobreza de los días [...] para salvar su gran yo dándole aire», y por otro «se escribe para salvar la escritura, para rescatar su vida mediante la escritura, para rescatar su pequeño yo»⁸. Los diaristas que se ponen en busca de sí mismos en este falso diálogo «no pueden conocerse sino sólo transformarse y destruirse, y que prolongan esa lucha extraña por la que se sienten atraídos fuera de sí mismos»⁹. Estos fragmentos que dejan los diaristas se articulan «entre los hechos vividos y el arte»¹⁰.

7 Maurice Blanchot, «El diario íntimo y el relato, El diario íntimo, Fragmentos de diarios españoles (1995-1996)», *Revista de Occidente* (182-183, julio-agosto 1996) 47-49.

8 Blanchot, 51.

9 Blanchot, 52.

10 Blanchot, 53.

Función de los diarios en *El zorro de arriba y el zorro de abajo*

En las novelas anteriores de Argueda la estructura es consistente, pero en *El zorro de arriba y el zorro de abajo*, combina dos géneros literarios: el diario y el relato con alternancia y coherencia íntima. ¿Por qué? Para Martín Lienhard, en esta novela las dos modalidades —la novelesca (el relato) y la autobiográfica (los diarios)— «se complementan, se cuestionan y se sitúan recíprocamente»¹¹. En su obra *Cultura andina y forma novelesca: zorros y danzantes en la última novela de Argueda*, Lienhard considera los diarios intercalados como un texto literario y los analiza desde su «lógica interna y su relación con la otra vertiente de esta novela, el relato»¹². El crítico opina que los zorros son el disfraz de un autor desdoblado y sostiene que «los zorros son un lazo entre dos modalidades literarias, *relato* y *diario*; el autor-narrador de los *diarios* se desdobra en dos animales mitológicos que, en primer lugar, van a ser los narradores del relato, para después encarnarse y participar directamente en los acontecimientos»¹³.

Según Lienhard se puede rastrear en los diarios no sólo un «aspecto autobiográfico» sino además «una neurosis transindividual [...] una neurosis de la era del imperialismo en el Perú»¹⁴. Agrega que los diarios intercalados en los relatos son «un espacio para acumular fuerza» y «audacia» para el Relato, como dice el narrador en el diario fechado el 13 de mayo de 1968. En sus palabras:

[la] audacia con que penetra el narrador al hablar de los problemas de la narrativa latinoamericana lo seguirá acompañando en la elaboración del Relato. Porque éste, sin lugar a dudas, supone un esfuerzo y un salto temibles: va a hacer falta manejar con mayor «indecencia»

11 Martín Lienhard, «La “andinización” del vanguardismo urbano» en *El zorro de arriba y el zorro de abajo*, edición crítica Eve-Marie Fell (Buenos Aires, Organismos signatarios del acuerdo multilateral de investigaciones y coedición Archivo, 1984) 326.

12 Martín Lienhard, *Cultura andina y forma novelesca: zorros y danzantes en la última novela de Argueda* (Lima: Editorial Horizonte, 1990) 35.

13 Lienhard (1990), 38.

14 Lienhard (1990), 34-35.

el lenguaje, la descripción, la forma novelesca, ir más allá de todo lo que se ha hecho hasta entonces, jugarse el todo por el todo¹⁵.

Gómez Mango sostiene que *El zorro* está construido en una doble manifestación del autor: El «yo» del diario y el «él» de la narración novelada. El «yo» que surge contando desde el comienzo del texto, el «yo» que desde la primera fase se presenta como el que anheló desaparecer y el «yo» que se despide de sus amigos y lectores en las posdatas de las últimas cartas, es a la vez una representación autobiográfica del autor y un «personaje» del conjunto novelístico. Los diarios intercalados en esta obra son «la puesta en escena narcisística del escritor y de su doble melancólico; es un espejo en el que la escritura y su lucha a muerte con la muerte, se refleja a sí misma»¹⁶. Representa sus «yos» diferentes en los diarios.

Concuerdo con Lienhard en que en esta novela los diarios son un espacio para acumular fuerza y audacia en los relatos; también con Mango en la idea de que los diarios son un espejo en el que el autor se refleja a sí mismo. Sin embargo, no comparto la tesis de que Arguedas sea narcisista; más bien, con su escritura en los diarios realiza un contragolpe contra el imperialismo, el cosmopolitismo, el eurocentrismo, etc. y los relatos son justamente su campo de batalla.

Autojustificación

La polémica entre Arguedas y Cortázar supuso un abatimiento para el escritor peruano, que empezó con la carta abierta del escritor argentino, del 10 de mayo de 1967 y dirigida al poeta cubano Roberto Fernández Retamar, que según De Grandis gira en torno a tres

15 Lienhard (1990), 36.

16 Ver: Edmundo Gómez Mango, «Todas las lenguas. Vida y muerte de la escritura en “Los Zorros” de Arguedas», *El zorro de arriba y el zorro de abajo*, edición crítica Eve-Marie Fell (Buenos Aires, Organismos signatarios del acuerdo multilateral de investigaciones y coedición Archivo, 1984) 360.

términos: lo autóctono, la variante geopolítica y el exilio¹⁷. Así nos señala esta pugna de la polarización:

Arguedas censura la posición desde la cual Cortázar escribe, con los términos de «afuera», «supranacional», y «profesional». Para Cortázar, estas distinciones son más bien limitaciones [...] Arguedas cuestiona el fenómeno de promoción editorial del *Boom* por manipular al *nuevo lector*¹⁸.

Cipriani López opina que, frente a la crítica de Cortázar con respecto al escritor profesional y el escritor provincial, en «Primer diario» Arguedas ya «decidió contragolpear»¹⁹. En 1968 Arguedas publicó en *Amaru* un fragmento de su diario íntimo que luego incluirá en *El zorro de arriba y el zorro de abajo*, fechado el 15 de mayo. En él se autocalifica como «escritor provincial» en contraposición a los «escritores profesionales» que escriben para ganar dinero:

Y había decidido hablar hoy algo sobre el juicio de Cortázar respecto del escritor profesional. Yo no soy escritor profesional [...] ¡No es profesión escribir novelas y poesías! [...] Soy en ese sentido un escritor provincial [...] pero ¿no es natural que nos irrite cuando alguien proclama que la profesionalización de novelista es un signo de progreso, de mayor perfección? (ZZ: 18-19)²⁰

El autor acude al plural «nos irrite», para representar la voz de los escritores provinciales frente a los profesionales. Con respecto a la afirmación de Cortázar de que los escritores «exiliados» tienen

17 Rita de Grandis, *Polémica y estrategias narrativas en América Latina: José María Arguedas, Mario Vargas Llosa, Rodolfo Walsh, Ricardo Piglia* (Rosario: Beatriz Viterbo, 1993) 49.

18 De Grandis, 52.

19 Ver: Carlos Cipriani López, «La polémica “Arguedas-Cortázar” (1967-1969) golpe por golpe» en *Narratura* (2011, octubre), <<http://narratura.blogspot.com/2011/10/la-polemica-arguedas-cortazar-1967-1969.html>>.

20 Respeto las letras cursivas que se ponen para los diarios en esta edición. En adelante me refiero a esta obra por las iniciales ZZ.

una perspectiva más amplia para captar mejor lo nacional y escribir mejor, Arguedas replica en el diario del 13 de mayo:

...este Cortázar que agujonea con su «genialidad», con sus solemnes convicciones de que mejor se entiende la esencia de lo nacional desde las altas esferas de lo supranacional. Como si yo, criado entre la gente de don Felipe Maywa, metido en el oqlló²¹ mismo de los indios durante algunos años de la infancia para luego volver a la esfera «supraindia» de donde había «descendido» entre los quechuas, dijera que mejor, mucho más esencialmente interpreto el espíritu, el apetito de don Felipe, que el propio don Felipe. ¡Falta de respeto y legítima consideración! No se justifica. (ZZ: 13-14).

El narrador testimonia el arte narrativo oral de la cuzqueña Carmen Taripha. Gracias a la mímica de la voz y los movimientos del cuerpo, el salón del curato donde cuenta y actúa la narradora «se convertía en cuevas, en montes, en punas y quebradas donde sonaban el arrastrarse de la culebra que hace mover despacio las yerbas y charamuscas, el hablar del zorro entre chistoso y cruel, el del oso que tiene como masa de harina en la boca, el del ratón que corta con su filo hasta la sombra» (ZZ: 14). Según el diarista, ni el autor de *Cien años de soledad* puede competir con Taripha. El escritor se identifica con Guimaraes Rosa «...porque había, como yo, “descendido” hasta el cuajo de su pueblo» (ZZ: 15). Se considera a sí mismo y a Juan Rulfo escritores de adentro, y a Alejo Carpentier, Carlos Fuente, Vargas Llosa y, por supuesto a Julio Cortázar, escritores de afuera:

¡Es bien distinto a nosotros! Su inteligencia penetra las cosas de afuera adentro, como un rayo; es un cerebro que recibe, lúcido y regocijado, la materia de las cosas, y él las domina. Tú también, Juan, pero tú de adentro, muy de adentro, desde el germen mismo; [...] Dispéñeme, don Alejo; no es que me caiga usted muy pesado. Oí en usted a quien considera nuestras cosas indígenas como

21 Pecho en quechua.

excelente elemento o material de trabajo. Y usted trabaja como un poeta y un erudito. Difícil hazaña. (ZZ: 11-12)
En cambio, ese Carlos Fuentes no entendería bien, creo. Perdónenme los amigos de Fuentes, entre ellos Mario (Vargas Llosa). (ZZ: 13)

En cuanto a la división del campo sugerida por Cortázar entre cosmopolitas y regionalistas, indigenistas y provincianos, Arguedas se identifica como provinciano. Rivera declara que Arguedas «acepta los términos, pero los relativiza y reinscribe en otro sentido»²². Por ello dice: «Todos somos provincianos, don Julio (Cortázar). Provincianos de las naciones y provincianos de lo supranacional» (ZZ: 21). No obstante, en la entrevista fechada el 7 de abril de 1969 y publicada en *Life en español*, Cortázar responde con sarcasmo, refiriéndose a Arguedas como a uno de «los provincianos de obediencia folklórica para quienes las músicas de este mundo empiezan y terminan en las cinco notas de una quena»²³. Rivera agrega que «en su reinscripción, Arguedas fundamenta su autoridad en la relatividad del saber valorado por Cortázar: el del libro y la cultura occidental, a partir de la asunción de su saber: el no letrado de la cultura andina, que Cortázar refiere simplemente como folklore»²⁴. En «Tercer diario», fechado el 18 de mayo de 1969, Arguedas dice estar «otra vez en el pozo, con el ánimo en casi la nada», afectado por el desprecio que le muestra Cortázar en la entrevista citada. A modo de réplica, describe su modo de percibir el mundo:

...desde la grandísima revista norteamericana Life, Julio Cortázar, que de veras cabalga en flamígera fama, como sobre un gran centauro rosado, me ha lanzado unos dardos brillosos. Don Julio ha querido atropellarme y ningunearme, irritadísimo, porque digo en el primer diario de este libro, y lo repito ahora, que soy provinciano de este mundo. (ZZ: 174)

22 Fernando Rivera, *Dar la palabra. Ética, política y poética de la escritura en Arguedas* (Madrid: Iberoamericana, 2011) 30-31.

23 Rivera, 31.

24 Rivera, 31.

La recepción negativa de Arguedas por parte de Mario Vargas Llosa también marca otra polémica en el campo literario latinoamericano. La coexistencia del suicidio de José María Arguedas y el Premio Nobel concedido a Mario Vargas Llosa subraya un desafío para la literatura peruana. En *La utopía arcaica: José María Arguedas y las ficciones del indigenismo*, aunque admira la obra y la persona de Arguedas, Vargas Llosa considera que el mundo literario creado por este autor es una «utopía arcaica». Refiriéndose a *Los ríos profundos*, opina que Arguedas «habla de sí mismo en pasado, como se habla de los muertos, porque él es una especie de muerto»²⁵, y hace caso omiso de los pensamientos indigenistas y socio-políticos de Arguedas, manifestando que la decisión de Arguedas de escribir sobre los Andes y los indígenas no se debe a que se comprometa a representar el mundo andino, sino que es fruto de su nostalgia por esos lugares, y su escritura sobre ese mundo sirve un interés creativo más terapéutico y autobiográfico:

José María Arguedas experimentó este terrible dilema y hay huellas de ese desgarramiento en su obra y en su conducta ciudadana. [...] La literatura significó para él una manera entre exaltada y melancólica de retornar a los días y lugares de su infancia, a la ternura, los miedos, los fantasmas sexuales y el horror que la colmó, el mundo de la aldea de San Juan de Lucanas, el pueblo de Puquio o la ciudad de Abancay, pero, sobre todo, al paisaje y al hombre de la sierra, a su fauna y a su flora, que era capaz de recrear míticamente, en una prosa feliz²⁶.

Vargas Llosa lee las obras de Arguedas como fantasía completa, como ficción radical que niega y destruye el mundo real:

La literatura expresa una verdad que no es histórica, ni sociológica, ni etnológica y que no se determina por su semejanza con un modelo

25 Mario Vargas Llosa, *La utopía arcaica: José María Arguedas y las ficciones del indigenismo* (Madrid: Alfaguara, 2008). 221.

26 Vargas Llosa, 35-36.

preexistente. Es una escurridiza verdad hecha de *mentiras*, modificaciones profundas de la realidad, descatos subjetivos del mundo, correcciones de lo real que fingen ser su representación²⁷.

En la conclusión Vargas Llosa pasa por alto la contribución que Arguedas ha realizado con su escritura a la construcción del nuevo Perú:

... el Perú que va apareciendo con visos de durar es todavía una incógnita de la que sólo podemos asegurar, con absoluta certeza, que no corresponderá para nada con las imágenes con que fue descrito —con que fue fabulado— en las obras de José María Arguedas²⁸.

En el diario fechado el 20 de mayo de 1969, Arguedas subraya su diferencia frente a este autor, calificándole, como a Cortázar, de escritor «de afuera», «supranacional» y «profesional»:

Mario (Vargas Llosa) estuvo un día en mi casa. Desde los primeros minutos comprendí que habíamos andado por caminos diferentes. ¿Cómo no ha de ser distinto —salvo excepciones, porque el hombre es Dios—, cómo no ha de ser distinto quien jugó en su infancia formando cordones ondulantes y a veces rectos de liendres sacadas de su cabeza para irlas, después, aplastando con las uñas y entreteniéndose, de veras y a gusto, con el ruidito que producían al ser reventadas; cómo no ha de ser diferente ese individuo del hombre que pasó su infancia en una ciudad tan intensa, grande y rica en gente y en edificios como Roma o Arequipa, por ejemplo? ¿Cómo no ha de ser diferente el hombre que comenzó su educación formal y regular en un idioma que no amaba, que casi lo enfurecía, y a los catorce años, edad en que muchos niños han terminado o están por concluir esa escuela? (ZZ: 178)

Tanto la crítica de Cortázar como la de Vargas Llosa sostienen una perspectiva universalista con técnicas narrativas occidentales,

27 Vargas Llosa, 103.

28 Vargas Llosa, 403.

mientras que Arguedas se inspira en lo autóctono, en el cuajo del pueblo. En «Tercer diario», fechado el 20 de mayo, el novelista replica:

¿En qué se diferencia Nelson, de «Gog» y del inmenso pino que está en ese patio colonial arequipeño? Soy [...] ¿un animalista, un aldeano incurable? Yo digo que es mucho más lo que hay de común, entre ellos, que las diferencias. [...] Nelson, comunista a quien los viejos de ese partido parece que ansiosamente temen y estiman, podría tener una sesión interminable con Julio Cortázar, Alberto Escobar y Mario Vargas Llosa, [...] Yo me convertiría en un oyente entre asustado, hambriento y feliz de esa charla. (ZZ: 177)

Esta escritura íntima le ofrece a Arguedas la posibilidad de hablar directamente sobre su trauma y de negociar su posición frente la negativa recepción contemporánea.

Espacio para acumular fuerza y audacia para el relato

Según Lienhard, Arguedas introduce «elementos de saber mágico-mitológico» en la literatura culta (escrita) y en castellano, por «un intento de contraataque, de recuperación del terreno cultural indígena perdido a favor de la cultura del invasor y de la escritura»²⁹. Huamán manifiesta que «el suicida da un testimonio personal y literario en torno a su lucha desigual contra la muerte»³⁰.

Cuando el narrador se siente incapaz de avanzar con el relato, lo interrumpe con un diario. En «Segundo diario», fechado el 13 de febrero, 1969, el narrador se muestra otra vez con el ánimo decaído: «No puedo comenzar ahora el capítulo III. Me lanzaré, pues, nuevamente, a divulgar» (ZZ: 79). Otra vez el relato está interrumpido por «Tercer diario», fechado el 18 de mayo de 1969: «Voy a atenacear o aburrir a los posibles lectores de esta novela, interrumpiéndola

29 Lienhard (1990), 42.

30 Carlos Huamán, *Pachachaka, puente sobre el mundo: narrativa, memoria y símbolo en la obra de José María Arguedas* (México: El Colegio de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2004) 80.

nuevamente con un diario, porque estoy otra vez en el pozo, con el ánimo en casi nada» (ZZ: 173). «[A]hora que estoy escribiendo nuevamente un diario, con la esperanza de salir del inesperado pozo en que he caído» (ZZ: 176).

Cuando el narrador luce decaído acude a seres u objetos del mundo andino, los cuales le ayudan siempre a recobrar su vínculo con todas las cosas. La memoria le ayuda a reconstruir lo vivido. «Cuando ese vínculo se hacía intenso podía transmitir a la palabra la materia de las cosas» (ZZ: 7).

Según Cajete, «las creencias tradicionales de los indios acerca de la salud se resuelven tratando de vivir en armonía con la naturaleza mientras desarrollan la capacidad de sobrevivir bajo circunstancias extremadamente difíciles»³¹. Las culturas nativas entendieron y reflejaron esta interconexión en formas profundas y elegantes porque «todos estamos relacionados». Los indígenas «comprendían que todas las entidades de la naturaleza —plantas, animales, piedras, árboles, montañas, ríos, lagos, y una serie de otras entidades— encarnaban relaciones que debían ser honradas» y que «[a] través de la búsqueda, creación, compartición y celebración de estas relaciones naturales, llegaron a percibirse como viviendo en un mar de relaciones»³².

En «Primer diario», fechado el 10 de mayo de 1968, el narrador evoca una cascada en San Miguel de Obrajillo que canta en el gemido de un chanco acariciado por el narrador y de allí salta a describir las cascadas del Perú:

Muchas veces he conseguido jugar con los perros de los pueblos, como perro con perro. Y así la vida es más vida para uno. (ZZ: 8)
Las cascadas de agua del Perú, como las de San Miguel, que resbalan sobre abismos, centenares de metros en salto casi perpendicular, y regando andenes donde florecen plantas alimenticias, alentarán

31 Gregory Cajete, *Native Science: Natural Laws of interdependence* (Santa Fe: Clear Light, 2000) 118.

32 Cajete, 178.

en mis ojos instantes antes de morir. Ellas retratan el mundo para los que sabemos cantar en quechua. (ZZ: 9)

La narración también se asocia a las montañas, a las quebradas donde el hombre trabaja fuerte, a la opresión de los dominadores y a la revolución cubana, y se cierra con el rostro de un joven teniente cubano revolucionario: «tenía la felicidad, la inteligencia, la fuerza, la generosidad natural de estas cascadas que en la luz del mundo y la luz de la sabiduría cantan día y noche» (ZZ: 9). Como este universo sólo se abre a los que saben «cantar en quechua», seguro que los lectores occidentales no lo pueden percibir. Lienhard destaca el papel complejo que cumple la cascada en este fragmento: «evoca una cascada determinada y concreta, representa todas las cascadas del Perú y participa de un “fluido musical” que atraviesa todos los seres y objetos de un universo armonioso y sano, donde el hombre comulga con la naturaleza»³³.

Recordar el vínculo con la naturaleza, de un universo armonioso a través de las cascadas, le alienta y le fortalece en su pelea desigual contra la muerte:

No detesto el sufrimiento...Porque cuando se hace cesar el dolor, cuando se le vence, viene después la plenitud. Quizá el sufrimiento sea como la muerte para la vida. El hombre sufrirá, más tarde, por los esfuerzos que haga por llegar físicamente, que es la única llegada que vale, a las miriadas de estrellas que desde San Miguel podemos contemplar con una serenidad feliz que, aun a los condenados como yo, nos tranquilizan por instantes. Siempre habrá mucho que hacer. (ZZ: 9-10)

Al día siguiente pudo escribir: «Ayer escribí cuatro páginas. Lo hago por terapéutica». (ZZ: 10)

En el mundo indígena no existe la jerarquía del estatus social; todos están relacionados y todos trabajan para la misma comunidad;

³³ Lienhard (1990), 46.

por tanto, son interdependientes e igual de importantes. Cajete declara que los indígenas viven con su medioambiente de una manera holística, subrayando que la comunidad es el lugar donde los indios llegan a entender su «personalidad» y su conexión con el «alma comunal» del pueblo; y es en este contexto en el que la persona llega a conocer la relación, responsabilidad y participación en la vida de la gente³⁴. En cambio, en el mundo occidental predomina una jerarquía de poder, de modo que hay gente que se considera de rango superior y se cree con derecho a subordinar a otros de grado inferior.

En «Primer diario» el narrador evoca repetidas veces a personas con quienes podía tratar de igual a igual, por ejemplo don Felipe Maywa de su pueblo nativo, y esto le hace sentir muy bien: «Y mientras los otros poblanos me doctoreaban estropeándome hasta la luz del pueblo, él, don Felipe, me permitió que lo tomara del brazo. Y sentí su olor de indio, ese hálito amado de la bayeta sucia de sudor. Y abracé a don Felipe de igual a igual» (ZZ: 11). Aunque don Felipe era sirviente de su madrastra, «tenía la presencia de un indio que sabe, por largo aprendizaje y herencia, la naturaleza de las montañas intensísimas, su lenguaje y el de los insectos, cascadas y ríos, chicos y grandes»; es un hombre que puede dispensar protección y fortalecerle para luchar: «Cuando este hombre me acariciaba la cabeza, en la cocina o en el corral de los becerros, no sólo se calmaban todas mis intranquilidades sino que me sentía con ánimo para vencer a cualquier clase de enemigos, ya fueran demonios o condenados» (ZZ: 16).

La buena experiencia del narrador con don Felipe también la tiene con Juan Rulfo: «Tú fumabas y hablabas, yo te oía. Y me sentí pleno, contentísimo, de que habláramos los dos como iguales» (ZZ: 11). Así como también con su amigo Guimaraes Rosa:

Guimaraes me hizo una confidencia en México, ... ese Embajador tan majestuoso, me hablaba porque había, como yo, «descendido» hasta el cuajo de su pueblo; pero él era más, a mi modo de ver;

34 Ver: Cajete, 86.

porque había «descendido» y no lo había hecho «descender». Luego de contarme su historia, sonrió como un muchacho chico. Ningún amigo ciudadano me ha tratado tan de igual a igual, tan íntimamente como en aquellos momentos este Guimaraes; me refiero a escritores y artistas. (ZZ: 15)

No obstante, estos sentimientos respetuosos de igualdad, dice el narrador, no los tiene con Alejo Carpentier, al que veía como muy «superior», ni con Cortázar. Por eso «quedé, pues, merecidamente eliminado, por el momento, de entrar en ese palacio» (ZZ: 12).

En «Segundo diario» frente a la imagen del *yawar mayu*, al releer su obra anterior —*Todas las sangres*—, definida como «el primer repunte de los ríos que cargan los jugos formados en las cumbres y abismos por los insectos, el sol, la luna y la música», el narrador se anima recordando un inmenso pato de lagunas de altura: la *pariona* o *pariwana*:

Es un inmenso pato de lagunas de altura —cuatro y cinco mil metros—; vive en parejas o por tropas y, de repente, se alzan en cadena, vuelan a más altura que todas las montañas y pasan sobre el aire de los valles profundos como una ilusión inalcanzable color de sangre. (Sus alas son rojo y blanco y dicen que allí se copió la bandera peruana). (ZZ: 80)

Huamán revela que en la bandera peruana «se condensa la idea de la muerte gloriosa de quienes entregaron sus vidas en defensa de la patria (rojo) y la paz de los vivos (blanco)»³⁵, de modo que el narrador evoca recuerdos de este pato para acumular fuerzas para luchar.

En «Tercer diario», fechado el 18 de mayo de 1969, el narrador recuerda un gigantesco pino de ciento veinte metros en Arequipa, con el que mantiene una relación recíproca y amistosa, ya que aparece «como un ser que palpa el aire del mundo»:

35 Huamán, 244.

El pino [...] llegó a ser mi mejor amigo. [...] Desde cerca, no se puede verle mucho de altura, sino sólo su majestad [...] Oía su voz, que es la más profunda y cargada de sentido que nunca he escuchado en ninguna otra cosa ni en ninguna otra parte. Un árbol de éstos, como el eucalipto de Waygoalpa de mi pueblo, sabe de cuanto hay debajo de la tierra y en los cielos. Conoce la materia de los astros, de todos los tipos de raíces y aguas, insectos, aves y gusanos; y ese conocimiento se transmite directamente en el sonido que emite su tronco, [...] lo transmite a manera de música, de sabiduría, de consuelo, de inmortalidad. (ZZ: 175)

El narrador también percibe en el pino benevolencia, ternura y amor, por ello, «cuando llegué a él, yo estaba lleno de energía» (ZZ: 175). La amistad recíproca con el pino le animó y le ayudó a salir del pozo y pudo escribir quince páginas, las finales del capítulo III.

Otra vez cuenta su experiencia en Valparaíso, invitado a casa de Nelson, un amigo comunista, con su mujer «la más informal y libre» que ha conocido, sus tres hijas y un perro «muy intuitivo, muy entendido en los males que aquejan a los hombres». Allí su cuerpo «se movía con una libertad nunca antes conocida en las ciudades», «todo está a mi disposición, especialmente el aire que respiramos», allí recobró su aliento y concluyó el capítulo IV (ZZ: 177).

Deconstrucción de su viejo yo para construir su nuevo yo realista e íntimo

Como las obras de Arguedas están destinadas a lectores blancos, que desconocen a los indígenas, en sus primeras novelas, *Yawar fiesta* y *Los ríos profundos*, para ganar el interés de sus lectores hispánicos, romantiza mucho el mundo de los indígenas, incluso su sufrimiento. En *Yawar fiesta* representa el pueblo andino profundamente quechua con toda su nobleza y coraje, exaltando sus valores esenciales, como son la cooperación, el comunitarismo, la creatividad, la sensibilidad, etc., a pesar de haber sido desposeído de su propiedad comunitaria.

En *Los ríos profundos*, Escajadillo observa que Arguedas ya comienza otra etapa, un nuevo indigenismo: «la presencia de elementos simbólicos, la existencia de una prosa poética y el empleo de lo que desde Alejo Carpentier se ha llamado en América Hispana “realismo mágico” o “lo real maravilloso”, tienen en Arguedas, un empleo que va de menos a más»³⁶. En esta novela, Arguedas representa a las chicheras, que con su alta autoestima se atreven a enfrentarse a las autoridades para reclamar justicia.

En *Todas las sangres*, Arguedas empezó a plantear la problemática de la justicia medioambiental, representada por la usurpación de la tierra y la explotación de la mina de la Sierra con la introducción del capitalismo extranjero. No obstante, resalta los valores del pueblo andino. Mientras que los vecinos, criollos empobrecidos, son personas destructivas, que viven una gran contradicción, los indios comuneros son constructivos y firmes en los asuntos comunes y cooperativos en el trabajo. Escobar destaca en *Todas las sangres* algunos cambios en la técnica narrativa, como por ejemplo la ausencia del lirismo o de magia y la desaparición del narrador-autor de obras anteriores en favor de una multitud de personajes, aunque sigue presente la exaltación de los valores indígenas³⁷.

En *El zorro de arriba y el zorro de abajo*, Arguedas deja de representar a los indígenas como personas puras e incontaminadas. El novelista está deconstruyendo su viejo yo, y va construyendo su nuevo yo realista e íntimo. A lo largo de sus años de escritor, Arguedas había acatado las reglas literarias del género, pero en esta obra última mezcla relatos y diario, lo que sirve para crear una narrativa ingobernable protagonizada por dos zorros míticos. Lienhard también señala que la subversión formal de la novela mediante la transculturación se mantenía aceptable para la crítica hasta la aparición de *El zorro de arriba y el zorro de abajo*, donde se ve hasta qué punto las

36 Tomás G. Escajadillo, *Narradores peruanos del siglo XX* (Lima: Lumen, 1994) 162.

37 Ver: Carmen María Pinilla, *Arguedas: conocimiento y vida* (Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 1994) 133.

normas occidentales que se mantienen en el uso del español y de la forma novelesca se modifican, y se «transculturán» por la irrupción de factores indígenas³⁸.

El narrador cierra «Primer diario» con un incidente erótico de su niñez con una mujer mestiza embarazada, confesando el trauma de esta experiencia sexual: «Fidela se echó a mi lado. Se había levantado el traje; le toqué el cuerpo con mis manos. A través de la piel de mis manos sentí la sofocación de su garganta, mientras mi cuerpo pesaba y mi ánima se encomendaba a los santos, en oraciones quechuas. Ella me levantó sobre su cuerpo» (ZZ: 22).

Lienhard considera que esta iniciación sexual no significa la entrada del narrador en la colectividad adulta de su grupo, sino, por el contrario, «su separación y su alejamiento». El inicio de una vida sexual «va asociada a una ruptura irremediable con lo andino, la pureza; paralelamente, la costa, opuesta a la sierra, llega a ser un equivalente de la sexualidad y de la corrupción»³⁹, indicando que el episodio de Fidela que precede al desplazamiento biográfico del narrador a la costa y prepara el desplazamiento narrativo de la sierra a la costa «significa esta compleja transición geográfica, moral, narrativa y cultural»⁴⁰. González manifiesta que «el sexo es una perdición y a través de él se anuncia la muerte»⁴¹; desde el momento en que los zorros, mediante su diálogo, abren el escenario chimbotano, «una pasión engañosa rige los ánimos de los hombres que viven en el puerto. Chimbote se convierte en proveedor del placer pagado»⁴², como dice el zorro de abajo: «Un sexo desconocido confunde a éstos» (ZZ: 23). Así entra en el relato el narrador del diario:

38 Ver: Lienhard (1990), 21-22.

39 Lienhard (1990), 40.

40 Lienhard (1990), 40.

41 Galo Francisco González, *Amor y erotismo en la narrativa de José María Arguedas* (Madrid: Pliegos, 1990) 70.

42 González, 69.

Voy a tratar, pues, de mezclar, si puedo, este tema [el suicidio] que es el único cuya esencia vivo y siento como para poder transmitirlo a un lector; voy a tratar de mezclarlo con los motivos elegidos para una novela que, finalmente, decidí bautizarla El zorro de arriba y el zorro de abajo; también lo mezclaré con todo lo que en tantísimos instantes medité sobre la gente y sobre el Perú ... (ZZ: 8)

En «Segundo diario», fechado el 13 de febrero de 1969, hace una reflexión sobre *Todas las sangres*: «La he vuelto a leer en estos días, no para buscar nada especial sino por obligación». «Allí esa novela, vence el *yawar mayu* andino, y vence bien. Es mi primera victoria» (ZZ: 79). Pero para escribir sobre un mundo tan caótico como Chimbote, es imposible romantizar a los indígenas que han bajado de la Sierra. Habrá que escribir sobre Chimbote de otra manera, representar un mundo ilegible, ingobernable, incomensurable, usando la «*Illiteracy*» de que habla Acosta. Según el crítico:

Utilizo esta palabra «*Illiteracy*» para significar tales formas abyectas de aberraciones narrativas que rompen los límites conceptuales impuestos por la oralidad y la escritura y como el rastro crítico por el cual sus efectos revelan la contingencia pura del orden social que delimita la comunicación y los entendimientos en América Latina y el desenmascaramiento de la oralidad y la escritura como historia de ese orden social⁴³.

Consecuentemente, reflexiona el narrador sobre esta novela: «Claro que yo no debo ser tan límpido como me describo en esas líneas. Creo tener, como todos los serranos encarnizados, algo de sapo, de calandrias, de víbora y de *killincho*, el pequeño halcón que tanto amamos en la infancia» (ZZ: 80).

Arguedas quiere contraatacar, quiere presentar una ruptura, y representar un mundo alienado, ilegible e ingobernable:

43 Acosta, 82.

¡Qué curioso! Ocupándome, impremeditamente, de don Julio y de otros escritores se animó mucho el comenzar de este libro. Y sospecho, temo, que para seguir con el hilo de los “Zorros” algo más o mucho más he debido aprender de los cortázares, pero eso no sólo significa haber aprendido la “técnica” que domina sino el haber vivido un poco como ellos. (ZZ: 178)

Hay que tener en cuenta que Cortázar se trasladó a París en 1951, donde pasó el resto de su vida en exilio voluntario. De Grandis señala que el escritor argentino define su exilio como «una condición de escritura» aceptando como positivo «el espacio geográfico y epistemológico del Otro desde el cual escribir América» y que Vargas Llosa también «atribuye a su exilio “no una valoración ético-política, sino una discursiva, una condición para escribir mejor”»⁴⁴. Según el crítico, para los cosmopolitas como Cortázar y Vargas Llosa, «el discurso europeo es el del conocimiento que garantiza el desarrollo espiritual de las naciones americanas»⁴⁵. En «Segundo diario», Arguedas replica: «¿Y todo lo que he pasado en las ciudades durante más de treinta años?» (ZZ: 81). Aunque el narrador no vive fuera del país, vive fuera de la Sierra, y cuenta con una perspectiva más amplia para escribir sobre Chimbote. En el diálogo imaginario con el negro Gastiaburú, dice así: «Pero así y todo, “roiundo”, y como ya se me acabó la “lana”, me zambullo en tu corazón que era el más zambo y azambado que he conocido. ¡Y bien que te conocía! Tengo testigos, aunque los mejores, dos, se han muerto, igual que tú, negro, Dr. Julio Gastiaburú» (ZZ: 83).

El control que Arguedas quería manejar para escribir sobre Chimbote se interrumpe varias veces, ante la imposibilidad de escribir; de ahí que surjan las alternancias de los géneros diario-relato: «Primer diario»–Relato–«Segundo diario»–Relato–«Tercer diario»–Relato–«Último diario». Lienhard afirma que «los zorros son un lazo entre

44 De Grandis, 54.

45 De Grandis, 52.

dos modalidades literarias, relato y diario; el autor-narrador de los diarios se desdobra en dos animales mitológicos que, en un primer tiempo, van a ser los narradores del relato, para después encarnarse y participar directamente en los acontecimientos»⁴⁶.

Arguedas utiliza dos zorros míticos para representar un mundo incontrolable: «Estos “Zorros” se han puesto fuera de mi alcance: corren mucho o están muy lejos. Quizá apunté un blanco demasiado largo o, de repente, alcanzo a los “Zorros” y ya no los suelto más» (ZZ: 179).

En «Tercer diario» fechado el 28 de mayo, el diarista ya está bien armado para la lucha:

De regreso de un segundo viaje a Quilpué, en el tren, creo haber encontrado el método, la «técnica», no para el capítulo V, sino para la Segunda Parte de este todavía incierto libro. He escrito ya los tres primeros Hervores de esa Segunda Parte: Chaucato con «Man-tequilla»; don Hilario con «Doble Jeta» y la Decisión de Maxwell. (ZZ: 180)

Pero, ¿Está Arguedas realizando un responso funeral por el pueblo andino, como declaró Rama en *La ciudad letrada*? Se ve que en esta novela el autor para representar a los indígenas, en lugar de resaltar sus cualidades, los convierte en una condición incontrolable e ingobernable, la condición del «*Illiteracy*».

Arguedas no intenta utilizar el mito ancestral de los zorros para contar la historia, sino que los transforma para representarlos. Las figuras de la mitología son inmortales, pueden trascender los límites del tiempo y del espacio, así como también transformarse en cualquier figura o volverse sobre sí mismas, y son capaces de metamorfosis. Efectuar transformaciones es un método para sobrevivir y mantener la sostenibilidad y la supervivencia. De modo que el pueblo andino ya no muere sino que se vuelve inmortal. El novelista utiliza los zorros

46 Lienhard (1990), 38.

como «burladores» para representar un mundo ingobernable. Con razón sostiene Vargas Llosa que este libro es «un ejemplo de obra literaria que sería injusto llamar agradable, pues en verdad incomoda y hasta exaspera a ratos por sus trampas sentimentales»⁴⁷.

Eliminación del yo como autor para dar voces a los zorros míticos

Son los cuatro diarios y en todos el narrador escribe sobre el suicidio. En «Primer diario» fechado el 10 de mayo de 1968, confiesa: «En abril de 1966, hace ya algo más de dos años, intenté suicidarme. [...] Y ahora estoy otra vez a las puertas del suicidio. Porque, nuevamente, me siento incapaz de luchar bien, de trabajar bien. Y no deseo, como en abril del 66, convertirme en un enfermo inepto, en un testigo lamentable de los acontecimientos» (ZZ: 7).

Para el autor de los «diarios», quien escribe tiene derecho a vivir: «Porque si no escribo y publico, me pego un tiro» (ZZ: 14). «Yo vivo para escribir, y creo que hay que vivir desincondicionalmente para interpretar el caos y el orden» (ZZ: 18). «No es una desgracia luchar contra la muerte, escribiendo» (ZZ: 19).

En «Segundo diario» fechado el 13 de febrero de 1969, expresa otra vez su decisión de suicidarse: «No entiendo a fondo lo que está pasando en Chimbote y en el mundo. [...] Voy a transcribir en seguida —lo haré al margen— las páginas que escribí en Chimbote, cuando igual que hoy, luego de varias noches de completo insomnio, atosigado ya de odios e ilusiones, de impotencia y vacío, decidí, otra vez, suicidarme» (ZZ: 79-80).

¿De qué tipo de suicidio se trata? A mi modo de ver Arguedas se proyecta a sí mismo como escritor en los diarios. Es una metaficción con voces autobiográficas. El narrador mezcla su voz personal con la voz comunera. Se considera parte del pueblo indígena. El suicidio parece así menos personal, es otro tipo de suicidio. Habla de su crisis de autoría. Los diarios son como un espejo en el que se refleja el autor.

47 Vargas Llosa, 356.

El autor se objetiva a sí mismo en otro. El otro es el reflejo del yo. Mientras él tiene su propia voz, su voz está dominada. Su propia voz es la del colonizador o tiene voz colonizadora. Sus diarios son como una confesión. El narrador quiere suicidarse para librarse de sí mismo como autor y adoptar las voces míticas de los zorros. Arguedas borra la voz antropológica de esta novela. Quiere eliminar su punto de vista hispánico, eliminar su yo no quechua, su yo de fuera, y dejar hablar a los zorros. No quiere utilizar la forma de la escritura, sino que usa la forma de diálogos entre figuras muy poderosas. De esta manera el suicidio puede ser simbólico. Y puede que este sea el deseo del autor. En los diarios Arguedas no solo habla de sí mismo, sino también de los indígenas. Cuando se mira a sí mismo, mira también a su sociedad. Como no es indígena puro, quiere eliminar su yo español, su discurso español, para dar voz a los indígenas, dar poder a los zorros y dejarles juzgar todo. El narrador, con el tema del suicidio, presenta una ruptura con su escritura y deja las voces a los zorros. Rochabrún opina que «Arguedas podía estar dispuesto a conceder que muchas cosas venían de España, pero aquí se las habían apropiado como si nunca hubiera sido de otro lugar. [...] Para Arguedas el tronco es el quechua, hay que injertarle el castellano. Y terminarán hablando en castellano, pero un castellano a través del cual el quechua es el que se expresa. Eso no es lo que se dice el discurso oficial»⁴⁸.

Conclusión

José María Arguedas valora el mundo andino desde el interior. Lleva a cabo una serie de transformaciones semióticas para demostrar diversas maneras de manejar los problemas de la representación por medio del despliegue de sus diferentes voces novelísticas. Sus obras son una especie de experimento en proceso hasta *El zorro de arriba y el zorro de abajo*.

48 Guillermo Rochabrún, ed., ¿He vivido en vano?, La mesa redonda sobre Todas las sangres del 23 de junio de 1965 (Lima: Fondo, 2011) 126-127.

En *Yawar fiesta*, *Los ríos profundos* y *Todas las sangres*, la estructura es consistente desde el comienzo hasta el final; en *El zorro de arriba y el zorro de abajo*, Arguedas trabaja sobre todo la imaginación. La estética de esta obra está fracturada. El novelista combina dos estructuras literarias, diario y relato, que ya no aparecen en la forma de una novela tradicional; es una ruptura de la forma literaria.

El novelista deconstruye su viejo yo, que miraba a los indígenas a través de conceptos románticos, como los que predominaban en *Yawar fiesta*, en *Los ríos profundos*, y en *Todas las sangres*, y construye su nuevo yo realista e íntimo. En la escritura íntima el novelista también ha podido defenderse y justificarse como testigo comprometido de la cultura andina.

En la búsqueda de un tipo correcto de expresión del pueblo andino, Arguedas se encuentra con el conflicto en el «umbral de la *Illiteracy*», característica inestable de la relación oralidad-escritura en América Latina, en que la significación es ilegible, inconmensurable e ingobernable. Es también el conflicto de Arguedas. Ha cambiado su forma de representación mezclando los relatos narrativos con los diarios para crear una narrativa ingobernable protagonizada por los dos zorros míticos.

En la novela los relatos se constituyen como un campo de batalla, y los diarios como espacio para acumular energía y audacia para atacar. Como se trata de una batalla muy dura, el héroe ha tenido que retirarse varias veces para recobrar con el fin de salir otra vez al ataque.

Es notable una relación paradójica entre el diario, con el que se autojustifica y concede voz, y el aparente autosilenciamiento de la voz autorial en los relatos míticos de esta novela. Es decir, un diario da lugar a una voz más fuerte, pero a través del mencionado proceso dicha voz se hace mucho más elusiva. La deconstrucción le conduce al descubrimiento de una forma de escribir la voz indígena. En los relatos, Arguedas elimina su voz autorial para dejar hablar a los indígenas, sobre todo a los zorros míticos, haciendo que la voz de todos estos sea dominante.

ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA APLICADA
(STUDIES IN APPLIED LINGUISTICS)

Teaching Methodology and Receptive Vocabulary Measures¹

(Metodología de enseñanza y pruebas de vocabulario receptivo)

Damaris Castro-García²

Universidad Nacional, Costa Rica

ABSTRACT

This study discusses the role of receptive vocabulary and its effects on reading comprehension. It measures the levels of attainment of receptive vocabulary with the Vocabulary Levels Test at the 2000 level and with a reading comprehension test where vocabulary appears in context in reading passages. A comparison is made of results obtained by students in three high schools following different methodology. The statistical analysis shows statistically significant differences among the three schools. The results favor content-based instruction across the different tests.

RESUMEN

Se analiza la importancia del vocabulario receptivo y sus efectos en la comprensión de lectura. Se mide el conocimiento de vocabulario mediante la Prueba de Niveles de Vocabulario (a nivel de 2000 palabras), así como mediante una prueba de comprensión de lectura, donde el vocabulario aparece en contexto de lecturas. Se comparan los resultados de estudiantes de tres colegios con distintas metodologías. El análisis estadístico señala diferencias estadísticamente significativas entre los tres colegios y sobresalen los estudiantes que reciben enseñanza por contenidos.

1 Recibido: 24 de enero de 2019; aceptado: 22 de abril de 2019. Damaris Castro-García, *Receptive and Productive Vocabulary Profiles of High School Students in Content Based and Foreign Language Instruction: A Costa Rican Perspective*, (Salamanca: Unpublished Doctoral Dissertation, 2018)

2 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: damaris.castro.garcia@una.ac.cr

Palabras clave: vocabulario, vocabulario receptivo, VLT, lectura, aprendizaje del inglés

Keywords: vocabulary, receptive vocabulary, VLT, reading, English learning

Introduction

In second language learning, different types of methodology are used to teach English as a Foreign Language (EFL) in distinct educational settings. These methodologies inevitably have direct effects on the learning of various aspects of the target language. Vocabulary learning is one aspect that can be identified as an outcome of the learning process. In this study, we analyze the level of receptive vocabulary mastery that students have reached in their last year of secondary schooling. We compare the results obtained at three educational institutions in Costa Rica, with somewhat different language teaching programs. For Baker and Wright, language programs in bilingual education can be categorized as monolingual forms of education, weak forms of bilingual education, and strong forms of bilingual education depending on the program outcomes and their aim in regard to language attainment. Whereas weak forms of bilingual programs produce either relative monolinguals or limited bilinguals at the end of their programs, strong forms of bilingual education aim at producing bilingual and biliterate students.³

In the present study, we can categorize two of the schools as belonging to weak forms of bilingual education programs. Following Baker and Wright, the first two programs are found in a public school and a semi-private school, and exhibit the characteristics of weak forms of bilingual education. They can be classified as *mainstream with world (foreign) language teaching* programs where students typically speak the majority language (Spanish); the language of the classroom tends to be the *majority language with L2/foreign language lessons*; and the

3 Colin Baker and Wayne E. Wright, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 6th ed. (Bristol: Multilingual Matters, 2017).

aim, on paper at least, could be described as *limited bilingualism*.⁴ The results of the study, however, show that the outcomes are very different for students in each of these schools, with *relative monolingualism* being a more likely description for the language outcome in the public school. While the teaching methodology is the same in general terms, the semi-private school has increased the number of hours of instruction. The students thus have more opportunities to be in contact with the language in the classroom. Baker defines this form of mainstream education as one in which the contact with English is limited to a short period of class time per day or week and where “the language [is] is a subject in the curriculum similar to science and mathematics [...] A very limited knowledge of a foreign language tends to be the typical outcome for the mass of the language majority.”⁵ The third school follows a program described by Baker and Wright as a strong form of bilingual program. English is used as a medium of instruction in content courses such as Ecology, Social studies and Biology. For Baker and Wright, this program could be described as a *mainstream bilingual* program in which the students speak the country’s *majority language*; the language used in class fluctuates between English and Spanish, depending on the course; and the ultimate language aim of the school is bilingualism.⁶

With the above information in mind, we have analyzed the effects that these types of instruction have on receptive vocabulary knowledge attained by the students in the sample in two types of task: a controlled cloze test and a reading comprehension test. The study compares the levels of attainment of receptive vocabulary as measured by the Vocabulary Levels Test (VLT, Nation⁷; Schmitt, Schmitt, and Clapham⁸) at the 2000 level in a controlled context, and by a reading

4 Baker and Wright, 199.

5 Colin Baker, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 5th ed. (Bristol: Multilingual Matters, 2011) 218.

6 Baker and Wright, 199.

7 Paul Nation, “Testing and Teaching Vocabulary,” *Guidelines* 5 (1983): 12-25.

8 Norbert Schmitt, Diane Schmitt and Caroline Clapham, “Developing and Exploring the Behaviour of Two New Versions of the Vocabulary Levels Test,” *Language Testing* 18, 1 (2001): 55-88. DOI: <https://doi.org/10.1177/026553220101800103>.

comprehension test (Cambridge ESOL, UCLES)⁹, where vocabulary appears in reading passages. But first we will explore key aspects of vocabulary theory and its importance.

Why Vocabulary?

Studies on vocabulary learning have gained much recognition in the last few decades,¹⁰ emphasis on vocabulary studies has grown, and they have become more specialized as a result of the acknowledgement of their importance. In the past, vocabulary had a secondary role in the process of language learning and it was seen as an isolated aspect of language. More recently, vocabulary and its role in the language learning process has been strengthened, and it now occupies a more prominent role in connection with language development. Dóczy and Kormos insist that the boundaries between grammatical and lexical aspects of language are not as clear-cut today as they were in the past. Consequently, the incidence of knowledge of vocabulary aspects on grammatical aspects such as morphology and syntax has gained more recognition.¹¹ The conceptualization of the mental lexicon is thus studied as much in connection with the form, meaning, and use of certain concepts, as it is in connection with the contribution of these aspects to general skill knowledge in areas such as reading and writing in the second language.

Vocabulary learning, on the one hand, is one of the aspects of language learning that students encounter in their first stages of the second language acquisition process and it is also a task that is never complete, just as in one's first language. Contrary to what occurs at

9 Cambridge English Language Assessment. *Cambridge English ESOL Skills for Life: Entry 3* (Cambridge: CUP, 2011). Available at: <<http://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/skills-for-life/>>.

10 Paul Nation, "Research into Practice: Vocabulary," *Language Teaching* 44, 4 (2011): 529-539. DOI: <https://doi.org/10.1017/s0261444811000267>.

11 Brigita Dóczy and Judith Kormos, *Longitudinal Development in Vocabulary Knowledge and Lexical Organization* (Oxford: OUP, 2016).

early stages of vocabulary development in our first language, second language vocabulary development requires much more attention and effort on the part of learners. For Dóczy and Kormos, although vocabulary growth develops faster at initial stages of language learning, it tends to match general language development at later stages.¹² Vocabulary development thus requires attention at initial stages as a solid basis for future vocabulary growth, even more attention at later stages to ensure its growth and the adequate reinforcement of language skills developing along with it.

Vocabulary study is often associated with word lists based on frequency in written and spoken discourse. For Nation and Webb, word lists are valuable for researchers, instructors and curriculum designers by allowing for different actions at various stages of the language learning process.¹³ They find word lists useful for course design, setting learning goals, guiding the process of simplification of texts and materials, analyzing vocabulary in texts, analyzing the lexical variety of students' language, creating word lists for specific purposes, or guiding the design of vocabulary tests. As vocabulary studies increase, researchers find more advantages for vocabulary knowledge, and more links between vocabulary and other language skills.

Nation provides a detailed description of the different word lists: the high frequency words, mid frequency words and low frequency words.¹⁴ For Nation, the high frequency word list comprises a small group of around 2000 words¹⁵ (3000 for Schmitt and Schmitt¹⁶). Nation insists that the high frequency 2000 word list should be given direct attention because:

12 Dóczy and Kormos, 30.

13 Paul Nation and Stuart Webb, *Researching and Analyzing Vocabulary* (Boston: Heinle, 2011).

14 Paul Nation, *Learning Vocabulary in Another Language* (Cambridge: CUP, 2001, 2013).

15 Nation (2013), 23.

16 Norbert Schmitt and Diane Schmitt, "A Reassessment of Frequency and Vocabulary Size in L2 Vocabulary Teaching," *Language Teaching* 47, 4 (2014): 484-503. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444812000018>.

1. it covers such a large proportion of connected spoken and written text that such text will be inaccessible until a reasonable amount of high-frequency vocabulary is known (Nation, 2006), so it needs to be learned as quickly as possible;
2. comprehension of text will suffer if learners cannot access high-frequency vocabulary with some degree of fluency (Perfetti and Hart, 2001; Rasinski, 2000); and
3. without knowledge of high-frequency vocabulary, learners will not be able to produce spoken or written text.¹⁷

The reasons outlined above point to the critical role that knowledge of this vocabulary list has on the general development of second language ability. This word list gives great advantages to learners who master it because they can access key information for understanding texts and general communication. Given the large percentage of these words in texts, the return of benefits for students is undeniable once they master this word band. These words serve as a cornerstone for a steady development of vocabulary in particular and language skills in general. Additionally, Nation argues that this small number of words appears in large percentages in running texts.¹⁸ Nation insists that this word list represents the baseline on which subsequent word lists develop. He also maintains that only after knowing these words can students develop upper vocabulary knowledge.¹⁹ Along these lines, Read notes that knowledge of upper vocabulary levels means, by default, that students already know the 2000 word band.²⁰

The ideas discussed above represent the reasoning behind selecting the 2000 word band as the base for the present study. Given its importance, it makes sense that we want to determine how much of that word band is known by the students in the Costa Rican context at the end of their high school education.

17 Nation (2003), 25.

18 Nation (1983), 13.

19 Nation (2003).

20 J. Read, "Measuring the Vocabulary Knowledge of Second Language Learners," *RELC Journal* 19, 2 (1988):12-25. DOI: <https://doi.org/10.1177/003368828801900202>.

Receptive Vocabulary

One area of vocabulary studies concentrates on analyzing productive and receptive vocabulary ability as it develops in students in connection to the different language skills. According to Webb and Nation, receptive vocabulary knowledge is

the knowledge required to understand words through listening or reading [...] Because the majority of language learning is receptive and it is easier to gain receptive knowledge than productive knowledge, people tend to have greater receptive knowledge than productive knowledge.²¹

Receptive vocabulary ability is thus studied for different purposes. Webb and Nation maintain that vocabulary knowledge at the receptive level develops first, is easier to acquire, and tends to be larger than productive vocabulary.²² Schmitt also argues that vocabulary knowledge grows from receptive to productive ability.²³ For Nation and Webb, research measuring lexical richness is justified because it allows researches and instructors to distinguish between different levels of proficiency between learners. Studies on lexical richness particularly at the receptive level offer information about different aspects of vocabulary in connection with SLA: on how many words are required to understand texts, how much reading is necessary to be able to read more advanced texts, how many unknown words are come across in everyday classroom speech, and on how much vocabulary can be learned through exposure to written and spoken language.²⁴

Regarding word knowledge, Nation argues that different types of knowledge are required to truly know a word. He discusses a series

21 Stuart Webb and Paul Nation, *How Vocabulary is Learned* (Oxford: Oxford University Press, 2017): 283.

22 Webb and Nation, 283.

23 Norbert Schmitt, "Review Article: Instructed Second Language Vocabulary Learning," *Language Teaching Research* 12, 3 (2008): 329-363. DOI: <https://doi.org/10.1177/1362168808089921>.

24 Nation and Webb, 252-255.

of requirements necessary for complete knowledge at both the receptive and the productive level. For Nation, in the receptive realm, for example, expertise is needed related knowledge aspects at the *form*, *meaning* and *use* of words. First, for Nation, truly knowing aspects of form means that learners would know what the word sounds like, what it looks like and what different parts comprise this word. Second, at the level of meaning, learners need to know the meaning that is signaled by the word and what the concept includes, along with the other words that one specific word makes us think of, that is, its associations. Finally, in terms of use, learners should know the patterns in which the word can occur, what words and word types a specific word can occur with, as well as when, where and how often we can use the word.²⁵ Knowing all three aspects of the word would mean that learners fully know the word. The present study, however, focuses mainly on form-meaning knowledge of words both in controlled and open tasks at the VLT as well as in reading test contexts.

Vocabulary and Reading

Receptive vocabulary size can be said to have a mutually beneficial relationship with the reading skill. Learners with a larger, well-built vocabulary will deal with different types of texts with more ease; at the same time, the more learners read, the more likely they will be to increase their vocabulary size. Although a limited vocabulary size can be aided by reading strategies when reading simplified texts, a solid vocabulary baseline is necessary to deal with more specialized types of texts. For Hunt and Beglar, lexicon plays a fundamental role in language comprehension,²⁶ it follows that vocabulary size is key in the reading comprehension process. Authors such as Laufer have established a minimal vocabulary threshold for reading comprehension

25 Nation (2013), 48-50.

26 Allan Hunt and David Beglar, "A Framework for Developing EFL Reading Vocabulary," *Reading in a Foreign Language* 17, 1 (2005): 23-59.

at 3000 word families.²⁷ Additionally, Laufer defines the vocabulary threshold as the minimal number of words that learners must be able to recognize automatically, regardless of the context, when they are reading a text.²⁸ Laufer also argues that knowledge of these 3000 word families is necessary for learners to be able to use the reading strategies that they already have developed in their first language. Lack of knowledge of these 3000 families, on the other hand, would impede the use of these strategies.²⁹ Laufer argues that knowledge of these 3000 families allows 90-95% of text coverage, which can be described as a reasonable goal in text comprehension.³⁰

In a subsequent analysis, Laufer and Ravenhorst-Kalovski (2010) argue that the percentage of text coverage that researchers consider adequate varies depending on the researcher and on the study itself. They propose different types of thresholds that serve different purposes. An *optimal threshold* of between 6000 and 8000 word families allows for up to 98% of text coverage. A *minimal threshold* of between 4000 and 5000 words allows for a text coverage of between 93.4 and 95.5%; and a threshold of around 3000 words would allow for a text coverage of between 90.56% and 92.66%.³¹ In sum, depending on the specialization of the text and the depth of understanding we want to reach, we may require knowledge of more words or higher word bands. As mentioned above, knowledge of higher word bands requires knowledge of the basic 2000 words of the language. This word band should thus be considered a starting point in the vocabulary learning process.

27 Batia Laufer, "How much lexis is necessary for reading comprehension?," *Vocabulary and Applied Linguistics*, P. J. L. Arnaud and H. Béjoint, eds. (London: Macmillan, 1992): 126-132. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-349-12396-4_12.

28 Batia Laufer, "The Lexical Threshold of L2 Reading: Where It Is and How It Relates to L1 Reading Ability," *Approaches to Second language Acquisition*, K. Sajaara and C. Fairweather, eds. (Jyväskylä: University of Jyväskylä, 1996): 55-62.

29 Laufer (1992).

30 Laufer (1996).

31 Batia Laufer and Geke C. Ravenhorst-Kalovski, "Lexical Threshold Revisited: Lexical Text Coverage, Learners' Vocabulary Size and Reading Comprehension," *Reading in a Foreign Language* 22, 1 (2010): 15-30.

Previous Studies

A number of studies have looked into the vocabulary size of learners as determined by the VLT. Table 1 contains a selection of these studies. Those discussed in this section share similarities with the present study in the language background of students, the level of instruction, and/or age. For a more detailed summary, see Castro-García.³²

In table 1, the word counts for students in Laufer³³ and Qian³⁴ stand out as far superior to the results in the other studies, regardless of the students' age. In both cases, the researchers report overall word counts in their studies rather than presenting word counts for each VLT band. The results reported in table 1 for the 2000 word band in Laufer are calculated based on the mean scores she described. She also uses a specific formula to calculate overall word counts. For the results presented in table 1, however, we used the formula proposed by Nation: "Vocabulary size = N correct answers multiplied by total N words in dictionary (the relevant word list) divided by N items in test."³⁵ In the case of Qian, calculating a separate score for the 2000 word band alone is not possible, as he does not refer to the item mean score.

The next group of analyses in table 1 is based on studies carried out by López Mezquita, Canga Alonso and Fernández Fotecha with secondary and upper-level students mainly in Spain,³⁶ where the word counts show that students are well below the level of mastery for this vocabulary band. Although in the first two the number of hours is higher than in other studies in table 1, the word counts are limited. The results

32 Damaris Castro-García, "Receptive Vocabulary Measures for EFL Costa Rica High School Students," *IJES* 17, 2 (2017): 81-99. DOI: <https://doi.org/10.6018/ijes/2017/2/265681>.

33 Batia Laufer, "The Development of Passive and Active Vocabulary in a Second Language: Same or Different?," *Applied Linguistics* 19, 2 (1998): 255-271. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/19.2.255>.

34 David D. Qian, "Investigating the Relationship Between Vocabulary Knowledge and Academic Reading Performance: An Assessment Perspective," *Language Learning* 52, 3 (2002): 513-536. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00193>.

35 Paul Nation, *Teaching and Learning Vocabulary* (New York: Heinle & Heinle, 1990): 78.

36 López Mezquita (2005); Canga Alonso (2013); and Fernández Fotecha (2014).

of Olmos,³⁷ Fernández Fontecha and Canga Alonso, Agustín Llach and Terrazas Gallegos,³⁸ and Özönder³⁹ show that those students have mastered the largest number of words. In the last two, word counts are above 1,500 words, indicating that students are near mastery levels of this word band. Using Nation's formula⁴⁰ with Özönder, students could be said to show mastery of this word band. The participants in that study are already university students. We do not know their exact number of hours of instruction, but we can assume that it is higher than the others in table 1. We must acknowledge that there is great variety in the results obtained by similar groups of students when the VLT has been used to measure these word counts. The present study contributes further information to this discussion.

As for vocabulary and reading, Qian found that students' vocabulary size is highly associated with reading comprehension, and it accounts for 54% of the variance of the reading scores. He insists that vocabulary size serves as a good predictor for the results students might obtain in a reading comprehension task.⁴¹ Additionally, Jiménez Catalán and Terrazas Gallego also report a positive correlation between the vocabulary size of students and their reading scores. The higher the scores were in the VLT, the higher the scores were in the reading test.⁴² In addition, Stæhr also found a correlation between the vocabulary size of students in their sample in the VLT and their reading comprehension scores. For Stæhr, 72% of the results in the reading test can be predicted based on the students' results in the VLT. Stæhr claims that the 2000 word band represents a probabilistic vocabulary

37 Olmos (2009), 85-86.

38 Agustín Llach and Terrazas Gallegos (2012), 53.

39 Özönder (2016), 447.

40 Nation (1990), 78.

41 Qian (2002).

42 Rosa María Jiménez Catalán and Melania Terrazas Gallego, "The Receptive Vocabulary of English Foreign Language Young Learners," *Journal of English Studies* 5-6 (2005-2008): 173-191. DOI: <https://doi.org/10.18172/jes.127>.

threshold that can help determine the scores of students in their reading comprehension task.⁴³

Table 1. Previous studies on receptive vocabulary size

Study	Size	Hours of instruction	L1
Laufer ⁴⁴	1,471 1,855	1,080 (10 th grade) 1,260 (11 th grade)	Hebrew
Qian ⁴⁵	7,224 6,663	--- ---	Korean Chinese
López Mezquita ⁴⁶	941	1,049	Spanish
Olmos ⁴⁷	1,019	---	Spanish
Canga Alonso ⁴⁸	935	1,049	Spanish
Fernández Fontecha ⁴⁹	985	839	Spanish
Agustín Llach and Terrazas Gallegos ⁵⁰	1,206	944	Spanish
Fernández Fontecha and Canga Alonso ⁵¹	1,558 1,658	350 (1 st year) 400 (2 nd year)	Spanish
Özönder ⁵²	1,848	---	Turkish

43 Lars S. Stæhr, "Vocabulary Size and the Skills of Listening, Reading and Writing," *The Language Learning Journal* 36, 2 (2008): 139-152. DOI: <https://doi.org/10.1080/09571730802389975>.

44 Laufer (1998).

45 Qian (2002).

46 M. López Mezquita, "La evaluación de la competencia léxica: tests de vocabulario. Su fiabilidad y validez," Unpublished Doctoral Dissertation, University of Granada, Spain (2005).

47 Carmen Olmos, "An Assessment of the Vocabulary Knowledge of Students in the Final Year of Secondary Education. Is Their Vocabulary Extensive Enough?" *International Journal of English Studies* 9, 3 (2009): 73-90.

48 Andrés Canga-Alonso, "Receptive Vocabulary Size of Secondary Spanish EFL Learners," *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* 8 (2013): 66-75. DOI: <https://doi.org/10.4995/rlyla.2013.1180>.

49 Almudena Fernández Fontecha, "Receptive Vocabulary Knowledge and Motivation in CLIL and EFL," *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* 9, 1 (2014): 23-32. DOI: <https://doi.org/10.4995/rlyla.2014.2077>.

50 María Pilar Agustín-Llach and Melania Terrazas-Gallego, "Vocabulary Knowledge Development and Gender Differences in a Second Language," *Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada* 12 (2012): 45-75.

51 Almudena Fernández Fontecha, and Andrés Canga-Alonso, "A Preliminary Study on Motivation and Gender in CLIL and Non-CLIL Types of Instruction," *IJES* 14, 1 (2014): 21-36. DOI: <https://doi.org/10.6018/ijes/14/1/156681>.

52 Özgül Özönder, "Student EFL Teachers' Receptive Vocabulary Size," *Procedia: Social and Behavioral Science* 232 (2016): 444-450. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.061>.

As evidence from previous studies shows, vocabulary size does have a predictive effect on the performance of students in their reading comprehension task. This provides a basis now for analyzing the results of the present study.

This Analysis

Objectives

The purpose of the present study is to explore the following questions.

- a. What is the receptive vocabulary size of students who attend schools following different types of methodology?
- b. What are the scores of students from different schools in a reading comprehension task?
- c. Is there a connection between the vocabulary size of students and their performance in the reading comprehension task?

Participants

A total of 257 students from three different types of high school participated in this study. Of these, 55 students (22 male and 33 female) attend a private school that follows content-based instruction; this school will be referred to as *Content School* (CS). Its students receive 6 hours a week of English as a foreign language instruction, plus 4 hours a week in a content course where the subject matter is taught in English. In sum, these students have received approximately 1,368 hours of English instruction, both through formal language learning and through the teaching of other subjects. The non-language subjects that students have received include Ecology, Social Studies, and Biology. The second school is semi-private and will be referred to as *Semi-Private School* (SPS). It has 130 students (65 male and 65 female). These students have received approximately 1,140 hours of English instruction. Although they do not receive non-language

courses in English, this institution has added more English language lessons to the curriculum than the minimum required by the Board of Education. They use English as much as possible in their classroom instruction. Finally, the third school is a public high school; henceforth, *Public School* (PS). There are 72 students (32 male, 40 female) from this school in our study. They have received the minimum number of lessons required by the Board of Education: 3 hours a week in 7th, 8th, and 9th grades, and 5 hours a week in 10th grade, for an approximate total of 532 hours of instruction in secondary education. The language classes in this school focus solely on formal language instruction and Spanish is often used for both teaching and learning the target language.

Instruments

The Vocabulary Levels Test (VLT)⁵³ was used to find the receptive vocabulary size of the participants. The VLT has proven to be very useful to determine the word level that students need to learn to reach the target vocabulary that they need to functionally use the target language and to identify whether students are lagging behind in term of lexical knowledge.⁵⁴ The VLT has been used in many studies to profile participants' vocabulary knowledge. In this test, students have to complete 30 items for which they have to match concepts to their corresponding definitions. Schmitt, et al. established a criterion of mastery for each level of the VLT in terms of a score of 26 or higher, out of 30, and specified that this score indicates that students have mastered the level relatively well.⁵⁵

The students also took the Cambridge ESOL Entry Level Certificate in ESOL Skills for Life (Entry 3)/Reading.⁵⁶ This test was used to determine their receptive vocabulary knowledge, when vocabulary belonging mainly to the 1000 and 2000 word bands is contained in

53 Nation (1983); and Schmitt et al. (2001).

54 Webb and Nation, 141-142.

55 Schmitt et al. (2001), 67.

56 Cambridge English Language Assessment.

the texts. This test is a subset of the standardized language level tests used worldwide in studies determining language level. The reading test consists of 5 texts and 32 questions. It was found that 80-89% of the words in the texts can fit within the 2000 word level band. From 2 to 6% of the words belong to the AWL (Academic Word List) and the remainder consists of words that are not part of these lists. We must keep in mind that words labeled *Not-on-the-list* include proper names and words that are part of word lists above the 2000 word level. In this case they correspond mostly to proper names or technology-related words such as *DVDs* or *CDs*.

Procedure

Students took these tests in two different sessions. For the VLT, they were given 15 minutes to complete the test. Instructions were presented in Spanish both orally and in writing. Additionally, the students were provided a sample item that illustrated what to do. For the reading test, the students had 1 hour and 15 minutes to complete the task. At the beginning of the session, instructions were given in Spanish to ensure that all students knew exactly what was expected. Written instructions were presented in English, for each one of the different sections of the test. After the tests were graded, inferential statistics were calculated using SPSS 20.⁵⁷

Results for the VLT

The results for the total items and their corresponding total word counts are displayed in table 2. Following Nation's formula,⁵⁸ the total word counts are based on the total number of items that students obtained. Of the 30 items in the test, the CS obtained 26.91 items, while the SPS and the PS obtained 22.15 and 14.31 respectively.

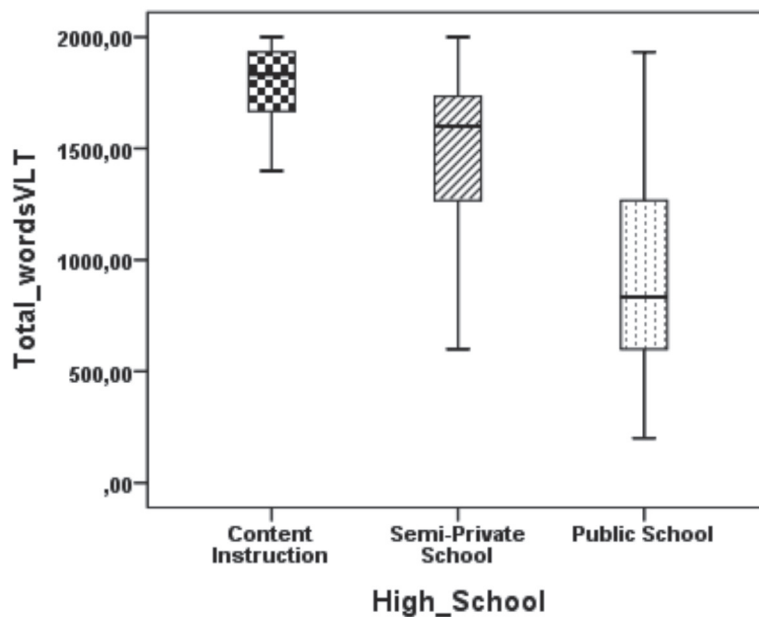
⁵⁷ IBM Corp. IBM SPSS Statistics for Windows (Version 20.0), (Armonk, New York: IBM Corp, 2011).

⁵⁸ Nation (1990), 78.

Table 2. Total item and word count per school

	Total item count			Total word count		
	CS	SPS	PS	CS	SPS	PS
Total	30	30	30	2,000	2,000	2,000
Mean	26.91	22.15	14.31	1,794	1,476	953.64
Median	27	23.5	12.5	1,800	1,567	833.3
Max	30	30	29	2,000	2,000	1,933
Min	21	10		1,400	600	200
SD	2.29	.24	6.75	152.9	349.7	50.15

These preliminary results point to a large gap in vocabulary knowledge existing between the CS and the PS. In terms of total word counts, the CS reached 1,794 words; the SPS school reached 1,476; and the PS reached 953.64 words. The distribution of words for each school in the 2000 word continuum is depicted in figure 1.

**Figure 1. Word distribution per school**

For the CS, the median is around 1,800 words and the data are positively skewed; the SPS reaches a median of 1,476, with the data positively skewed. For the PS, the median is clearly below the 1000 word limit and the data are negatively skewed. While some students in the CBT and SPS do reach the maximum number of words at 2000, none of the PS students reaches this maximum. The spread of distribution is also narrow for the CS school, with a minimum of 1,400 words (SD 152.9). In contrast, the spread of distribution is a bit wider for the SPS, with a minimum of 600 words (SD 349.7). Finally, the spread of distribution is much wider for the PS; they cover almost the whole band continuum, with a minimum of 200 words (SD 450.15).

To determine the type of distribution of the differences for each school a Kolmogorov-Smirnov test was used. The results of this test are displayed in table 3.

Table 3. Kolmogorov-Smirnov test for normality distribution

	Kolmogorov-Smirnov Test			
	School	Statistics	gl	Sig
Total Words VLT	CS	.182	54	.000
	SPS	.140	131	.000
	PS	.134	72	.003

According to this test, all schools follow a not normal distribution. This calls for non-parametric tests where the medians will be compared. With that purpose a Kruskal-Wallis test was used, and the results are displayed in table 4.

Table 4. Kruskal-Wallis comparison test for words in the VLT

Sample compared	Statistical test	Error	SD	Sig	Sig
PS-SPS	71.387	10.893	6.554	.000	.000
PS-CT	135.380	13.366	10.128	.000	.000
SPS-CT	63.993	12.007	5.329	.000	.000

The data in table 4 show statistically significant differences when comparisons are made among all schools. Statistically, the CS outperforms the SPS and the PS; the SPS, in turn, shows statistically significant better results than the PS. The distribution of words per school points to very marked differences in the results obtained by each school, especially when considering the gap existing between the PS and the other two, and even more so, when compared with the CS.

Reading Test Results

The results for each of the schools are presented in table 5. For this test we again observe that students from the CS outperform their counterparts in the other two schools. In terms of scores, the CS presents a median score of 86.13, the median is 74.18 for the SPS, and 46.28 for the PS. While the maximum scores are across the schools, the main difference is observed in the minimum scores, 57, 23, and 15, for the CS, SPS, and PS respectively.

Table 5. Scores in reading test per school

	Total item count		
	CS	SPS	PS
Total	100	100	100
Mean	86.13	74.18	46.28
Median	87	79	40.50
Max	98	98	96
Min	57	23	15
SD	8.564	17.327	21.190

The distribution of these scores is depicted in figure 2 where we can easily observe the complete distribution of the scores between the minimum (0) and maximum (100).

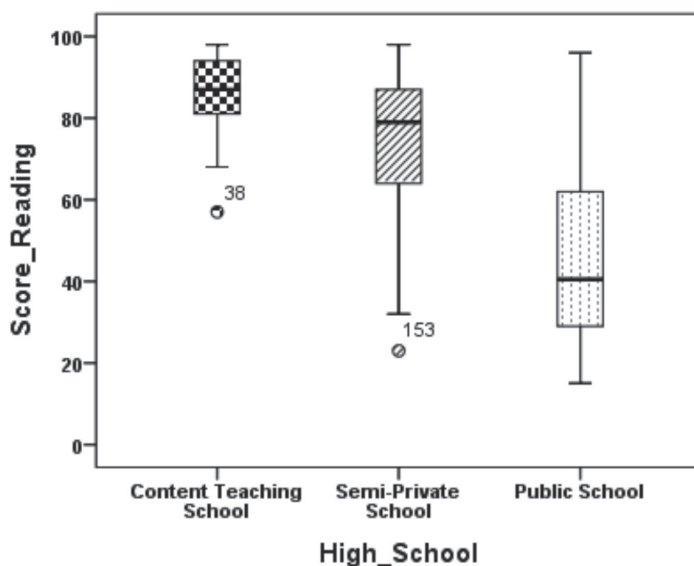


Figure 2. Distribution of scores

For the CS, the median is above the 80 mark and the distribution is very even around its median. We can see how all students are located well above the 60-point mark, thus showing a very similar kind of knowledge across the students' group (SD 8.564). Only one outlier lies below this mark at a little below 60. For the SPS, the median is a little below the 80 mark and the data seem positively skewed. One outlier stands out as obtaining a very low score close to the 20 mark. In the case of this school, the spread of distribution is wider (SD 17.327), more than double the spread of distribution observed for the CS. Finally, for the PS, it shows a median placed just over the 40 mark. The data appear negatively skewed. In this case, the spread of distribution is even wider (SD 21.190) than it was for the SPS.

A Kolmogorov-Smirnov test was used to find the characteristics of these differences between schools. The results are presented in table 6. This test shows that the distribution is not normal for either of the schools. Thus, non-parametric statistical tests are required.

Table 6. Kolmogorov-Smirnov test for reading scores

	Kolmogorov-Smirnov Test			
	School	Statistics	gl	Sig
Reading test scores	CS	.129	54	.026
	SPS	.126	131	.000
	PS	.125	72	.007

A one-way ANOVA test was implemented and a Kruskal-Wallis test was used to compare medians between schools. The results of this test are displayed in table 7. These results show that there are statistically significant differences among all the schools in the sample. That is, the numerical differences that are observed in the scores of the tests represent statistically significant differences between all schools with clear differences of the CS over the SPS and the PS and of the SPS over the PS.

Table 7. Kruskal-Wallis test results for the reading test

Sample compared	Statistical test	Error	SD	Sig	Sig
PFLT-FLT	80.687	10.897	7.405	.000	.000
PFLT-CBT	127.889	13.372	9.564	.000	.000
FLT-CBT	47.202	12.012	3.930	.000	.000

VLT Results and Reading Performance

Further tests were conducted to analyze the effect that the total number of words obtained by the students in the VLT could have on the students' performance in the Reading test. A regression analysis was implemented, and it indeed indicated analysis a relation between the words that students know in the VLT and the scores they obtained in the reading test.

First, in the case of the CS, the histogram in the output test displays residuals normally distributed around the mean. The results show a moderately high Pearson correlation coefficient of 0.730 and positive correlation with significance .000. A significant regression

indicates that 53% of the variance in the reading scores can be predicted by the results on the VLT. The score for the reading test increased by 0.819 for each word that students recognized.

A residual normal distribution is again confirmed in the data for the SPS. In this case the Pearson correlation shows a much lower relation of 0.322 for this school, although still positively significant ($p = .000$). For the SPS students, the reading test increased by 0.317 for each word that the students recognized on the VLT. Based on the R^2 for this school, 10.4% of the variance in the reading score was predicted by the results on the VLT.

Finally, for the PS, the Pearson correlation shows a relatively high relation of 0.767, which is positively significant ($p = .000$). For these students, the reading test increased by 0.36 for each word students were able to recognize on the VLT. Based on the R^2 for this school, 58.8% of the variance in the reading score was predicted by the results on the VLT.

Discussion

The results of the present study contribute different types of information. First, in the case of the VLT, following Nation,⁵⁹ the CS can be said to master the 2000 word band, although these numbers can be improved given that the minimum item requirement is set at 26 and this school's median is 26.91, just barely meeting the requirement. The other two schools, the SPS and the PS do not meet this mastery requirement given that their medians are 22.15 and 14.31. The results for the PS are strikingly low. This information should serve as grounds for analysis and revision by students, teachers, and planning groups involved directly or indirectly in the public education sector in Costa Rica. Although the sample population is small, and

59 Nation (1990).

thus generalizations are not possible, the study points to the need to look into the situation in each public school.

The results of the CS in terms of median word counts (1,800 words) can only be compared with those of the 11th graders in Laufer,⁶⁰ with 1,855 words, and Özönder,⁶¹ with 1,848 words. In the former, the students are about the same age; in the latter, the students are already university students. However, comparison may still be valid as the difference in age is only slight. The results for the 11th graders in the present study fall a little below those reported in those studies. The results for the SPS school, where the number of words is approximately 1,567 words, is similar to those described in Fernández Fontecha and Canga Alonso,⁶² who report 1,558 and 1,658 words. However, the students in their study are in first and second years of high school. The age and additional years of education already set the Costa Rican students at disadvantage as we would expect the Spanish students' word counts to keep growing as they advance in high school. As for the PS, where the total word count is approximately 833.3 words, a bit below those of Canga Alonso⁶³ and Fernández Fontecha,⁶⁴ who report 935 and 985 words respectively. In sum, like the data that has accumulated in studies in other areas of the world, the results in the present study also show wide variation in terms of total numbers of words obtained by students in the VLT. This suggests that the receptive level of vocabulary of students is susceptible to the effects that variables such as methodology and hours of instruction may have.

As for the students' reading ability, we were also able to confirm the existence of a wide gap between the reading skill exhibited by students following content instruction and those in mainstream education. Despite the strong emphasis given to the reading skills in secondary classrooms, the results point to much room for improvement.

60 Laufer (1998).

61 Özönder (2016).

62 Fernández Fontecha and Canga Alonso (2014).

63 Canga Alonso (2013).

64 Fernández Fontecha (2014).

With a maximum possible score of 100, students obtained medians of 87, 79 and 40.5 for the CS, SPS and PS respectively. Although there are students with high scores in all the schools, it is evident that the performance of students in the PS is extremely lacking. Given that the passing score in the public system is 70, we can assume that most students in the CBT and SPS will pass. Some PS students are also likely to pass the test, but a large percentage of students in this school will find it difficult to achieve a passing grade.

In addition, evidence is also presented on the role of receptive/passive vocabulary for the reading skill. It has been proven that there is indeed a direct relation between the vocabulary size of students and their performance on the reading task. For the CS and the PS a strong correlation of 53 and 58.8% was found. The SPS also shows a small, but significant correlation of 10.4%. These results should direct the attention of students, instructors and planning authorities towards the importance that vocabulary holds in regard to reading comprehension. As discussed in the literature review (Nation⁶⁵), Nation and Webb⁶⁶ have argued that knowledge of the 2000 word list is essential for an adequate performance of students in reading. The present study attests to their claims and adds evidence to studies such as those of Qian,⁶⁷ Jiménez Catalán and Terrazas Gallego,⁶⁸ and Stæhrt,⁶⁹ who have found a relation between students' vocabulary size and their reading ability. In five years of high school, instructors and students are given enough of time to dedicate time both inside and outside the classroom to learn at least the first most important 2000 words in English.

The results discussed in this study present revealing information. The fact that students following mainstream public instruction clearly lag behind (both in terms of receptive vocabulary measures and overall reading comprehension) should be considered seriously. The

65 Nation (1983, 2003, 2013).

66 Nation and Webb (2011).

67 Qian (2002).

68 Jiménez Catalán and Terrazas Gallego (2005).

69 Stæhrt (2008).

mainstream with world (foreign) language teaching type of programs⁷⁰ indeed represent weak forms of bilingual programs. As these authors claim they produce either relative monolinguals or limited bilinguals at the end of their programs. The present results show that the performance of students in these school settings is poor and it distances itself from anything close to functional bilingualism. It is also clear that the PS students display the most limited proficiency out of the three schools; that makes us think that they are more identified with the characteristic of monolingualism than with any trait of limited bilingualism, which might be the case for the students in the SPS.

The Board of Education should make strong efforts to introduce significant changes into the national curriculum in English for our students to reach at least somewhat adequate results in terms of English proficiency. The results of the present study may be taken as a preliminary indication that this is not the case. While major movements in Europe are gearing towards Content and Language Integrated Learning (CLIL), the Costa Rican public education system continues to rely on traditional foreign language teaching despite the fact that decades of instruction in this approach have proven to yield deficient results in terms of functional bilingualism.

While the results of the present study in connection to the school that follows content instruction show that they can still be improved, they still are significantly better than those obtained by the PS. Along those lines, although the SPS does not offer content instruction, the adaptations that this school has made already yield better results than those of the PS. Those adaptations come mainly in the form of additional hours of foreign language instruction. That alone already has had an effect on vocabulary learning in particular and language learning in general. Because these students spend more time dealing with the English language, they find more opportunities to learn vocabulary. This together with more reading practice translates into

70 Baker and Wright, 199.

better performance in the reading task. We should not lose sight of the idea that vocabulary growth also benefits from reading. That is, vocabulary knowledge results in better reading ability and at the same time vocabulary grows while students read.

Conclusion

The results of the VLT and the reading test suggest that EFL programs in Costa Rican are in need of reform so that they offer students the opportunity of learning at least the first 2000 words of English. These are the basic, most important words of the English language and they are also the words that students need to learn first to ensure learning of vocabulary of upper level bands. While students at the CS barely master this band, students following traditional foreign language instruction do not master this band. Lack of knowledge of this word band has an effect on reading comprehension as it hinders the students' performance in reading comprehension tasks. EFL programs in the country are in serious need of reform as students appear to be in disadvantage when competing with other students who have access to more effective language programs. Vocabulary learning should be included as a more active element in the curriculum so that students can make use of the many advantages that vocabulary brings in terms of general language proficiency. Whereas previous studies have shown that at least 3000 words are necessary for adequate reading comprehension (Laufer,⁷¹ Laufer and Ravenhorst-Kalovski⁷²), our students are graduating from high school without knowing the first 2000 or even the first 1000 words, in the case of the students in the public education system in our sample. National planning and the national curriculum implementation should opt for true forms of bilingual education that demand the use of English as a medium of instruction. Only then will our students have a fighting chance of achieving a functional use of the English language.

71 Laufer (1992, 1996).

72 Laufer and Ravenhorst-Kalovski (2010).

Students' Insights on E-Portfolios in English for Specific Purposes¹

(Percepciones estudiantiles sobre los portafolios
digitales en Inglés con Fines Específicos)

*Patricia López Estrada*²

Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica

*Oscar Chaves Jiménez*³

Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica

ABSTRACT

A description is provided of the constructivist insights of four student populations using digital portfolios in a reading comprehension course. The results highlight the use of *Google Docs* as a digital platform to create two digital portfolios: a Reading Comprehension Portfolio (specific techniques) and a Vocabulary Portfolio (technical glossaries with agronomic jargon). They served as pedagogical tool to challenge students to participate in their own learning process and interact dynamically in a technological setting.

RESUMEN

Se describen las perspectivas constructivistas de cuatro poblaciones de estudiantes en el uso de portafolios digitales, en un curso de comprensión de lectura. Los hallazgos se centran en el uso de *Google Docs* como plataforma digital para la creación de dos portafolios digitales: uno de comprensión de lectura (técnicas específicas) y otro de vocabulario (glosarios de jerga

1 Recibido: 3 de setiembre de 2018; aceptado: 25 de enero de 2019. An initial version of this study was presented at the III Congreso Internacional de Lingüística Aplicada (CONLAUNA), held on September 25-27, 2017 (Universidad Nacional, Campus Pérez Zeledón, Pérez Zeledón, Costa Rica).

2 Escuela de Idiomas y Ciencias Sociales, plopez@itcr.ac.cr

3 Escuela de Idiomas y Ciencias Sociales, ochaves@itcr.ac.cr

agronómica). Se emplearon en clase como recurso pedagógico, para promover en los estudiantes la participación en su proceso de aprendizaje y la interacción dinámica en un contexto tecnológico.

Keywords: constructivism, reading comprehension, glossaries, digital portfolios

Palabras claves constructivismo, comprensión de lectura, glosarios, portafolio digital

Introduction

Traditional teaching has changed with the introduction of technology, allowing instructors to create and use digital materials and learning techniques in the classroom. The advantages of digital technology include the improvement of equity and access to higher education, along with the efficiency of distribution and personalization of learning processes. Digital technologies are vital to the future of university education.⁴ Information and Communication Technology (ICT) helps strengthen effective teaching and learning processes since it provides opportunities to make teaching more attractive and productive in terms of academic improvement.⁵ The introduction of new technologies provides opportunities to modify methods and make teaching dynamic for the students. Teaching through the use of technology has been growing due to innovative alternatives, easy access to Internet, and the diverse digital resources teachers have at hand.⁶ English teaching benefits from the use of interactive platforms that encourage active participation, student autonomy, and empowerment in a technology context.

4 Michael Henderson, Neil Selwyn and Rachel Aston, "What Works and Why? Student Perceptions of 'Useful' Digital Technology in University Teaching and Learning," *Studies in Higher Education* 42, 8 (2017): 1567-1579. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1007946>.

5 Chirag Patel, "Use of Multimedia Technology in Teaching and Learning Communication Skill: An Analysis," *International Journal of Advancements in Research and Technology* 2, 7 (2013): 116-123.

6 Min Pun, "The Use of Multimedia Technology in English Language Teaching: A Global Perspective," *International Journal of Interdisciplinary Studies* 1, 1, (2013): 29-38.

However, if we address technology in education, we must refer to the concept of *normalization*,⁷ which implies that technology must contribute positively and add meaning to the process of language education, and must not be seen as an isolated agent. Instead, it must be presented as an activity that enhances a cultural and social process where effective communication, contextualized settings, and ongoing assistance are pillar components in language teaching.⁸ The normalization of technology in language education is a benefit because it helps the teacher implement technologies and standardize their use in the classroom. Indeed, technologies should be studied to understand how they are developed in social interactions in the classroom.⁹ In addition, a needs assessment is essential prior to implementing technology, as is designing a learning plan to increase the use of technology in the learning-teaching process.¹⁰

This study examines the students' experiences and insights in creating two digital portfolios as an empowerment pedagogy tool in the Agronomy major at the San Carlos campus of the *Instituto Tecnológico* in Costa Rica.

Empowerment Pedagogy

Empowerment pedagogy aims at letting students take initiative in their own learning process. It seeks to encourage students to control what and how they learn. Students are challenged to become dynamically conscious creators of their own knowledge.¹¹ Empowerment pedagogy's purpose emphasizes strengthening students' skills in terms of creativity and self-awareness. In education, the students'

7 Stephen Bax, "Normalisation Revisited: The Effective Use of Technology in Language Education," *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching* 1, 2 (2011): 1-15. DOI: <http://hdl.handle.net/10547/224999>.

8 Bax, 7.

9 Bax, 8.

10 Bax, 11.

11 Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed* (New York: Herder and Herder, 1970) 51.

context must be meaningful for them to fully engage and commit. Freire¹² asserts that empowerment implies change, and entails thinking differently, accepting new perceptions, and opening up to new possibilities. One of these possibilities suggests using ICTs to promote active interaction and encourage students to reach for their maximum potential in order to co-construct knowledge and become protagonists of their learning through the use of technology.

Bax¹³ argues that to normalize technology as an effective method in the language teaching process, there are five central components that consolidate the use of technology and work as mediating agents when teaching a language: 1. access to and interaction with as many sources as possible; 2. involvement and collaboration with other participants taking into account social and emotional aspects; 3. expert scaffolding where an expert gives constant feedback during the process; 4. expert modelling in which an expert provides illustrations based on approaches dealing with knowledge and expression to communicate knowledge; and 5. challenge and contradiction, used to activate the participants' reflective and critical skills as a way of examining their thinking and learning processes.

Digital Portfolios

In education, digital portfolios are used in self- and peer-assessment, giving feedback, creating evidence of competences in shared platforms, and using different digital applications. In addition, digital portfolios allow students to select and personalize, and to help themselves to find their voice and passions.¹⁴ Thus, the students' feeling of competence, empathy and autonomy—all of which are essential

12 Freire, 68.

13 Bax, 10.

14 Marja Laurikainen and Irma Kunnari, "ePortfolios as a Way to Empower Students and Bridge Them to Future Work Places," *Journal of Finnish Universities of Applied Science*, June 27, 2018; <<https://uasjournal.fi/in-english/eportfolios-way-to-empower-students>>.

for creating motivation and wellbeing in learning—increases.¹⁵ Research shows that ePortfolios are used in education programs as an empowerment and reflection tool.¹⁶

A digital portfolio (also known as an electronic portfolio, e-portfolio, or online portfolio) is an important tool for the teaching-learning process in higher education. Yao and others¹⁷ define a portfolio as “a systematic and purposeful collection of work samples that document student achievement or progress over a period of time.”¹⁸ An electronic portfolio can also be defined as “a digital container capable of storing visual and auditory content including text, images, video, and sound.”¹⁹ The information in the e-portfolio is the same as that contained in the paper portfolio except that the former is “collected, stored, and managed electronically.”²⁰

Instructors should see digital portfolios as opportunities for a better organization of files, and as a way to improve the student's skills in technology and increase reflective skills.²¹ Teachers can motivate students to use portfolios and share their knowledge with others demonstrating what they have acquired through different class resources. Teachers can follow up the students' work and provide feedback to support their learning and encourage them to improve.²²

Digital portfolios have a vital role in teaching and learning approaches because they encourage students' self-reflection, enable

15 Irma Kunnari and Lasse Lipponen, “Building Teacher-Student Relationship for Wellbeing,” *Lifelong Learning in Europe*, 2 (2010): 63-71.

16 Henderson, Selwyn, and Aston.

17 Yuankun Yao, Matt Thomas, Nicole Nickens, Joyce Anderson Downing, Ruth S. Burkett and Sharon Lamson, “Validity Evidence of an Electronic Portfolio for Preservice Teachers,” *Educational Measurement: Issues and Practice* 27, 1 (2008): 10-24.

18 Yao and others, 10.

19 Philip Abrami and Helen Barrett, “Directions for Research and Development on Electronic Portfolios,” *Canadian Journal of Learning and Technology* 31, 3 (2005): 2. DOI: <https://doi.org/10.21432/t2rk5k>.

20 Connie Lambert, Jim DePaepe, Larry Lambert and Denise Anderson, “E-Portfolios in Action,” *Kappa Delta Pi Record* 43, 2 (2007): 76-83.

21 Neal Strudler and Keith Wetzel, “Costs and Benefits of Electronic Portfolios in Teacher Education: Student Voices,” *Journal of Computing in Teacher Education* 22, 3 (2006): 99-108.

22 Lucia Morales and Amparo Soler-Dominguez, “A Reflection on the Use of ePortfolios in Business Studies Programmes,” *Irish Journal of Academic Practice* 5 (2016): 1-2.

them to verify feedback, and increase their independence and innovative ways of studying.²³ A high percentage of students (88%) who developed electronic portfolios stated that this kind of instruments helped them think over their learning,²⁴ and graduate students referred to the experience of making portfolios as an effective learning tool.²⁵ Furthermore, in mixed or distance classes, the e-portfolio has served to improve students' monitoring.²⁶

Digital portfolios allow students to learn by themselves, become more independent in the learning process, and encourage decision-making with the teacher's supervision. Students are the center of the teaching-learning and assessment process; therefore, they become aware of their improvement, and identify what they control and what they must improve. When students are working on e-portfolios, they must provide evidence of their learning process. This lets the students know about what and how they are learning.

Digital portfolios have been used and validated widely in education. They can make significant contributions to the learning process, and technology makes it possible. Together, education and technology facilitate and improve the teaching-learning processes.

23 Siti Rashidah Hanum, Adi Irfan Che-Ani, Suhana Johar, Khaidzir Ismail, and Mohd Zulhanif Abd Razak, "ePortfolio: A Descriptive Survey for Contents and Challenges," *International Journal of Emerging Technologies in Learning* 11, 1 (2016): 4-10; and Gail Ring and Barbara Ramirez, "Implementing ePortfolios for the Assessment of General Education Competencies," *International Journal of ePortfolio* 2 (2012): 87-97.

24 Nicole Buzzetto-More, "Assessing the Efficacy and Effectiveness of an E-Portfolio Used for Summative Assessment", *Interdisciplinary Journal of ELearning and Learning Objectives* 6 (2010): 61-85. DOI: <https://doi.org/10.28945/1164>.

25 Steven Janosik and Tara Elizabeth Frank, "Using ePortfolios to Measure Student Learning in a Graduate Preparation Program in Higher Education," *International Journal of ePortfolio* 3 (2013): 13-20.

26 Pablo Amaya, Enrique Agudo, Héctor Sánchez, Mercedes Rico and Remedios Hernández-Linares, "Educational e-portfolios: uses and tools," *Procedia—Social and Behavioral Sciences* 93 (2013): 1169-1173.

Implementing ICTs in an ESP Class

An English for Specific Purposes (ESP) reading comprehension course, Technical English for Agronomy (*Inglés Técnico para Agronomía*), offered by the Instituto Tecnológico de Costa Rica, San Carlos Campus, was redesigned in 2015. This reform sought to provide an innovative methodology, based on empowerment pedagogy principles. In the past, the course was more traditionalistic and emphasized banking.²⁷ The purpose of the new methodology was to empower students and provide a meaningful context for their learning environment through the use of ICTs from different sources such as digital access to the course anthology, online magazines and searching sites, and through the creation of digital portfolios. The course methodology challenged customary instruction by promoting the use of technology in an ESP class and promoting the students' distinctive linguistic and academic skills.

There were four student populations in the Agronomy major, with a total of 53 participants in the first and second semesters in 2017. The populations corresponded to four different classes: two in the first semester (with 14 and 12 students, respectively), and two in the second semester (with 10 and 17, respectively). Twenty-four of those students were taught by one instructor and the remaining twenty-nine were taught by another instructor. The same content was co-taught by both instructors who worked together planning the classes, designing the activities, and assessing the students during the entire academic year.

The introduction of ICTs was first presented to the students at the beginning of each course for all four student populations. They were instructed on the use of *Google docs* as a digital platform and as a way to collect documents systematically in e-portfolios. The first class was devoted solely to presenting the methodology and the role of technology in the course; the students were guided step-by-step

²⁷ Freire, 53.

on how to create a *Google doc*, and were encouraged to make comments and ask questions both during and after the class. In addition, they were given tutorials about digital portfolios and *Google Docs*.

The students had to develop two different digital portfolios: one for reading comprehension strategies and the other for vocabulary. They were also given information about the assessment rubrics. The main objective was not to assess skills learned or competencies, but rather to assess the e-portfolio process as a whole, along with their creativity and self-reflection as an on-going process during the year. The portfolio process lasted for 16 weeks; they were assessed five times each semester, and the students wrote a reflective entry at the end of each period.

Both e-portfolios had to be created by every individual student, and accounted for 60% of the final course grade (30% for reading comprehension; and 30% for vocabulary). The other 40% corresponded to two midterm exams in the eighth and sixteenth weeks (20% each). For the reading comprehension portfolio, students were presented reading strategies every week (i.e., scanning or skimming) and then they had to apply the strategies in student-selected readings. The objective of students selecting the readings is linked to empowerment pedagogy in which readings are not necessarily teacher-imposed. Instead, they are chosen by the students taking into consideration their interests and reading preferences. For the vocabulary portfolio, students were encouraged to select a minimum of five examples of unknown agromonic jargon each week in order to compile a glossary. It varied from student to student since the words had to be new for the student. This process of word selections also aimed at empowering students to be accountable for their learning process, and to become aware of vocabulary unknown specifically to them instead of that chosen by the instructor.

Collecting Data

Data were collected mainly through the students' reflective entries (written the last week of the course) and a *Google Forms* semi-structured questionnaire consisting of 6 questions, answered by all 53 students:

1. Do you consider *Google Docs* to have been an effective tool in your learning process (reading comprehension and vocabulary acquisition)?
2. Based on previous question, justify your answer.
3. Do you consider that the course methodology (design and creation of digital portfolios and use of ICTs) contributed effectively to the course content acquisition?
4. Based on previous question, justify your answer.
5. Do you consider that the technological context of the course methodology (*Google Docs*, *Google*, online library, online magazines and journals, dictionaries and encyclopedias, digital course anthology) facilitated your learning content process?
6. Based on previous question, justify your answer.

Questions 1, 3, and 5 were *yes* or *no* questions. For questions 2, 4, and 6, the students were expected to elaborate on their answers and provide their constructivist insights about the use of ICTs in the class as ways of facilitating their learning process. For the final reflection, the students had to reflect freely on the course and offer their insights about the use of ICTs (e-portfolios, online magazines and journals, online library services, digital anthologies, and others) during the course, and its methodology.

Both data collection tools aimed at extracting students' distinctive constructivist perceptions. From an ontological and epistemological standpoint, constructivism considers knowledge and perception as being constructed and determined by social exposure. Thus, *realities* may

differ from one another and are “inherently unique because they are constructed by individuals who experience the world from their own vantage points.”²⁸ This qualitative study seeks to highlight the students’ views about the use of ICTs—digital portfolios in particular—in an ESP class. The main idea is to construct meaning from the students’ perspectives; that is, their unique meaning-making constructions.

Analysis of the Data

As part of the qualitative research, the study used an inductive approach adapted from Hatch,²⁹ in the form of content analysis (domain analysis). Inductive analysis was used to extract meaning from the data set. Domain analysis provided an orderly way to analyze data to account for descriptive categories. All data were analyzed through critical readings and content coding. The coding looked for specific meanings for more generic terms, and then for the creation of semantic findings.

Domain analysis seeks semantic relationships that form categories that include other categories.³⁰ Domain analysis moves from minor elements to major conclusions (from specific to general), within an exhaustive systematic process of constant identifying, summarizing, and revising domains. This process is conducted so that the most salient domains of the study become explicitly evident.

To begin the data analysis, “frames of analysis”³¹ were identified. They are the most meaningful semantic units that can begin to recreate certain ideas from the data set. Identifying the frames of analysis was carried out by an overall reading of the data set, where all frames were color-coded.

28 John Amos Hatch, *Doing Qualitative Research in Education Settings* (Albany: State University of New York Press, 2002) 15.

29 Hatch, 161.

30 Hatch, 161; and James Phillip Spradley, *The Ethnographic Interview* (New York: Holt, Rinehart & Winston, 1979).

31 Hatch, 163.

After the frames of analysis, the included terms (the names of the specific elements) were created to express the essence of the meaningful units; the cover term sought to capture the meaning of the terms. The included terms were those induced from the meaningful units (the members of the category), and the cover terms (the names of the categories) served as umbrella terms that captured the categories corresponding to the included terms. Included terms and cover terms become essential for establishing the semantic relationships of a particular domain. From nine possible semantic relationships,³² the most common turned out to be the semantic relationship of strict inclusion (X is a kind of Y). For this qualitative study, this remained the case.

The final step in the data analysis was to put together “a whole that makes sense,”³³ from the specific parts of the analysis. After the semantic relationships were established, four salient domains that directly answered the purpose of the study remained. These domains became the themes as explained below, where a summary is provided of the students' constructivist insights on the use of e-portfolios as an empowerment pedagogy strategy, and on the results of using ICTs in an ESP course in higher education.

Students' Constructivist Insights about Using ICTs in an ESP Class

For the first set of data corresponding to the first semester of 2017, some students showed some resistance towards the use of ICTs and the e-portfolios. They considered the class methodology to be tedious and complex. Although these students' perceptions were not a salient domain in the overall analysis (the entire data set from the academic year), some context must be provided for a better overview of the dynamics of technology-oriented ESP classes. Some students indicated that the use of ICTs, more specifically the creation of e-portfolios was difficult for them in various ways. They said that it was time-consuming and demanding;

³² Spradley.

³³ Hatch, 175.

they found the work complex and confusing. The students argued that it was their first time ever designing a portfolio (an e-portfolio through the use of *Google docs*). They also agreed that working on the digital portfolios was very tedious due to university's internet connection and speed. Their progress with the portfolios was affected by other technology and logistics issues, which made it difficult for them to progress smoothly on the digital portfolios, particularly in the initial weeks of the first semester in 2017. They struggled to understand how to create the portfolios at the beginning, how to implement creative aspects, and how to work on them systematically. The students suggested that spending more time in the first classes to provide a preparation phase to introduce the technological and empowerment methodology would have helped them become acquainted with the dynamics of digital portfolios and *Google Docs*.

The results from the data set corresponding to both semesters for the questions from *Google Forms* can be summarized as follows:

- Question 1: 94.3% of students agreed that *Google docs* was an efficient tool.
- Question 3: 92.5% concurred that the course methodology was effective.
- Question 5: 92.5% considered the use of technology to have facilitated student learning.

The following findings are drawn from the students' constructivist comments taken from questions 2, 4, and 6, and from their written reflections at the end of each semester. They include perceptions of ICTs providing an accessible approach to content acquisition and student learning, ICTs as a resourceful, meaningful source of information, students' sense of accountability through systematic and empowered methodology, and the need and awareness of digital learning. These main themes do not have a certain order of importance; they are simply the salient domains in the study.

An Accessible Approach to Content Acquisition and Student Learning

One of the most prominent words used by the students was *access*. Students considered accessibility to be of great value for the ESP class. The fact that they could work everywhere, anytime in real time had a significant impact on the development of the course. They coincided that having the freedom to access the digital portfolios anywhere made a significant difference in the practicality of the course, and in how they acquire knowledge. Students wrote that they always have their computers with them, so designing and keeping track of the digital portfolios became part of their immediate academic work. Students concurred that all information was easy to access; one student indicated the following: “Having all the information at hand, online papers, and other resources was easy and I had no difficulty. It allowed me to work at any place at any time; it was very practical due to the quick access to different websites in real time.” Given that access to the web was practical and quick, it was simple to consult databases and other sources, not only to search for information, but also to compile the digital portfolios.

Students reflected on the importance of using *Google docs* since they could access other documents while working on the digital portfolios. That included digital anthologies, online articles, digital dictionaries, images, and charts from the internet, among others. Having a digital portfolio contributed to accessibility of other digital resources. They agreed on how pivotal it was to have all the required knowledge at hand, making their learning easier, more effective, and even more productive. Students praised the use of the internet to access information to create and complement their portfolios.

They emphasized how access was key since they could design, read, work, and check any aspect of the e-portfolios at any moment. Another essential aspect mentioned was that with the use of *Google Docs*, all the information was automatically saved in the document without the necessity to look constantly for alternative mechanisms to keep the information updated. One student wrote: “First, I consider

Google docs of great help; it facilitated many things such as correcting in real time, it is faster, and everything is saved automatically.”

Resourceful, Meaningful Source of Information

They also indicated that digital portfolios were very interactive tools in which students put into practice what they learned during the class. For them, e-portfolios were meaningful to their learning, and even became an entertaining way to recreate a portfolio with the inclusion of imagery, videos, and other digital tools, which added meaning to their learning and enhanced the learning process in dynamic ways. One student stated, “I could visualize the portfolio by adding images and graphics to information that seemed boring and theoretical.” Another asserted, “I like the dynamics of the portfolio, how interactive it was, how entertaining too. I could add charts and drawings.”

ICTs worked as effective tools since students had abundance of resources and endless online tools for them to have updated information and present it in innovative and interactive ways. As one student indicated, “All information that we compiled was through the use of internet and the computer. We also used digital dictionaries facilitating learning vocabulary.” Students highlighted how the dynamics of creating the portfolios became meaningful since they could upload videos and paste images and photographs that help them better internalize concepts for both portfolios (reading comprehension and vocabulary). Having a plethora of digital resources at their hands made a significant difference in their learning.

Students’ Sense of Accountability Through Systematic and Empowered Methodology

Students concurred that the digital portfolios represented an orderly way to compile information and keep it in a chronological order. They stated that the digital portfolios helped them witness progress every time they worked since they were in control of changes, deleting or adding new information. They could also witness change

over time since they realized that the digital portfolio is an online orderly mechanism in which students can see their work in progress week-by-week. It is through the systematic collection of works that they see an online continuum of progress. A student stated, "It is in this digitalization that you can see and document your progress week after week."

Student's reflections indicated that the amount of commitment, discipline, and work in designing the digital portfolios was entirely their responsibility. One student emphasized, "What this portfolio has taught me was to be very disciplined when I needed to do the assignments because if you wait until the last minute, then all work accumulates and it seems impossible to finish on time, which in a way, it forces you to be constantly, week after week, interacting with the language." Another concurred, "The portfolio represents content and language learning because the student is the one who has the biggest participation in the portfolio." Students dedicated substantial time to the portfolios, and they were aware of it.

The student-centered methodology of the class encouraged students to *own* their learning process. Students agreed that the portfolios require more effort on their part. They felt empowered throughout the different phases of the portfolio, including research, reading and writing, looking for vocabulary, and identifying reading comprehension strategies. Regarding feeling empowered, one aspect on which students agreed was the selection of articles; the students chose their own articles with no prescribed limit. The selection criteria were based on the students' personal and professional interests; that resulted in meaningful reading selection. There was a shared *Google drive* folder with all readings for all students to read about other topics if needed or desired. By choosing articles of their own interest, students discovered the applicability of the portfolios in real life since they selected the literature that was directly appealing to them for academic and individual reasons. For them, it was an eye-opening experience to feel empowered to choose their own material for the portfolios. They had

to self-reflect and become critical thinkers since they were required to be protagonists in the creation of their portfolios. Students celebrated the decisions about the selection of materials, jargon and exercises were made by them using technological means; that empowered them to make their own decisions and embrace their learning as an individual process.

Students also expressed a sense of accountability, but on behalf of the instructors. They indicated that *Google docs* was a very effective tool since assessment also became an easier task for the instructors. It is easy in the sense that they could spot mistakes, correct, and provide timely feedback. Instructors could check e-portfolios everywhere at any time, and that became practical. *Google docs* provided a historical record to keep track of changes made by both the students and the instructors. In general, their constant revision was done simply and automatically saved.

Need and Awareness of Digital Learning

Students explicitly addressed the importance of becoming familiar with ICTs in a learning scenario. They concurred that the use of technology facilitated learning for them because of accessibility, how interactive and innovative it was, and because of the amount of resources that can be found. A student stressed, “I remember that the first day of class I thought that I wanted more interactive classes, and they were indeed interactive. The portfolios are very effective ways to teach technology based on real life; they not only make you accountable for learning English, but also for learning technology.” Students argued that the acquisition, internalization, and use of technologies in ESP classes must be mandatory in education. They concurred that fully internalizing the importance of ICTs in learning processes is indispensable nowadays. One student wrote: “Putting together these portfolios helped me to be more aware of technology. I personally knew nothing about *Google Drive*. I had zero knowledge about how to use *Google docs* and I learned about English, about portfolios, and about technology.”

Even when some students struggled with technology at first, once they became familiar with it, they came to realize how important it is to use technological tools in an ESP class. They emphasized digital learning as something required; as a pedagogical practice that works not only to motivate students in a technological world, but also to strengthen their individual and academic learning experience.

Conclusions

At the beginning of the first semester, some students were reluctant to change because the methodology was so new for them that they found it difficult to create the digital portfolios. Even though most of their insight in regards to ICTs was positive and constructive, some students' attitudes toward the class turned into rejection and frustration, but that changed during the semester. Students felt at ease and began to embrace the experience with the help of weekly practices and collaboration among students and the instructors. This was the first time that students learned about portfolios, the first chance they had to create an e-portfolio, and their first opportunity to use a digital platform such as *Google docs*. The process was challenging for the students since they had to become true learners with a methodology that was unknown to them. They had to learn how to work dynamically by themselves throughout an empowerment process of creating digital portfolios.

The findings from the salient domains showed positive aspects. The digital portfolio was a valuable tool to collect and keep information at hand. It allowed students to organize all the materials in chronological order. The digital portfolio followed an on-going online process that showed the students' progress step-by-step, week-by-week. This kind of digital tool allowed students to access other digital resources, making the process interactive and enjoyable for them. The activities that the students needed to carry out empowered them through the selection of their own portfolio materials, to commit and follow rules

individually. Making their own decisions in the selection of materials encouraged students to feel empowered and take ownership of their learning and. For questions 1, 3, and 5 of *Google forms*, more than 90% of the students concurred that the creation of both digital portfolios, the course methodology, and the use of ICTs within the technological context (*Google docs*, *Google*, online library, online magazines and journals, dictionaries and encyclopedias, a digital course anthology) effectively facilitated their learning and meaningfully contributed to their learning process.

Thus, it can be argued that the components highlighted by Bax³⁴ for effective education play an important role in creating and designing the portfolio and embracing the use of technology for learning skills in reading comprehension and language acquisition. The level of interaction, participation, and accessibility was also highlighted by the students. They also concurred that they were challenged by many aspects including dealing with internalizing the concept of the portfolios, being a protagonist in the learning process, using *Google docs* as a technological platform, and having a high level of accountability. Expert intervention, in the sense of scaffolding and modelling, was also decisive in students taking advantage of the pedagogical practice of digital portfolios.

The students' constructivist perceptions suggest how the use of ICTs provided a conducive approach to content acquisition and student learning. They also showed how using ICTs promoted the use of online resources and interactive sources of information with which the students increased their creativity and their awareness of self-reflection. Their sense of accountability through a systematic and empowered pedagogical approach was highlighted as an effective mechanism for assessment practices. *Google docs* was an effective tool to witness change in order to improve and move forward, to be constantly working and refining the portfolios.

³⁴ Bax, 10.

In the first few classes, requesting students to select their own reading materials and instructing them to become active protagonists in their learning process was challenging, yet in time they became more and more confident, thus showing that it was their decision-making process and creativity that had to be taken into account.

The students highlighted the importance and need to become aware of digital learning. Their perceptions included internalizing the significance of ICTs to comprehend learning processes better. The students were more motivated using ICT tools because it allowed them to learn in a more attractive and entertaining way, as well as interacting and exchanging ideas with their peers for an enhanced educational process.

Using ICTs and empowerment pedagogy demanded change and ownership on behalf of the students. Challenging them to be the owners of their own learning process resulted in a combination of self-awareness and reluctance, both of which are necessary for reflective educational processes. The findings indicated that ESP instructors must pay attention to pedagogical practices to increase their students' level of awareness regarding technology use and empowerment practices since students and today's world demand those skills.

Indicios del desplazamiento del guaymí en historias sociolingüísticas¹

(Signs of the Displacement of Guaymi in Sociolinguistic Stories)

*Rebeca Marín Esquivel*²

Universidad Nacional, Costa Rica

RESUMEN

Con base en las historias sociolingüísticas individuales (conocidas también «historias de vida» o «biografías lingüísticas») de seis bilingües de español y guaymí, se muestran los indicios del desplazamiento del guaymí a favor del español. Esto se ha organizado en una entrevista semiestructurada que sirvió de guía para la conversación entre los entrevistados y la investigadora. Como resultado, se comprobaron diferencias sociolingüísticas relativas a la edad, la escolaridad y el empleo de una u otra lengua según el contexto comunicativo.

Abstract

Based on the individual sociolinguistic stories (also known as "life history" or "linguistic biography") of six bilingual speakers of Spanish and Guaymí, signs of the evident displacement of Guaymí in favor of Spanish are shown. This was achieved with a semi-structured interview that guided the conversation between the interviewees and the researcher. As a result, it was possible to confirm sociolinguistic differences related to age, schooling and the use of one language or the other according to the communicative context.

1 Recibido: 25 de enero de 2019; aceptado: 10 de abril de 2019.

2 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: rebekamarin87@gmail.com

Palabras clave: historia sociolingüística, bilingüismo, guaymí, desplazamiento
Keywords: sociolinguistic history, bilingualism, Guaymi, displacement

Generalidades

El fenómeno del desplazamiento lingüístico se ha estudiado y descrito más sistemáticamente desde 1970, a partir de aproximaciones como la sociología del lenguaje, la obsolescencia lingüística y la sociolingüística. Entre los diversos autores que han tocado el tema están Fishman³, Dorian⁴, Thomason y Kaufman⁵, Zimmermann⁶, Appel y Muysken⁷, Thomason⁸, Crystal⁹ y Tsunoda¹⁰. Tal fenómeno se refiere a la pérdida de espacios comunicativos que afectan las lenguas minoritarias en favor de lenguas cuyos hablantes poseen más peso demográfico y tienen un lugar más alto en la escala socio-económica y cultural de la región o país. El desplazamiento lingüístico se encuentra muy asociado con la extinción de esas lenguas minoritarias, pues al carecer cada vez más de espacios para usarse, los hablantes las terminan abandonando, cortando con la transmisión generacional, por lo que las nuevas generaciones se hacen monolingües de la lengua mayoritaria. Con el desarrollo de los estudios de este tipo se han identificado diversos factores del desplazamiento de lenguas que incluyen el estatus de las lenguas (sean minoritarias o mayoritarias en un país o región), demográficos, institucionales y culturales.

3 Joshua Fishman, «Language maintenance and language shift as fields of inquiry», *Linguistics* 9 (1964):32-70.

4 Nancy C. Dorian, *Investigating Obsolescence: Studies in Language Contraction and Death* (Cambridge: Cambridge University Press, 1989) 13-70.

5 Sarah Thomason and Terrence Kaufman, *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics* (Berkeley: University of California Press, 1988) 45-190.

6 Klaus Zimmermann, «Aspectos teóricos y metodológicos de la investigación sobre el contacto de lenguas en Hispanoamérica», *Lenguas en contacto en Hispanoamérica: Nuevos enfoques* (Madrid: Iberoamericana, 1995) 148-153.

7 René Apple y Peter Muysken, *Bilingüismo y contacto de lenguas* (Barcelona: Ariel, 1996) 51.

8 Sarah Thomason, *Language Contact* (Edinburgh: Edinburgh University Press, 2001) 214.

9 David Crystal, *Language Death* (Cambridge: Cambridge University Press, 2000) 5-23.

10 Tasaku Tsunoda, *Language Endangerment and Language Revitalization* (Berlín: Mout de Gruyter, 2005) 36-64.

En el caso de América, las situaciones de desplazamiento y muerte de lenguas se registran para todo el continente, como lo señalan estudios de Enrique y Muñoz¹¹, Cerrón¹², Terborg y Trujillo¹³, Hecht¹⁴, García y Terborg¹⁵, entre otros. Ellos exploran el desplazamiento de lenguas criollas y amerindias en favor de lenguas mayoritarias y políticamente impuestas. Para el caso del desplazamiento de las lenguas indígenas en favor del español, la bibliografía sobre desplazamientos lingüísticos y muerte de lenguas suele ser abundante; basta con aludir a la compilación de estudios incluidos en Palacios¹⁶, para conocer la problemática que afrontan las lenguas minoritarias habladas por comunidades indígenas históricamente marginadas, tales como los garífunas, los otomíes, los misquitos, los rama, los guaraníes, los mapuches, los morotoco y otras muchas comunidades más.

Las lenguas indígenas de Costa Rica presentan esa situación. El país alberga situaciones de desplazamiento y muerte de lenguas que hacen réplica del panorama mencionando anteriormente. En esto, Constenla Umaña¹⁷ y Sánchez¹⁸ coinciden en que las lenguas indígenas dentro del territorio costarricense se dirigen hacia su declinación, obsolescencia y extinción ante su constante desplazamiento frente al

11 Reiner Enrique y Héctor Muñoz, «Desplazamiento y resistencia de la lengua otomí: el conflicto lingüístico en las prácticas discursivas», *Estudios Sociológicos* 4, 11 (1986): 215-240.

12 Rodolfo Cerrón, «Contactos y desplazamientos lingüísticos en los Andes Centro-Sureños: El puquina, el aimara y el quechua», *Boletín de Arqueología* 14 (2010), 255-282.

13 Isabela Trujillo y Roland Terborg, «Un análisis de las presiones que causan el desplazamiento o mantenimiento de una lengua indígena», *Cuadernos Interculturales* 7, 12 (2009): 127-140.

14 Carolina Hecht, «Niñez y desplazamiento lingüístico: reflexiones acerca del papel del habla en la socialización de los niños tobas de Buenos Aires», *Anthropologica* XXVII, 27 (2009) 25-45.

15 Laura García y Roland Terborg, *Muerte y vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes* (México D. F.: Universidad Autónoma de México, 2011) 63-275. DOI: <https://doi.org/10.22201/cele.9786070275517e.2015>.

16 Azucena Palacios, *El español en América. Contactos lingüísticos en Hispanoamérica* (Barcelona: Ariel: 2008).

17 Adolfo Constenla Umaña, «Algunos aspectos lingüísticos y socioculturales de la influencia de las lenguas indígenas en las variedades americanas del español», *Visiting Resource Professor Papers LILAS*, The University of Texas at Austin, <<https://repositories.lib.utexas.edu/handle/2152/4070>>.

18 Carlos Sánchez, «Situación de las lenguas minoritarias en Costa Rica y censos nacionales de la población 1927-2000: vitalidad, desplazamiento y autofiliación etnolingüística», *Revista de Filología y Lingüística* XXXV, 2 (2009), 233-250. DOI: <https://doi.org/10.15517/rfl.v35i2.1174>.

español como lengua mayoritaria. Así, Sánchez¹⁹ considera necesario desarrollar estudios en torno a la situación sociolingüística en cada comunidad, con el propósito de arrojar luz sobre el panorama completo del estado de conservación de cada lengua, estudios que deberían tomar en cuenta estratos generacionales, esferas de uso, perfiles sociolingüísticos de los hablantes y variación diatópica.

El propósito de estas páginas que siguen es servir de aproximación al estudio del desplazamiento de la lengua guaymí hablada en el territorio de Coto Brus en Costa Rica, lengua perteneciente a la familia chibcha (o chibchense)²⁰. Este trabajo tiene características que lo acercan a un estudio de lingüística folk²¹ puesto que está basado en los testimonios suministrados por seis bilingües de español y guaymí en sus *historias sociolingüísticas* individuales²² más que en datos observacionales sobre el desempeño comunicativo de cada uno. Como testimonios y biografías lingüísticas, nos ofrecen una mirada interna e íntima al proceso que vive la comunidad guaymí y a sus autopercepciones lingüísticas.

Metodología

Han de tomarse en consideración los rangos etarios en los que se ubican los hablantes, ya que, conforme la edad aumenta, el carácter de estos y sus hábitos sociales, lingüísticos y comunicativos pueden llegar a ser modificados; asimismo, comparar la conducta lingüística de unos hablantes según la edad nos permite dar cuenta del cambio lingüístico dinámico y en curso²³, por lo que vendría a constituir un criterio determinante para identificar los indicios del desplazamiento.

19 Carlos Sánchez, «Lenguas en peligro de Costa Rica: vitalidad, documentación y descripción», *Káñina* XXXVII, 1 (2013), 219-250. DOI: <https://doi.org/10.15517/rk.v37i1.10589>.

20 La lengua guaymí se denomina *ngäbere* o *ngäbe* por parte de sus hablantes. Aquí hago uso de la nomenclatura en español.

21 Dennis R. Preston y Nancy Niedzielski, *Folk Linguistics* (Berlín: Mouton de Gruyter, 2003) 2-33.

22 Autores como García y García (2012) y Sánchez (2015) prefieren los términos *historia de vida* o *biografía lingüística*. En el presente artículo se ha utilizado *historia sociolingüística* para restringir el ámbito de estudio al analizado en esta investigación.

23 William Labov, *Sociolinguistic patterns* (Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972) 25-76.

Según Moreno²⁴, al no haber un acuerdo sobre los límites generacionales exactos, se recomienda fijar primero la edad mínima con base en los propósitos del estudio. A partir de ese mínimo se escoge el número de generaciones contempladas en la muestra y se establece un límite de cada cierto número de años entre estas. Por ello, de los seis integrantes de la muestra, se ubicaron dos hombres en cada uno de los tres rangos etarios: de 20 a 30 años, de 35 a 45 y de 50 a 60 años. Se eligió la edad de 20 años como la mínima apropiada para establecer los rangos etarios, puesto que se acerca a la edad en la que tradicionalmente se considera adulto al guaymí, pero logra incluir lo relativo de las prácticas culturales en la actualidad. De ahí que, siguiendo los planteamientos sociolingüísticos de Moreno²⁵, se estudian tres generaciones, cuyos rangos etarios contemplan un aproximado de diez años para cada generación, más un margen de cinco años entre generaciones²⁶.

Con respecto a la cantidad adecuada de hablantes para integrar la muestra poblacional, esta fue tomada en el transcurso de las primeras observaciones de campo. El acercamiento a un primer hablante sirvió de contacto con otros hablantes (muestreo en cadena). Posterior a la preselección de la muestra en cadena, se hizo una selección definitiva por muestreo «teórico» o «deliberado»²⁷, es decir, «intencionado» o «predeterminado»²⁸. Asimismo, es pertinente que, si bien las muestras pequeñas no resultan generalizables a una comunidad lingüística, la

24 Francisco Moreno, *Principios de Sociolingüística y sociología del lenguaje* (Barcelona: Ariel Letras, 1998) 53.

25 Moreno, 53.

26 En la cultura tradicional guaymí un joven de entre 14 y 16 años puede contraer matrimonio y ser considerado adulto. El hablante que cooperó con nosotros nos informó que a la edad del matrimonio es conveniente que los guaymíes conozcan sobre elaboración de la vestimenta tradicional, de artesanías y de otros objetos, pues va de mano con la adquisición de valores éticos y socioculturales para ser una persona de bien en su comunidad. No obstante, las generaciones más jóvenes han dejado de practicar muchas tradiciones culturales como la del matrimonio acordado por los padres. Según nuestro colaborador, las personas de su cultura por lo general acuerdan una “unión libre” sin realizar ninguna ceremonia tradicional o extienden el plazo para buscar pareja. Todo esto se debe a un proceso de aculturación y de asimilación de las costumbres hispano-costarricenses.

27 Ana Belén Salamanca y Cristina Martín, «El muestreo en la investigación cualitativa», *NURE Investigación* 27 (2007) 1-4.

28 Salamanca y Martín, 1-4.

realización de estudios a menor escala permite tratar los fenómenos de manera profunda y holística, lo cual es de interés en un estudio exploratorio como el presente.

Además, se preparó una entrevista semiestructurada con el fin de elicitar y profundizar en cada historia sociolingüística individual (biografía lingüística o historia de vida). Al iniciar la entrevista, se le pidió al hablante información sociodemográfica básica: lugar de nacimiento, residencia actual, escolaridad, edad, ocupación y lenguas habladas por sus allegados. Posteriormente, se presentan 47 preguntas distribuidas en tres secciones, a saber: la infancia, la adolescencia y la adultez. Por medio de estas secciones fue posible identificar el empleo de las lenguas habladas por cada entrevistado en contextos comunicativos particulares. Además, cada sección se subdivide en tres bloques de preguntas identificados como A, B y C, en los que se representan posibles escenarios de interacción comunicativa (ver anexo 1). A continuación, se explican los elementos contextuales representados en la estructura de la entrevista:

Sección I. La infancia

Bloque A. Contexto: la casa

Interlocutores: familiares (abuelos, padre, madre y hermanos).

Bloque B. Contexto: la comunidad guaymí

Interlocutores: amigos(as) hispanohablantes y guaymíes, vecinos guaymíes (adultos jóvenes) y ancianos guaymíes.

Bloque C. Contexto: escuela

Interlocutores: compañeros(as) guaymíes e hispanocostarricenses, y maestra(o) (guaymí o hispanocostarricense).

La etapa de infancia se elicita a partir de la sección 1, dentro del cual el bloque A (la casa) comprende las preguntas lengua preferida en el contexto familiar, cuyos interlocutores corresponden a abuelos, padres y hermanos. Con el bloque B se indaga sobre la lengua que

cada entrevistado empleaba cuando en la infancia para relacionarse con otros interlocutores de la comunidad, ya fueran niños, adultos jóvenes o ancianos. Asimismo, la información elicitada en el bloque C permitió identificar la lengua que cada entrevistado utilizaba en el contexto escolar para comunicarse con los compañeros y maestras(os).

Sección II. Adolescencia

Bloque A. Contexto: la casa

Interlocutores: familiares (abuelos, padre, madre y hermanos).

Bloque B. Contexto: la comunidad guaimí

Interlocutores: jóvenes de la misma edad, amigos(as) hispanocostarricenses, ancianos guaymíes, vecinos guaymíes (adultos jóvenes).

Bloque C. Contexto: el colegio

Interlocutores: compañeros(as) guaymíes, compañeros(as) hispanocostarricenses, profesor(a) guaymí o hispanocostarricense.

En el bloque A de la sección II se indaga el uso y función de las lenguas habladas en adolescencia dentro del núcleo familiar; en el bloque B, reúne elementos contextuales relativos al uso de las lenguas que integran el repertorio bilingüe de cada entrevistado en el contexto de la comunidad, mientras en el bloque C se elicita información en torno a las lenguas usadas por los entrevistados para comunicarse con compañeros del colegio y los profesores.

Sección III. La adultez

Bloque A. Contexto: la casa

Interlocutores: familiares (hijos(as), cónyuge, padres y abuelos)

Bloque B. Contexto: la comunidad guaymí

Interlocutores: amigos hispanocostarricenses, vecinos guaymíes de la misma edad, ancianos guaymíes, niños guaymíes y jóvenes guaymíes adolescentes.

Bloque C. Contexto: trabajo

Interlocutores: compañeros de trabajo (hispanocostarricenses o guaymíes) y jefe (guaymí o hispanocostarricense).

En el bloque A, se elicitaba información relacionada con las lenguas que el entrevistado usa en el contexto familiar, en especial con los hijos a quienes orienta sobre el uso de las lenguas disponibles en el entorno bilingüe. Con el bloque B se identificó la lengua utilizada por el entrevistado (siendo ahora adulto) para interactuar con personas guaymíes de la misma edad, ancianos, infantes y adolescentes, así como con amigos hispanocostarricenses. Finalmente, con la información obtenida a partir del bloque C, se logró conocer la lengua empleada con interlocutores del círculo laboral, ya fuesen compañeros (guaymíes o hispanocostarricenses) o el jefe(a) (guaymí o hispanocostarricense).

Más adelante, en los apartados referentes a la sistematización de datos se presentan tres cuadros, uno para cada etapa: infancia, adolescencia y adultez. Estos cuadros fueron elaborados tomando en cuenta las situaciones de uso de cada hablante de acuerdo con cada una de esas etapas de su vida y la lengua usada. Asimismo, resulta necesario aclarar que en los cuadros se identifican ciertas diferencias en relación con las situaciones de uso, las cuales dependen de los criterios de la entrevista realizada y la etapa de desarrollo descrita por cada entrevistado²⁹.

Cotejo de la información sociolingüística

A continuación, se cotejan las similitudes y diferencias entre los aspectos sociolingüísticos identificados en las historias sociolingüísticas. En este apartado y en los restantes, los guaymíes de la muestra serán identificados con la letra H más un número del uno al seis (H1, H2, H3, H4, H5 y H6). Esta sección se divide en tres subapartados:

²⁹ Eso significa que las situaciones comunicativas de la niñez no son las mismas de la etapa adulta y la vejez.

uno con la información sociodemográfica de cada entrevistado; el segundo con información sobre las lenguas habladas por los allegados, y un tercero con los usos de las lenguas de acuerdo con el contexto comunicativo. En cada subapartado, se exponen las diferencias y similitudes entre los perfiles sociolingüísticos de los individuos que conforman la muestra poblacional.

Información sociodemográfica de cada entrevistado

Los entrevistados están dentro de los rangos etarios establecidos: H1 y H2 pertenecen al rango de 50 a 60 años, H3 y H4 al de 35 a 45 años, y H5 y H6 al de 20 a 30 años. En cuanto al lugar de nacimiento y residencia, el hablante H5 nació en Panamá y migró con su familia a Costa Rica en los primeros años de vida, mientras que el resto de los participantes nacieron en este último país. H1, H2, H3 y H5 residen en La Casona, H6 en Brus Malí y H4 tiene una situación particular con su lugar de residencia porque habita en Alto Laguna, pero pasa cinco días a la semana en La Casona por razones que no precisó; eso quiere decir que comparte más tiempo con gente del territorio de Coto Brus.

En cuanto a la escolaridad, H1 llegó hasta tercer año de colegio; H2, primaria incompleta; H3, secundaria incompleta; H4, primaria completa; H5, universitaria completa; y H6, universitaria incompleta. De este modo, se puede observar que los hablantes H5 y H6 son los que poseen el grado de escolaridad más alto de la muestra, H3 y H1 tienen escolaridad media, en tanto H4 y H2 cuentan con la escolaridad más baja.

El estado civil es un dato que entre los entrevistados: H1 está separado; H2, H3 y H5 en unión libre, mientras que H4 y H6 son personas solteras. Es importante recordar que, con el paso del tiempo, el matrimonio tradicional se ha ido sustituyendo por la unión libre y, de hecho, ninguno de los miembros de la muestra tenía un matrimonio legalmente consolidado según el sistema *sulia*.

Por otra parte, entre los individuos de la muestra hay dos maestros: uno de ellos es H1, quien se dedica a la enseñanza del guaymí

para entidades públicas, y otro es H5, quien es maestro de primaria e imparte clases en escuelas guaymíes. Los demás hablantes desempeñan otros oficios: H3 es administrador de un negocio propio; H2, agricultor y médico tradicional; H6, estudiante, y H4 facilita sus servicios, sin remuneración alguna, en la Asociación de Desarrollo de Alto Laguna.

Información sobre la(s) lengua(s) hablada(s) por los familiares y cónyuges

Los padres de todos los hablantes son de etnia guaymí, pero solo los padres fallecidos de H1 y H2 hablaban guaymí como única lengua; en cambio, los padres de H3, H4, H5 y H6 hablan tanto guaymí como español. Las cónyuges de H2 y H5 pertenecen a la etnia guaymí: la cónyuge de H2 tiene el guaymí como L1 y el español como L2 adquirida en la adultez; mientras que la cónyuge de H5, si bien tiene el español como L2, la adquirió en una edad muy temprana. Con respecto a la cónyuge de H3, ella pertenece a la etnia bocotá y habla bocotá, español y guaymí. H1 y H6 no tienen cónyuge.

Usos de las lenguas de acuerdo con el contexto comunicativo

Se describe e identifica el uso de las lenguas a través de las etapas de vida, ya sea la infancia, la adolescencia o la adultez de acuerdo con el contexto comunicativo (casa, comunidad, centro educativo/laboral).

Infancia

En la casa, como espacio de convivencia familiar, se identificó que los familiares de la mayoría de los hablantes utilizaban como única lengua el guaymí, excepto los de H6, quienes preferían emplear ambas. Aquellos entrevistados en cuyos hogares solo se hablaba guaymí coinciden en que los miembros del núcleo familiar dominaban más esta lengua.

En la comunidad, los entrevistados H1, H2 y H4 aseguran haber empleado el guaymí para hablar con amigos de la misma edad; H5 y H6, el español, y H3 hacía uso tanto del guaymí como del español

en dichas situaciones. Los hablantes de mayor y menor edad, H1 y H6 respectivamente tuvieron más amigos hispanohablantes en la infancia, contrario a los participantes H3, H4 y H5, quienes tuvieron relaciones de amistad con pocos hispanohablantes, o al hablante H2, quien no las tuvo en absoluto. En conversaciones con ancianos, todos los hablantes de la muestra utilizaban el guaymí para hablar con ancianos de la comunidad, y en conversaciones con adultos jóvenes, los individuos H1, H2, H3, H4 y H5 empleaban el guaymí, excepto H6 quien usaba el guaymí y el español.

En cuanto a la formación educativa y al ámbito escolar, los hablantes H1, H2 y H4 estudiaron fuera del territorio indígena, H3 y H6 estudiaron en una escuela dentro del territorio indígena, en tanto H5 asistió a una escuela fuera del territorio guaymí los primeros cuatro años de escolaridad y posteriormente ingresó a una institución dentro del territorio. Además, la etnia del maestro(a) de la escuela en la que estuvo cada hablante podría haber determinado el uso de una u otra lengua en el contexto escolar: la maestra de H1, H2 y H4 era de etnia hispana, la de H3 era bribri, pues, según el testimonio de este hablante, en esa época los bribbris habían comenzado a ejercer docencia fuera de sus territorios; H5 tuvo una maestra hispana en la escuela fuera del territorio, pero en la escuela dentro del territorio tuvo una maestra *sulia* que impartía las asignaturas básicas y un maestro guaymí encargado de la enseñanza de la lengua autóctona como materia complementaria. Esto último también vale para H6, quien recibió clases con una maestra hispana y un maestro de guaymí.

En relación con la edad de ingreso a la educación primaria, los participantes H1, H2 y H5 comenzaron a la edad de ocho años la educación primaria, H6 lo hizo a los siete años, H4 a los diez años y H3 a los dieciséis. Cabe destacar que H3 y H4 hicieron un ingreso tardío en relación con los demás hablantes, particularmente H3, quien entró a la escuela cuando terminaba la adolescencia. Con respecto a la lengua usada para la enseñanza, los hablantes H1, H2, H3 y H4 recibieron una educación completamente en español, mientras H5

y H6 tuvieron la oportunidad de recibir una parte de su educación también en guaymí, aunque de menos horas lectivas. En los recreos, se hacía uso de una u otra lengua dependiendo de la necesidad comunicativa. Con los compañeros de etnia guaymí, H1, H2, H3 y H5 hablaban guaymí, en tanto H6 utilizaba el guaymí y el español. No se cuenta con información sobre H4, debido a que no tuvo compañeros guaymíes en la escuela.

Observaciones sobre los aspectos sociolingüísticos cotejados en torno a la infancia

El guaymí fue la única lengua utilizada en los hogares de la mayoría de las personas durante la niñez. Sin embargo, la información relacionada con el entorno familiar de H6 contrasta con la del resto de participantes, pues en su familia se dio el uso alternativo del guaymí y el español al parecer generalizado, en tanto el guaymí quedó restringido a las conversaciones sobre temas no tradicionales. La diferencia de H6 respecto de los otros participantes consultados puede estar relacionada con el hecho de pertenecer al rango etario de menor edad y ser el miembro más joven del total de la muestra.

En la comunidad, H1 y H2 utilizaron el guaymí independientemente del interlocutor. No obstante, H1 había comenzado a emplear el español cuando les servía de intérprete a los adultos hispanohablantes y guaymí, contrario a H2, quien se mantuvo alejado de los primeros hasta la edad adulta. De tal situación se infiere que el mayor o menor contacto con los hablantes de etnia hispana pudo haber despertado en H1 el interés por practicar el español más que su coetario H2.

Añádese que, si bien H3 y H4 coinciden en que ambos utilizaban el guaymí para tratar a los ancianos y a los adultos jóvenes, H3 se diferencia de H4 en que el primero tuvo contacto con niños guaymíes hablantes del español desde la infancia temprana, aspecto que, según su biografía, detonó el desarrollo de habilidades de comprensión oral en esta lengua, así como del uso de términos neológicos.

Por su parte, H5 y H6 utilizaron el español para interactuar con otros niños guaymíes de la comunidad, situación que diferencia a estos de los hablantes mayores, quienes, en su época de niños, empleaban únicamente la lengua vernácula. Para entablar una conversación con las personas ancianas, ambos hablantes empleaban únicamente el guaymí. En cambio, con los adultos jóvenes, H5 hacía uso del guaymí, mientras que H6 lo hacía tanto del español como del guaymí, lo cual podría ser un indicio de que, durante la niñez de H6, el español se estaba extendiendo como lengua de interacción con personas de mayor edad.

En cuanto a la escuela, si bien H2 (de 57 años) y H6 (de 20 años) utilizaban ambas lenguas para interactuar con compañeros guaymíes, al parecer lo hicieron por motivos distintos: mientras el guaymí seguía siendo la lengua de preferencia en juegos, bromas, etc.

H2 les ayudó a otros guaymíes a comprender el español para sacar adelante las tareas del estudio; en tanto, H6 hacía uso alternativo de ambas lenguas, pues era la dinámica que se estilaba en el ambiente escolar de su generación. Así, los motivos que H2 y H6 tenían para hacer uso del guaymí y el español podrían estar reflejando la situación sociolingüística del ambiente escolar en épocas diferentes según la brecha generacional entre ambos hablantes.

Conviene indicar que la diferencia entre las características del entorno educativo entre las diversas situaciones de vida pudo haber implicado la preferencia y uso de una u otra lengua. El contacto con maestros y compañeros hispanohablantes, la lengua en la que se impartían las lecciones, así como la ubicación de la escuela dentro o fuera del territorio indígena pudo haber tenido consecuencias en el dominio de español alcanzado de acuerdo con su exposición al input de las variedades sin contacto. Otro aspecto es la edad de ingreso a la educación primaria; ya se había señalado que la mayoría de los hablantes tenían entre 7 y 10 años cuando ingresaron a la escuela, mientras que H3 lo hizo a los 16 años, posiblemente con mayor

seguridad lingüística que sus compañeros de clase más jóvenes. En el cuadro 1 se presenta un resumen de lo anteriormente explicado.

Cuadro 1. Uso de lenguas en la infancia: guaymí, español y alternancia

Situación de informantes	H1	H2	H3	H4	H5	H6
Casa	G	G	G	G	G	G ~ E
Amigos guaymíes	G	G	G ~ E	G	E	E
Ancianos	G	G	G	G	G	G
Adultos jóvenes	G	G	G	G	G	G ~ E
Escuela comunal	NA	NA	E	NA	G ~ E	G ~ E
Compañeros guaymíes	G	G	G	NA	G	G ~ E

G: uso del guaymí G ~ E: alternancia entre el guaymí y español E: uso del español NA: sin datos

Teniendo en mente lo señalado, pasemos a cotejar los aspectos sociolingüísticos que caracterizaron la adolescencia de los participantes.

Adolescencia

Se cotejan las similitudes y diferencias entre los aspectos sociolingüísticos que caracterizaron la adolescencia de los hablantes consultados. Como se procedió en el apartado anterior, se han tomado en cuenta la casa, la comunidad y la escuela como escenarios de interacción. En el primero de estos escenarios, hemos registrado que los familiares de H1, H2, H3 y H4 utilizaban el guaymí, mientras que en los hogares de H5 y H6 se hablaba tanto guaymí como español. Sin embargo, parece que en su adolescencia el español estaba desplazando al guaymí.

En el escenario correspondiente a la comunidad, H1, H3 y H4 empleaban el guaymí y el español para interactuar con otros adolescentes, H5 y H6 utilizaban el español, mientras que el participante H2 usaba el guaymí. Asimismo, todos los participantes, cuando eran adolescentes, utilizaban el guaymí para hablar con los ancianos de la comunidad; en tanto, la mayor parte de los entrevistados emplean el guaymí para hablar con adultos jóvenes, en tanto H5 es el único de estos que lo hacía en español.

Durante la educación secundaria, H1 cursó sus estudios fuera del territorio guaymí; H3, H5 y H6 asistieron a un colegio dentro del territorio, en tanto H2 y H4 no cursaron la educación secundaria. H1, H3 y H5 tuvieron solamente profesores hispanohablantes, mientras que H6 tuvo profesores de ambas etnias. A su vez, quienes estudiaron dentro del territorio guaymí lo hicieron en el colegio La Casona. Aunque la mayoría de los estudiantes de esta institución son guaymíes, también fue habitual que se matricularan hispanohablantes residentes en zonas aledañas, en tanto, H2 y H4 no cursaron la educación secundaria. Por su parte, H1 y H5 entraron a la edad de catorce años al colegio, H6 lo hizo a la edad de trece años, mientras que H3 ingresó a los veinticinco años. Este último es el que ingresó más tardíamente en comparación con los otros hablantes. Como H2 y H4 tan solo cursaron la primaria, no se cuenta con ninguna información al respecto.

En este escenario, la lengua utilizada por H6 para hablar con compañeros guaymíes fue el español; en cambio, H3 y H5 afirman haber utilizado ambas lenguas. No se cuenta con información para H1, H2 y H4, dado que el primero no tuvo compañeros guaymíes en el colegio, mientras que los dos segundos no cursaron la educación secundaria.

Observaciones sobre los aspectos sociolingüísticos cotejados en torno a la adolescencia

Con el transcurso los años, los familiares de la mayoría de los hablantes consultados siguieron utilizando el guaymí en el caso de H1, H2, H3 y H4, y el guaymí junto con el español en el caso de H6. Sin embargo, se identificaron cambios con respecto al uso de las lenguas dentro de los círculos familiares de H5 y H6. La familia de H5 incluyó el español como parte del repertorio lingüístico de los miembros, al punto de que, para contar historias o transmitir conocimientos sobre medicina tradicional, comenzaron a utilizar principalmente el español (con excepción de la madre) y llegaron a sustituir el guaymí por el español en conversaciones sobre política, educación, acontecimientos en la comunidad, etc. En el hogar de H6, el cambio más importante

que ocurrió de su niñez a su adolescencia fue el desplazamiento del guaymí a favor del uso predominante del español.

En cuanto a la comunidad, se detectaron ciertos cambios interesantes. H5 siguió utilizando el español para interactuar con personas de la misma edad, pero incluyó, además, al guaimí como lengua alternativa. Para conversar con adultos jóvenes, H5 sustituyó el guaymí por el español completamente. En cambio, H6 prefirió el guaymí durante la adolescencia a pesar de haber utilizado ambas lenguas cuando era niño.

La historia sociolingüística de H1 muestra que empleó tanto el guaymí como el español para entablar conversación con interlocutores de la comunidad. Por lo que se refiere a la época del colegio, H1 fue el único que cursó la educación secundaria en regiones predominantemente hispanocostarricenses. Además, en la sección de infancia, se identificaron hablantes cuyo ingreso al sistema de primaria fue muy tardío, lo cual tuvo repercusión en las edades de ingreso al colegio, especialmente en H3, quien inició la educación secundaria a los veinticinco años.

Sobre las lenguas utilizadas para relacionarse con los compañeros guaymíes, H6 (la persona más joven de la muestra) es el único que afirma haberse dirigido siempre en español a los colegas de su misma etnia, contrario a los individuos H3 y H5, quienes más bien adoptaron el uso alternativo del guaymí y el español. El Cuadro 2 resume la información anteriormente explicada.

Cuadro 2. Uso de lenguas en la adolescencia: guaymí, español y alternancia

Situación de informante	H1	H2	H3	H4	H5	H6
Casa	G	G	G	G	G ~ E	G ~ E
Amigos guaymíes	G ~ E	G	G ~ E	G ~ E	E	E
Ancianos	G	G	G	G	G	G
Adultos jóvenes	G	G	G	G	E	G
Colegio comunal	NA	NA	E	NA	E	G ~ E
Compañeros guaymíes	NA	NA	G ~ E	NA	G ~ E	E

G: uso del guaymí G ~ E: alternancia entre el guaymí y español E: uso del español NA: sin datos

Adultez

En el último apartado sobre las etapas de vida, se comparan de nuevo los aspectos que identifican el perfil sociolingüístico de cada entrevistado en tres escenarios de interacción: la casa, la comunidad y el trabajo.

En la casa, para dirigirse a los abuelos, H3, H5 y H6 utilizan el guaymí. Todos ellos coinciden en que sus abuelos prefieren que se dirijan a ellos en esta lengua. Los abuelos H1, H2 y H4 fallecieron hace muchos años, de ahí que no pudieran brindarnos información alguna. En cuanto a la lengua usada para hablar con los padres, H3 y H5 emplean el guaymí; H4, el guaymí y el español, mientras que H6 solo emplea el español. No contamos con información para H1 y H2, pues los padres de cada uno de ellos están fallecidos.

Con respecto a las lenguas utilizadas para hablar con la cónyuge, el hablante H2 emplea el guaymí para hablar con su esposa; H5 solo se dirige a su cónyuge en el español, mientras que H3 utiliza tanto el guaymí como el español. H1 y H2 no tienen cónyuge en la actualidad, por lo que no pudieron brindar ninguna información en este sentido. Asimismo, los participantes H5 y H2 hablan solo guaymí con los hijos; en cambio, H3 y H4 utilizan tanto el guaymí como el español, porque ambos quieren facilitarles una educación bilingüe a estos miembros de sus familias. Por su parte, H1 utiliza principalmente el español para comunicarse con sus hijos adultos. No se cuenta con información para H6, dado que no tiene hijos.

En la comunidad se utilizan una u otra lengua, según el hablante y el tipo de interlocutor. Con personas guaymíes de la misma edad, H1 utiliza el guaymí y el español, H2 prefiere hacer uso del guaymí, en tanto el resto de las personas emplea el español. Por lo que se refiere a la interacción con otras etnias, H1 y H3 tienen pocos amigos hispanocostarricenses. Sin embargo, la mayoría de los hablantes, es decir, H2, H4, H5 y H6, ha establecido vínculos de amistad con muchas personas de esta etnia.

Por otra parte, H4 es el único entrevistado que utiliza el español con los ancianos guaymíes; en cambio, los individuos restantes emplean solamente el guaymí para dirigirse a estos interlocutores. Para

interactuar con los niños guaymíes, la situación es muy poco distinta, ya que la mayoría de los participantes emplea ambas lenguas al hablar con los niños, con excepción de H2, quien hace uso del guaymí en el trato a los niños de su etnia. Sumado a esto, H3, H5 y H6 hablan en español con los jóvenes de secundaria, H4 utiliza ambas lenguas y el hablante H2 emplea el guaymí. H1 aseguró no tener amistad con jóvenes de colegio, lo cual implicó que no nos pudiera brindar información relevante para nuestro análisis.

En el entorno laboral, todos los hablantes que trabajan lo hacen dentro del territorio indígena. Se observa que H1 y H2 tienen jefes hispanocostarricenses: los de H1 son dos y pertenecen al Ministerio de Cultura y al Registro Civil, respectivamente, en tanto el jefe de H2 es uno solo asignado por la Caja Costarricense de Seguro Social. Asimismo, H5 es un maestro que trabaja en dos escuelas, en una tiene un jefe hispano y en otra tiene un jefe guaymí; mientras que el líder de la asociación en la que colabora H4 es de etnia guaymí. En cuanto a la etnia de los colegas, los de H4 son todos guaymíes, en cambio los de H2 y H5 son guaymíes e hispanocostarricenses. Como H3 es su propio jefe, él acostumbra a contratar subalternos de etnia guaymí. No se cuenta con información para H6, pues este individuo no se desempeña en el ámbito laboral. En otros aspectos, H1 no tiene colegas y, al igual que H2, tampoco tiene subalternos; H3 cumple la función de jefe y no tiene colegas, y H4 y H5 no tienen subalternos.

En torno a las lenguas utilizadas con los colegas guaymíes en el trabajo, H2 y H5 hablan en la lengua autóctona con los colegas guaymí, mientras que H4 lo hace en español. Debido a que H1 y H3 no tienen colegas de trabajo, no pudieron brindarnos información al respecto. Con los jefes la situación es distinta, pues H1 y H2 emplean el guaymí por petición del propio superior jerárquico; en cambio, los individuos H4 y H5 alternan el guaymí y el español. No se dispuso de información acerca de H3 y H6 para la conversación con jefes, debido a que el primero se desempeña como dueño del local comercial donde trabaja, mientras que el segundo no trabaja del todo.

Observaciones sobre los aspectos sociolingüísticos cotejados en torno a la adultez

Aunque la lengua hablada por los familiares de H4 había sido el guaymí hasta su adolescencia, actualmente H4 se dirige a sus padres en español y en guaymí argumentando que ellos también emplean las dos lenguas para dirigirse a él. Este hablante considera apropiado hablarles ambas lenguas a sus hijos, lo cual demuestra interés en que sus descendientes puedan adquirir una competencia similar en guaymí y español. Esto ocurre también con H3, quien les habla a sus hijos en español y en guaymí, entretanto su cónyuge se encarga de hablarles en bocotá para que puedan adquirir un repertorio trilingüe de español-guaymí-bocatá. No obstante, H3 se diferencia de H4 en que el primero, aún hoy en día, se dirige a sus padres solamente en guaymí. A propósito de esta misma situación, H5 emplea únicamente el guaymí con su hija para contrarrestar los efectos lingüísticos que pueda tener el hecho de que su cónyuge solo le habla en español a esta.

En el diálogo con personas de la misma edad en la comunidad, H3 y H4 pasaron de utilizar el español junto con el guaymí a desplazar completamente la segunda lengua a favor de la primera. En conversaciones con ancianos de la etnia guaymí, la mayoría de los participantes mantiene el empleo exclusivo de la lengua vernácula, no así H4, quien ahora alterna el español con el guaymí cuando interactúa con este grupo de personas.

Algunos años antes, H4 y H5 utilizaban solo el español para dialogar sobre plantas medicinales y curaciones en la comunidad; no obstante, ahora que son adultos han retomado como lengua alternativa el guaymí. Se documenta, además, que H4 dejó de usar guaymí junto con español y se inclinó por completo al uso del español. Mientras tanto, si bien H3 y H5 apostaron en su vida adulta por emplear ambas lenguas de su repertorio bilingüe, estos individuos se diferencian entre sí en que H3 pasa de usar solo el guaymí a incluir también el español, contrario a H5, quien decidió incluir el guaymí.

Cuando se ahonda en el trabajo como escenario de interacción, se observa que H4 se diferencia de los otros individuos en que es el

único que usa el español con los colegas guaymíes del trabajo, práctica que podría estar relacionada con la situación sociolingüística de Alto Laguna, pues H4 colabora esporádicamente para la asociación de desarrollo ubicada en ese lugar. Asimismo, los jefes de H1 y H2 les piden a ambos que utilicen principalmente el guaymí, lo cual puede estar relacionado con las funciones que cumplen como intérpretes entre las personas que no hablan una u otra lengua.

Ténganse en cuenta tres observaciones en torno a la posible relación entre la escolaridad de cada hablante y su respectiva elección lingüística. Primera, H2 y H4 presentan el grado de escolaridad más bajo; con todo, además de coincidir en el uso alternativo del guaymí y el español para hablar en el medio laboral, la baja escolaridad no parece estar relacionada con ninguna otra similitud entre ambos. Segunda, H1 y H3 poseen una escolaridad media y utilizan las mismas lenguas para hablar con los hijos, los ancianos y los niños nove de la comunidad. Tercera, los participantes H5 y H6 eligen la misma lengua para tratar a los abuelos, a ancianos, a guaymíes de la misma edad y a niños de su misma etnia; sumado a esto, ellos seleccionan las mismas lenguas para conversar sobre temas relacionados con la cultura nove en la comunidad y de otro tipo de temas en la casa. Sin embargo, se aprecia que ambas parejas hablantes (H1 y H3, por un lado, y H5 y H6, por otro) presentan contextos comunicativos en los cuales la elección de una u otra lengua no es coincidente. De todas maneras, las elecciones lingüísticas de los individuos con escolaridad alta y media tienden a coincidir más que las de los miembros con escolaridad baja.

Para H4 y H5 se presenta un uso equilibrado del guaymí y el español, mientras que, para H6, el guaymí ha sido parcialmente desplazado por el español, al menos en la competencia oral. La situación de H6 no es la misma que la de H1, H2 y H3 (los tres hablantes mayores), quienes mantienen un buen dominio (oral) del guaymí aún en su vida adulta. Así pues, el cuadro 3 resume las situaciones comunicativas según lo declarado por los informantes.

Cuadro 3. Uso de lenguas en la adultez: guaymí, español y alternancia

Situación de Informante	H1	H2	H3	H4	H5	H6
Abuelos	G	G	G	G	G	G
Padres	NA	NA	G	G ~ E	G	E
Cónyuge	NA	G	G ~ E	NA	E	NA
Hijos	E	G	G ~ E	G ~ E	G	NA
Amigos guaymí	G ~ E	G	E	E	E	E
Ancianos	G	G	G	E	G	G
Niños	G ~ E	G	G ~ E	G ~ E	G ~ E	G ~ E
Jóvenes	NA	G	E	G ~ E	E	E
Jefe	G	G	NA	G ~ E	G ~ E	NA
Subalterno	NA	NA	NA	NA	NA	NA
Colega	NA	G	NA	E	G	NA

G: uso del guaymí G ~ E: alternancia entre el guaymí y español E: uso del español NA: sin datos

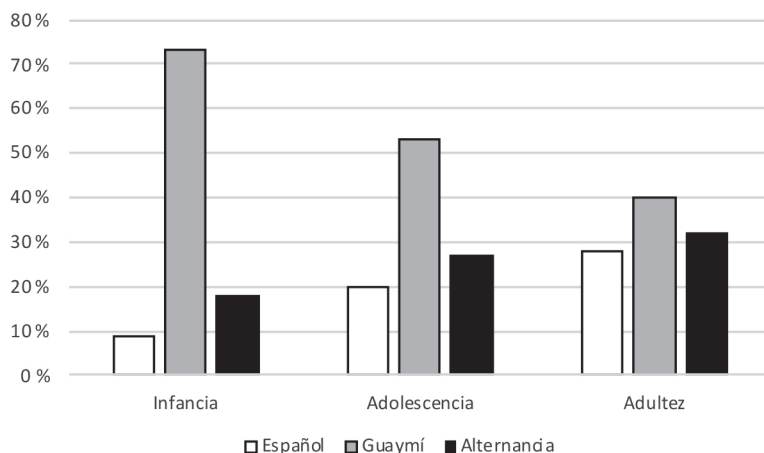
Observaciones generales

El gráfico 1 muestra el panorama general de las tendencias de uso de las lenguas en las tres etapas de vida (infancia, adolescencia, adultez) para los seis entrevistados. Las barras blancas representan el uso del español; las grises, el uso del guaymí, y las negras, la alternancia entre los usos del guaymí y español. Este gráfico se basa en los valores relativos de porcentaje de los usos de lengua declarados por todos los informantes y expresados en los tres cuadros anteriores. A cada uso se le asigna un valor de uno (1) y no se contabilizan las instancias marcadas como NA.

El guaymí, como única lengua de comunicación intraétnica, ha pasado por un proceso de declive en uso que se viene reflejando desde la infancia hasta la adultez: si bien en la infancia se registró un 71,8 % de uso del guaymí, en la adolescencia decae a un 53,3 %, mientras que en la adultez, ha llegado a un 40 %. En cuanto al español, hay un aumento considerable de su uso entre la infancia con un 9,3 % y la adolescencia con un 20 %; mientras que el uso en la adultez correspondiente a un 24 %, tan solo refleja un incremento respecto

a la adolescencia de un 4 %. Además, la alternancia aumenta de un 18,75 % en la infancia a un 26 % en la adolescencia, porcentaje que se mantiene muy estable hasta hoy en día en adultez con un 26,6 %. La alternancia de lenguas y el uso exclusivo de español confluyen, puesto que la primera es la antesala del segundo en un contexto nacional general de uso exclusivo del español.

Gráfico 1. Distribución del uso de las lenguas en cada etapa de vida



Lengua: español (blanco), guaymí (gris claro), alternancia (negro).

Conclusiones

La sistematización de las historias sociolingüísticas particulares muestra cómo el bilingüismo declarado por cada participante pone en manifiesto los indicios del desplazamiento del guaymí a favor del español, y, en consecuencia, de su pérdida paulatina en el repertorio bilingüe de estos individuos. El desplazamiento es mayor en los hablantes más jóvenes, como H3, H5 y H6. O, desde un punto de vista optimista, se puede ver que la lengua presenta cierto grado de supervivencia en su uso, naturalmente ligado a la generación mayor, como H1 y H2. De todas maneras, los datos presentados tienen la virtud de

mostrar una visión de primera mano de las dinámicas lingüísticas de una comunidad bilingüe minoritaria.

Conforme a lo que plantea Sánchez³⁰, son urgentes los estudios sistemáticos sobre las competencias reales de los hablantes bilingües, el grado de bilingüismo, entre otros, en estas comunidades. Tales estudios son necesarios si se quiere tener una política lingüística nacional más realista.

30 Sánchez, 233-250.

Anexo 1

Hablemos de cuando usted era niña(o)...

En su casa...

1. ¿Qué lenguas se usaban en su casa?
2. ¿A usted le decían sus familiares que mejor hablara guaymí con ellos?; ¿quiénes?
3. ¿Cuál idioma usaban en su casa para compartir las historias de la cultura guaymí como las de animales?; ¿cuál usaban para hablar de fútbol?
4. ¿Cuáles de sus familiares hablaban solo guaymí para cualquier tema?

En su comunidad...

5. ¿Qué idioma usaba cuando jugaba con los amigos guaymíes?
6. ¿Tenía amigos hispanocostarricenses de niño?; ¿muchos o pocos?
7. Cuando era un niño, ¿cuál idioma usaba con los ancianos?; y ¿con personas adultas más jóvenes?
8. Cuando era un niño, ¿recuerda usted si usaba un idioma más que otro?
9. ¿Usted hablaba con sus amigos guaymíes de temas de la cultura tradicional (las chacras, la ropa, las artesanías, la comida tradicional, etc.)? Si es así, ¿en qué idioma?; ¿y para hablar con sus amigos guaymí de temas que no se relacionan con la cultura guaymí (fútbol, etc.)?

En la escuela...

10. ¿Cuál(es) idioma(s) hablaba con sus compañeros guaymíes?
11. ¿En qué idioma impartían las clases de la escuela?
12. ¿Tenía compañeros hispanocostarricenses en la escuela?
13. ¿Ellos mostraban interés por aprender el guaymí y la cultura guaymí?; o ¿lo(a) molestaban más bien?

14. ¿En qué idioma contestaba los exámenes?; y ¿en sus cuadernos escribía en guaymí o español?
15. ¿Su maestra(o) era guaymí o hispanocostarricense?

Hablemos de cuando usted era joven (cuando tenía de 13 a 15 años)

En su casa...

16. Cuando usted era un muchacho(a) de 15 años, ¿hablaba guaymí en cualquier momento y lugar?
17. Cuando era un muchacho(a), ¿usaba aún el mismo idioma que usaba de niño?
18. ¿Su familia le hablaba en guaymí o español?
19. Al hablar sobre temas de la cultura guaymí como las chacras, la ropa, las artesanías, la comida tradicional, etc.), ¿cuál idioma usaban sus familiares?; y ¿para hablar de temas que no son de la cultura guaymí (fútbol, etc.)?

En su comunidad...

20. ¿En qué idioma hablaba con otros jóvenes de su edad?
21. ¿Tenía amigos hispanocostarricenses?; ¿muchos o pocos?
22. Cuando usted era un muchacho de unos 15 años, ¿en qué idioma hablaba usted con los guaymíes ancianos?
23. ¿En qué idioma hablaba usted con adultos guaymíes de la edad de su padre?
24. Todavía cuando era un muchacho, ¿se contaban historias tradicionales en su comunidad?; ¿en qué idioma?; y ¿para hablar de la mejenga entre la gente del pueblo?

En el colegio...

25. ¿Cuál idioma usaba en el colegio para hablar con compañeros guaymíes?
26. ¿Tenía compañeros hispanocostarricense en el colegio?

27. ¿Los compañeros hispanocostarricenses mostraban interés por aprender el idioma guaymí y la cultura guaymí?; o ¿lo(a) molestaban más bien?
28. ¿Su profesor(a) era guaymí o hispanocostarricense?

Hablemos de ahora que usted es adulto...

En su casa...

29. ¿Cuáles miembros de su familia habitan en su casa actualmente?
30. ¿Qué idioma habla con sus papdres y sus abuelos?
31. Con su esposa(o) ¿en qué idioma habla?
32. ¿Habla con sus hijos en guaymí?; ¿y ellos con usted? (si los tiene).
33. Cuando habla con sus familiares actualmente sobre temas de la cultura guaymí (las chacras, la ropa, las artesanías, la comida tradicional, etc.), ¿cuál idioma utiliza?; ¿y para hablar de temas que no son de la cultura guaymí como el mundial 2014?

En su comunidad...

34. ¿Cuál idioma usa actualmente para hablar con gente de su edad en su comunidad?
35. ¿Tiene amigos hispanocostarricense actualmente?; ¿muchos o pocos?
36. ¿En qué idioma habla usted con los guaymíes ancianos?
37. ¿En qué idioma habla usted con los niños guaymíes?
38. ¿En qué idioma habla usted con los jóvenes guaymíes de colegio?
39. ¿En qué idioma responde usted si alguien le habla en guaymí?
40. ¿Cuál es el idioma que usa actualmente para hablar de temas de la cultura guaymí (las chacras, la ropa, las artesanías, la comida tradicional, etc.)?; y ¿de temas que no son de la cultura guaymí, por ejemplo, de política?

En el trabajo...

41. ¿Usted tiene compañeros guaymíes y hispanocostarricenses en el trabajo?

42. ¿Cuál idioma habla con sus compañeros guaymíes del trabajo?
43. ¿Su jefe es guaymí o hispanocostarricense?
44. ¿Su jefe le pide usar alguno de los dos idiomas durante el trabajo y las horas de almuerzo?
45. ¿Tiene amistad con los compañeros hispanocostarricenses?
46. Y ¿ellos muestran interés por aprender la lengua guaymí y la cultura guaymí?
47. Al hablar de temas de la cultura guaymí (las chacras, la ropa, las artesanías, la comida tradicional, etc.), ¿qué idioma usa?; y ¿para hacer chistes sobre el jefe?

Normas editoriales para la presentación de artículos e información complementaria

(Instructions for Authors and Other Information)

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 vengan acompañados de esa carta. 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 entre 10 y 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). Deben enviarse en formato digital a la dirección de correo electrónico de la revista (revistaletras@una.ac.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 16 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

sucedan. 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 primer, 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 las comillas. 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 ».

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

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

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. DOI:

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

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

Nombre Apellido(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. Para cumplir con las normas internacionales del Sistema DOI (*Document Object Identifier*) y adjuntar a cada artículo el número de identificación internacional correspondiente, se debe 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 en 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 verificar 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 superadas 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 se enviará 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, que ni los evaluadores conocen la identidad de los autores, ni los autores la de los evaluadores.
 - d. Según sea el caso, los 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 admitirá el artículo para su publicación; a partir de ello, 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 2019.

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

803-19—P.UNA