

ISSN 1409-424X
EISSN 2215-4094

69

Letrade

Letras

Número 69

Enero-Junio 2021

ISSN 1409-424X

EISSN 2215-4094

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.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, CCUC, DIALNET, DOAJ, ERIH PLUS, ESJI, EZB, GENAMICS, J4F, JOURNAL TOCS MIAR, LATINDEX, MLA, OCLC WORLD-CAT, REAO, RE-DIB, REBUIN, RETI, ROAD, SHERPA/ROMEO, SUDOC, ULRICH'S Y ZDB.

Rector

Francisco González Alvarado

Decano Facultad de Filosofía y Letras

Bibiana Núñez Álvarez

Directora

Sherry Gapper

Universidad Nacional, Costa Rica

Producción editorial

Valeria Alfaro Vargas,

valeria.alfaro.vargas@una.cr

Consejo Editorial EUNA

Marco Vinicio Méndez Coto, Presidente

Francisco Vargas Gómez

Erick Álvarez Ramírez

Shirley Benavides Vindas

Jorge Herrera Murillo

Gabriel Baltodano Román

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

Luis Beltrán Almería
Universidad de Zaragoza, 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

Luise von Flotow
University of Ottawa, Canadá

Javier Franco Aixelá
Universidad de Alicante, España

Patricio Lizama Améstica
Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

Asunción Martínez Arbelaiz
University Studies Abroad Consortium Donostia, San Sebastián, España

Gilda Pacheco Acuña
Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Rodrigo Pardo Fernández
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México

Miguel Ángel Quesada Pacheco
Universidad de Bergen, Noruega

Francisco Rodríguez Cascante
Universidad de Costa Rica, 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>Tatevik Gyulamiryan</i>	13	Sancho reacentuado y su teoría de la mente (Reaccentuated Sancho and His Theory of Mind)
<i>Daniela Barquero Matamoros Jose Pablo Valerio Arce</i>	31	Polifonía de lo inhumano: <i>Delirio</i> , de Laura Restrepo (Polyphony of the Inhuman: <i>Delirio</i> , by Laura Restrepo)
<i>Gineth Tatiana Rivera Cerdas José Enrique Cordero Cordero</i>	61	Mundos antagónicos en «Bananos y hombres», de Carmen Lyra (Antagonistic Worlds in “Bananos y hombres,” by Carmen Lyra)

II. Estudios lingüísticos (Studies in Linguistics)

<i>Rebeca Marín Esquivel</i>	83	Acercamiento a la morfología verbal del español guaymí costarricense (Approach to the Verbal Morphology of Costa Rican Guaymí Spanish)
------------------------------	----	---

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

- | | | |
|--|-----|---|
| <i>Estela Álvarez Garay</i> | 103 | L'écriture créative comme moyen pour stimuler la production écrite en FLE
(La escritura creativa como medio para estimular la producción escrita en FLE) |
| <i>Ana Rojas Ugalde</i>
<i>Vivian Vargas Barquero</i> | 123 | Enhancing Language Learning and Acquisition by Implementing Extensive Reading
(El enriquecimiento del aprendizaje y de la adquisición mediante la lectura extensiva) |

IV. Documentos (Documents)

- | | | |
|--|-----|--|
| <i>Tomás Sánchez Santiago</i>
<i>Carlos Francisco Monge</i> | 141 | En el territorio de la incertidumbre: entrevista, poemas y comentarios de autolectura
(In the Territory of Uncertainty: Interview, Poems and the Author's Own Comments) |
|--|-----|--|

-
- | | |
|--|-----|
| NORMAS EDITORIALES
(INSTRUCTIONS FOR AUTHORS) | 177 |
|--|-----|

Presentación

(Preface)

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

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

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

Sherry E. Gapper
Directora

ARTÍCULOS
(ARTICLES)

I. ESTUDIOS LITERARIOS
(LITERARY STUDIES)

Sancho reacentuado y su teoría de la mente¹

(Reaccentuated Sancho and His Theory of Mind)

Tatevik Gyulamiryan²

Hope College, Michigan, Estados Unidos

RESUMEN

Desde la publicación y las traducciones de la mayor novela cervantina el *Quijote*, varios autores han escrito y reescrito, recreado y reacentuado las imágenes del amo y escudero. En su obra de teatro *El viaje infinito de Sancho Panza*, Alfonso Sastre reacentúa y redistribuye los papeles de don Quijote y Sancho Panza. El artículo presenta un análisis de la cognición de Sancho reacentuado y concluye que debido a su teoría de la mente que se preserva en *El viaje infinito de Sancho Panza*, el lector no es capaz de marcar la diferencia entre el Sancho de Cervantes y el de Sastre.

ABSTRACT

Since the publication and translations of the greatest Cervantine novel, *Don Quixote*, various authors have written and rewritten, recreated and reaccentuated the images of knight and squire. In his play *The Infinite Journey of Sancho Panza*, Alfonso Sastre reaccentuates and redistributes the roles of Don Quijote and Sancho. This article presents an analysis of the cognition of reaccentuated Sancho and concludes that due to his theory of mind, preserved in Sastre's work, the reader cannot differentiate between Sancho of Cervantes and Sancho of Sastre.

Palabras clave: El *Quijote*, Miguel de Cervantes, Alfonso Sastre, teoría de la mente, Sancho Panza

Keywords: *Don Quixote*, Miguel de Cervantes, Alfonso Sastre, theory of mind, Sancho Panza

1 Recibido: 27 de enero de 2020, aceptado: 24 de marzo de 2020.

2 Department of World Languages and Cultures. Correo electrónico: gyulamiryan@hope.edu

Introducción

La influencia del *Quijote* en la literatura occidental ha sido significativa. A partir del siglo xvii, cuando las dos partes de la obra ya se habían traducido a varias lenguas y estaban disponibles para los lectores, aparecen obras literarias que demuestran un trabajo intertextual a partir de la novela de Cervantes. La mayoría de las obras que revelan influencia del *Quijote* ofrece varios estudios de posibles interpretaciones de los textos derivados del original de Cervantes: razones de adaptación, comparación de los personajes recurrentes y contextos similares. Teniendo en cuenta el efecto del *Quijote* en la literatura, el presente trabajo examina la adaptación de los personajes de don Quijote y Sancho Panza en el teatro español del siglo xx, particularmente en la obra de Alfonso Sastre, *El viaje infinito de Sancho Panza*. El presente análisis parte del acercamiento de la reacentuación y la capacidad cognitiva de los personajes literarios, para descubrir cuán diferentes se presentan los personajes reacentuados con respecto a los originales. Para ello, es necesario definir el concepto de reacentuación y examinar la teoría de la mente exhibida en Sancho Panza en las obras de Cervantes y Sastre.

La literatura moderna abunda en obras quijotescas³ de diferentes géneros derivados de Cervantes. Entre muchos ejemplos, varias obras de la España del siglo xx introducen personajes quijotescos o reacentúan a don Quijote o a Sancho. Entre ellos se encuentran *Niebla*, de Miguel de Unamuno, *La nueva salida del valeroso caballero D. Quijote de la Mancha: tercera parte de la obra de Cervantes*, de Antonio Ledesma Hernández, *El pastor Quijótiz*, de José Camón Aznar, en que los autores reacentúan la imagen del Quijote⁴. El término

3 Las obras quijotescas son las que aluden directa o indirectamente, consciente o inconscientemente, al *Quijote*. Howard Mancing, «Don Quixote: Coming to America», *Cervantes y su mundo* (Kassel: Reichenberger, 2005) 412.

4 Miguel de Unamuno, *Niebla*, Mario J. Valdés, ed. (Madrid: Cátedra, 1987); Antonio Ledesma Hernández, *La nueva salida del valeroso caballero D. Quijote de la Mancha: tercera parte de la obra de Cervantes* (Barcelona: Casa Editorial Lezcano, 1905); José Camón Aznar, *El pastor Quijótiz* (Madrid: Espasa, 1969).

reacentuar o *reacentuación* aparece por primera vez en la obra de M. M. Bakhtin⁵, quien lo define como los cambios contextuales que se efectúan en un personaje conocido en distintas obras⁶. Es decir, la reacentuación, en la literatura, es el cambio de las características de un personaje original y para introducirlo en un contexto diferente. Bakhtin reclama que el *Quijote* ha sido reacentuado varias veces y en distintos contextos, y esa es una de las muchas razones por las que la novela sigue siendo una obra maestra⁷.

Para reacentuar a Sancho Panza, hay que identificar las características que lo definen como personaje. Al principio, Sancho se destaca por su realismo, simplicidad y sus instintos básicos humanos. Con el desarrollo de la novela, va conociendo a su amo y adaptándose a su manera de ser. Al aprender el ingenio de don Quijote, se hace capaz de manipular a su amo e influir sus decisiones y acciones. Entonces, si al principio de la novel el papel de Sancho consiste en indicar la realidad a su amo, en la segunda parte⁸, es quien se aleja de la reali-

5 Mikhail M. Bakhtin, *The Dialogic Imagination: Four Essays*, Michael Holquist, ed. (Austin: University of Texas Press, 1981).

6 En *The Dialogic Imagination*, Bakhtin explica la causa de la facilidad de la reacentuación de ciertos personajes literarios. Como plantea él: «The hero's discourse about himself and about his world fuses organically, from the outside, with the author's discourse about him and his world. With such an internal fusion of two points of view, two intentions and two expressions in one discourse, the parodic essence of such a discourse takes on a peculiar character: the parodied language offers a living dialogic resistance to the parodying intentions of the other; an unresolved conversation begins to sound in the image itself: the image becomes an open, living, mutual interaction between worlds, points of view, accents. This makes it possible to reaccentuate the image, to adopt various attitudes toward the argument sounding within the image, to take various positions in the argument, and consequently, to vary the interpretations of the image itself. The image becomes polysemic, like a symbol» (Bakhtin, 409-10).

7 Bakhtin (1981), 410.

Hay varios ejemplos de don Quijotes reacentuados, por ejemplo, el personaje de Madame Bovary en la novela homónima de Gustave Flaubert. A Emma Bovary no le agrada su vida cotidiana, y para saciar la escasez de amor y felicidad en casa, ella empieza a leer novelas románticas. Esas novelas llenan su mundo con ilusiones irreales y mágicas acerca del amor. Así empiezan sus aventuras en busca del amor real. Al final, por sus quimeras, Emma Bovary sufre una destrucción irremediable y se quita la vida. Como don Quijote, Emma es una apasionada lectora, soñadora, aventurera y amante. Gustave Flaubert, trans. Margaret Mauldon, *Madame Bovary* (Overstall: Oxford University Press, 2004).

8 Howard Mancing, *The Chivalric World of Don Quijote: Style, Structure, and Narrative Technique* (Columbia: University of Missouri Press, 1982) 49.

dad para maniobrar la situación a su gusto⁹. El Sancho reacentuado, consecuentemente, encarna su simplicidad emparejada con su profundo entendimiento de la psicología de don Quijote.

En el teatro español del siglo xx, las figuras de don Quijote y Sancho Panza se representan en el contexto contemporáneo y moderno, siendo comprensibles para el público de la época. En *El viaje infinito de Sancho Panza* (1984), Sastre representa a Sancho como su personaje principal. Un lector familiarizado con el *Quijote* espera ver un Sancho subordinado, respetuoso, pero también gracioso y a veces ignorante. Sin embargo, aquí se ve un cambio en los papeles de don Quijote y su escudero. El escudero manda, dirige e influye, y don Quijote obedece y atiende los mandatos de Sancho. En Sastre, Sancho no sigue su trayectoria convencional, en que el escudero no manda directamente a su amo ni dirige sus acciones *ex profeso* desde el principio. Sastre nos presenta un *Quijote* al revés.

El viaje infinito de Sancho Panza es una reescritura del *Quijote*¹⁰. La mayoría de los nombres mencionados y de los personajes ya había aparecido en la obra de Cervantes. Un número considerable de los hechos y acontecimientos también se deriva de la novela original. Leídas las obras de Cervantes y de Sastre, se nota que varios personajes coinciden en ambas obras: casi todas las acciones de *Quijote* se repiten en *El viaje infinito de Sancho Panza*; las metas, ajustes y los modos usados son muy congruentes en ambas obras. Lo que Sastre ha cambiado del texto original son el lenguaje, las funciones de los personajes y algunos otros aspectos, resultado de su propia invención¹¹.

9 Para más estudios sobre la teoría de la mente de Sancho y su inteligencia maquiavélica, véase Isabel Jaén, «Cervantes and the Cognitive Ideas of His Time: Mind and Development in Don Quixote», *Cervantes: Bulletin of the Cervantes Society of America* 32, 1 (2012): 71-98, DOI: <https://doi.org/10.1353/cer.2012.0004>; y Howard Mancing, «Sancho Panza's Theory of Mind», *Theory of Mind and Literature* (West Lafayette: Purdue University Press, 2011) 123-32.

10 Cabe señalar que la reescritura no es una simple copia del *Quijote*, como el caso de Jorge Luis Borges, «Pierre Menard, autor del Quijote», *Ficciones* (Caracas: Ayacucho, 1993) 17-22. La reescritura de la obra, en este sentido, incluye la noción de la recontextualización, la cual ocurre a causa del cambio del contexto sociohistórico, y, obviamente, la reacentuación de los personajes principales de la obra cervantina.

11 Un ejemplo será el nombre del pueblo de la Mancha donde vive Quijote: Valdepeñas.

Lo que se resalta en la obra de Sastre, que apunta en el título, es la imagen de Sancho. En *El viaje infinito de Sancho Panza*, se presenta al personaje muy diferente del de Cervantes. Aquí Sancho se apropia de la situación y tiene una voz definitiva, absoluta y decisiva. Inicialmente, este cambio de papeles entre don Quijote y Sancho Panza produce la desfamiliarización del lector¹². Esta conversión sucede a causa de la actitud más segura de Sancho. El escudero muestra más autoridad, especialmente en la primera parte.

En lo que sigue se analiza la imagen de Sancho en el *Quijote*, comparando y contrastándola con su imagen reacentuada que aparece en la obra de Sastre. Al analizar la teoría de la mente del personaje Sancho original y del personaje Sancho reacentuado postulamos que, aunque el Sancho de Sastre se percibe como un personaje diferente del cervantino, su psicología, en particular la teoría de la mente, no cambia, y el protagonista del *Viaje infinito* queda propenso a una lectura no única o simplemente adaptada, sino una lectura vinculada a la obra de Cervantes.

El Sancho Panza de Cervantes y su teoría de la mente

El Sancho de Cervantes se nos presenta con una cognición¹³ y sensatez únicas. A través de los sucesos y a lo largo del desarrollo de la novela, se entera de la personalidad, los pensamientos y manera de imaginar y actuar de su amo. De esa forma, se apropia de un

12 Bakhtin critica el uso de la palabra *desfamiliarización* en las teorías de Shklovsky (y lo que él llama *desautomatización*). Él plantea que la desfamiliarización en literatura no es sólo el concepto de hacer algo extraño. Este concepto reta nuestro conocimiento previo sobre algún aspecto sociológico, histórico o cultural. Como el arte y la literatura son dinámicos, la desfamiliarización no es un concepto fijo. Nos desfamiliarizamos de los conceptos y nos familiarizamos con ellos de la misma manera. Mikhail M. Bakhtin, P. N. Medvedev, *The Formal Method in Literary Scholarship* (Baltimore: John Hopkins University Press, 1991) 6061, 97. En el caso de Sancho Panza en la obra de Sastre, el lector previamente familiarizado con el *Quijote* se desfamiliariza al principio, dado que su conocimiento previo de la personalidad de Sancho es diferente en *El viaje infinito de Sancho Panza*. Pero poco a poco, el lector encuentra ejes que unen a los Sanchos de Cervantes y de Sastre.

13 La *cognición* es la adquisición, organización y el uso de los conocimientos. Ulric Neisser, *Cognition and Reality: Principles and Implications of Cognitive Psychology* (San Francisco: W. H. Freeman, 1976) 1.

nuevo tipo de comportamiento con don Quijote. Quizá lo más difícil que Sancho tiene que aprender durante su servicio como escudero es cómo entender a dos tipos de personas que él no puede ver: los encantadores y Dulcinea¹⁴. Al percatarse de esto, pasa por un proceso de quijotización¹⁵. Durante ese lento y largo proceso, Sancho adopta características de su amo y muchas veces actúa como él¹⁶. Esta transformación le permite a Sancho obtener una profunda comprensión de la teoría de la mente y llega a ser capaz de leer la mente de su amo. Leer la mente es la habilidad de explicar el comportamiento de otras personas en cuanto a sus pensamientos, sentimientos, creencias y deseos¹⁷. Sancho es capaz de cambiar su personalidad para ajustarse al comportamiento de don Quijote. Como plantea O'Connell, somos lo que somos gracias a otra gente; es decir, uno se forma como un individuo por influencia de otros¹⁸. Nuestras relaciones también son producto de la información de la mente, por lo que pensamos lo que otros piensan¹⁹. Sancho es quien es gracias a su amo, y el contexto en que viven él y su amo. Sancho, entonces, conforme a Harris, es un agente racional:

For a planful, rational agent, it is important to be able to (1) identify the status quo (2) hold possible situations in mind (3) adopt pro or con attitudes toward those situations (4) select between actions in terms of whether they increase the likelihood of situations for which the agent has a pro attitude and/or reduce the likelihood of situations for which the agent has a con attitude. Thus, the execution of

14 Mancing (2011), 126.

15 Salvador de Madariaga, *Guía del lector del «Quijote»: Ensayo psicológico sobre el «Quijote»* (Madrid: Ríos Rosas; Barcelona: Cortes, 1926) 139-51.

16 Hipólito R. Romero Flores, *Biografía de Sancho Panza: filósofo de la sensatez* (Barcelona: Aedos, 1969) 193-214.

17 Lisa Zunshine, *Why We Read Fiction: Theory of Mind and the Novel* (Columbus: Ohio State University Press, 2006) 6.

18 Sanjida O'Connell, *Mindreading: An Investigation into How We Learn to Love and Lie* (Nueva York: Doubleday, 1998) 1.

19 O'Connell, 3.

deliberate, planful action presumes an agent with some awareness of his or her pro or con attitudes towards possible situations²⁰.

Sancho, como el agente en el *Quijote*, tiene que estar en condiciones de predecir todas las posibles respuestas de su amo. Asimismo, puede cambiar diferentes situaciones presentadas en la novela a favor de su pretensión. En el capítulo xx de la primera parte, Sancho ata las patas de Rocinante para que don Quijote no pueda avanzar en la oscuridad, porque él (Sancho) teme y ve que su amo está muy entusiasmado por la posible aventura. Como el escudero no quiere que su amo se marche para encontrar una aventura y lo deje solo, empieza a rogarle y a darle razones de por qué él (don Quijote) no debe marcharse.

Señor, yo no sé por qué quiere vuestra merced acometer esta tan temerosa aventura; ahora es de noche, aquí no nos ve nadie; bien podemos torcer el camino y desviarnos del peligro, aunque no bebamos en tres días; y pues no hay quien nos vea, menos habrá quien nos note de cobardes; . . . que quien busca el peligro parece en él. . . Por un solo Dios, señor mío, que no se me faga tal desaguisado; . . . dilátelo, a lo menos hasta mañana; que, . . . , no debe de haber desde aquí al alba tres horas, porque la boca de la bocina está encima de la cabeza, y hace la media noche en la línea del brazo izquierdo²¹.

Sancho trata de aducir razones que influyan en que su amo cambie de decisión. Pero don Quijote está tan convencido de que va a emprender una nueva aventura que no le hace caso a su escudero. Viendo que es incapaz de convencer a don Quijote, decide «aprovecharse de su industria», y como es labrador, le sale bien el truco: «Cuando apretaba las chinchas al caballo, bonitamente y sin ser sentido, ató con el cabestro de su asno ambos pies a Rocinante, de manera que cuando don Quijote se quiso partir, no pudo, porque el caballo no se

20 Paul Harris, «Desires, Beliefs, and Language», *Theories of Theories of Mind* (Nueva York: Cambridge University Press, 1996) 209.

21 Miguel de Cervantes (John J. Allen, ed.) *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* (Madrid: Cátedra, 2008) 280.

podía mover sino a saltos»²². Este instante recuerda que cuando se tiene un deseo quiere que el mundo cambie para cumplir su deseo²³. Sancho desea que su amo permanezca en el lugar, y sabiendo que cree en los encantamientos y en el destino, le inventa una historia ficticia para impedir la impetuosa aventura de su amo: «Ea, señor, que por el cielo, conmovido de mis lágrimas y plegarias, ha ordenado que no se pueda mover Rocinante; y si vos queréis porfiar, y espolear, y dalle, será enojar a la Fortuna y dar coces, como dicen, contra el aguijón»²⁴. Obviamente, don Quijote cree en los encantadores tanto como otros caballeros andantes, por lo que no le queda otra opción más que esperar hasta que amanezca.

Otra prueba de la capacidad cognitiva del Sancho cervantino es que penetra en los pensamientos y futuras acciones formadas en la mente de su amo. Exhibe esa habilidad en el capítulo x de la segunda parte cuando el amo y el escudero están cerca del Toboso, el pueblo donde vive Dulcinea, y don Quijote le pide que le envíe a Dulcinea un recado. El escudero debe ir al Toboso y hablar con Dulcinea, luego venir a ver a su amo y contarle todo lo que ha sucedido. Como Sancho está consciente de que Dulcinea es una creación imaginaria de su amo y que no existe ninguna mujer en el Toboso con ese nombre (y que también sabe que don Quijote está bien convencido que su princesa Dulcinea vive en el Toboso), tiene que inventar una historia para engañar a su amo. De camino piensa en mil opciones, junto con las cuales reflexiona sobre las locuras de su amo. Como Sancho sabe que su amo está convirtiendo la verdad en una fantasía, tiene que engañarlo de forma que encaje y represente el mundo caballeresco en el que vive su amo. Por tanto, es consciente de que él es quien ve la realidad y su amo quien la convierte en imaginación. Don Quijote carece de una percepción del mundo real. Sus ilusiones se convierten

22 Cervantes (2008), 281.

23 O'Connell, 79.

24 Cervantes (2008), 281.

a una «percepción falsa»²⁵, por eso Sancho crea una réplica falsa o irreal, para manipular la percepción del Quijote, ser capaz de engañarlo y hacer la transformación de lo real a lo imaginario²⁶:

Siendo, pues, loco, como lo es, y de locura que las más veces toma unas cosas por otras, y juzga lo blanco por negro y lo negro por blanco, como se pareció cuando dijo que los molinos de viento eran gigantes, y las mulas de los religiosos dromedarios, y las manadas de carneros ejércitos de enemigos, y otras muchas cosas a este tono, no será muy difícil hacerle creer que una labradora, la primera que me topare por aquí, es la señora Dulcinea; y cuando él no lo crea, juraré yo; y si él jurare, tornaré yo a jurar; y si porfiare, porfiaré yo más, y de manera que tengo de tener la mía siempre sobre el hito, venga lo que viniera²⁷.

Para su suerte, vienen tres mujeres labradoras, y Sancho ve la posibilidad de engañar a don Quijote. Le desinforma que una de las mujeres es Dulcinea, y como no lo puede convencer, le dice que su Dulcinea está encantada, una mentira obvia, en la que tiene que creer su amo. Sancho conoce bien a su amo, incluso sus deseos y sus pensamientos, algo que le facilita leer su mente. Y como la conciencia de Sancho Panza no puede solo aproximarse a sí mismo, porque está en intensa relación con la de don Quijote, manipula la situación, desde el razonamiento de don Quijote, interpretada de su manera²⁸. Según el planteamiento de Mancing:

Sancho *knows* [1] that Don Quixote *believes* [2] that evil enchanters *want* [3] to foil his *desire* [4] to gain fame as a knight errant;

25 Neisser, 130-31.

26 Mancing (2011), 125.

27 Miguel de Cervantes, ed. John J. Allen, *Segunda parte del Ingenioso Caballero Don Quijote de la Mancha* (Madrid: Cátedra, 2009) 106.

28 Alan Palmer, *Fictional Minds* (Lincoln: University of Nebraska Press, 2004) 143. Palmer también plantea que los humanos, como los personajes literarios pueden predecir y explicar las acciones de otros usando los recursos de sus propias mentes. Para adivinar el siguiente paso de la gente, los humanos y los personajes pueden manipular la situación cambiando sus propias acciones según el gusto del otro agente (143).

therefore, he (Sancho) is *sure* [5] that he can make Don Quixote *believe* [6] that a peasant woman is Dulcinea²⁹.

Comprender lo que está en la mente de otra persona implica dos habilidades cognitivas: una comprensión de cómo está vinculada la atención a las metas y entender las emociones³⁰. Sancho está consciente de las emociones y el entendimiento de su amo, como se puede notar en los ejemplos anteriores. Estos episodios que revelan la mente de Sancho en acción u otros son claras pruebas de la teoría de la mente del personaje cervantino³¹ y su profunda cognición se verá en la obra de Sastre también.

La teoría de la mente de Sancho reacentuado

El Sancho que nos presenta Sastre ejerce más autoridad al principio de la obra. El momento de la obra cuando Sancho se retira un poco como personaje y el don Quijote se revela más como personaje principal ocurre después del episodio de los leones. En el *Quijote*, después del episodio de los leones (capítulo XVI de la segunda parte) en que el don Quijote original «vence» al león y regresa a casa, su escudero es quien muchas veces anima a su amo y tiene un papel significativo en la persuasión de salir otra vez, y un papel prominente en la segunda parte de la novela de Cervantes. En *El viaje infinito de Sancho Panza* el desarrollo de ambos personajes es inverso.

En su obra Sastre reconcibe el personaje de Sancho cervantino y lo presenta en un nuevo contexto. Es decir, se reacentúa la imagen de Sancho Panza. Como este dramaturgo es un «infatigable explorador de fondos teatrales»³², reacentúa, recrea y reintroduce el personaje de Sancho en un nuevo género y en un contexto histórico, político y

29 Mancing (2011), 126; destacado en original.

30 O'Connell, 63.

31 Mancing (2011), 126.

32 Anita Johnson, «Alfonso Sastre: Evolución y síntesis en el teatro español contemporáneo», *Anales de la literatura española contemporánea*, 17, 1/3 (1992): 206.

sociológico. El nuevo Sancho, aunque no ha adquirido nuevos aspectos³³, se ha convertido en un personaje único. La figura de Sancho se adecua a los gustos y a la lógica de la época en la que escribe Sastre. Como plantea Lisa Zunshine, las circunstancias cambian, las mentes cambian y los lectores cambian también³⁴. Así, Sastre opta por ajustar al personaje Sancho del *Quijote* a los límites y expectativas socioliterarias de sus tiempos. Cambia ciertos aspectos del escudero cervantino con el fin de hacerle más disponible y aprovechable para los lectores de su época, y carga su obra de significados sociales y políticos contemporáneos³⁵. No obstante, un aspecto que el Sancho de Sastre como personaje reacentuado no ha cambiado es su forma de pensar.

La percepción sobre el personaje de Sancho para Sastre como lector no es muy diferente de la de otros lectores generales. Aunque la percepción general de Sancho, la *istina*³⁶ sobre Sancho, no es tan diferente para Cervantes o para Sastre, la forma de representación al principio del *Quijote* y el *Viaje infinito de Sancho Panza* es un cambio de perspectiva para los lectores. Al principio de su novela, Cervantes nos presenta a un Sancho débil, con poca voluntad, que se convierte poco a poco en un hombre más inteligente. Sin embargo, me inclino a creer que varios lectores del *Quijote* perciben la imagen de Sancho como un hombre muy listo y previsor. Además, hay una verdad sobre la personalidad de Sancho, la *istina* de Sancho, que se percibe de don Quijote, que no se puede cambiar: Sancho es el escudero de don Quijote; Sancho es el gracioso quien le hace reír a su amo; Sancho es inocente, pero listo; Sancho crece, mejora y desarrolla su

33 El nombre Sancho no ha cambiado, el personaje reclama ser el escudero de don Quijote, conoce su oficio y a su amo muy bien.

34 Zunshine, 76.

35 Javier Huerta Calvo, «Don Quijote en la escena contemporánea», *Don Quijote desde el siglo XXI* (Madrid: Centro de Estudios Cervantinos, 2005) 93.

36 Bakhtin plantea dos definiciones de la verdad: *pravda* es la verdad subjetiva; *istina* es la verdad objetiva y universal. La *istina* es constante y no cambia, mientras *pravda* es la verdad subjetiva. Así, se percibe una *istina* de Sancho cervantino con la cual muchos lectores pueden estar de acuerdo. Y ese es el oficio de Sancho, su trabajo como escudero del Quijote, su proceso de quijotización entre otros aspectos característicos. Mikhail M. Bakhtin. *Towards a Philosophy of the Act*, Michael Holquist and Vadim Liapunov, eds. (Austin: University of Texas Press, 1993) 37, 41, 88.

personalidad por el proceso de qui jotización. Así, en *El viaje infinito de Sancho Panza*, conserva esas características, pero se presenta de modo des familiarizado, porque el Sancho sa streano no desarrolla su personalidad por un proceso de qui jotización, sino que aparece ya formado como personaje completo, ya qui jotizado. Sabe muy bien que es un personaje de la novela de Cervantes, y puede discutir los acontecimientos de la novela, aun cambiar algunos aspectos ajustándolos a sus propios intereses.

DOCTOR: Así, pues. Valdepeñas es el nombre de aquel lugar de la Mancha de cuyo nombre no quería acordarse el escritor..., ¿cómo se llama el escritor? (Consulta unas notas) Murió en 1616... Miguel de Cerpontes.

SANCHO: Cervantes.

DOCTOR: Aquí dice Cerpontes. (Las monjas miran amenazadoramente a Sancho)

SANCHO: (Asustado) Será Cerpontes³⁷.

La introducción de Sancho deja la impresión de que el personaje es diferente del que está en el *Quijote*. Sin embargo, el Sancho sa streano presenta numerosos aspectos de personalidad que comparte con su precedente cervantino. En *El viaje infinito*, «Sastre lleva a cabo una inversión del mito literario» y de esa manera introduce «*otro don Quijote*» y «*otro Sancho Panza* y esta ambigüedad se constituye en valor fundamental del experimento dramático en el que el espectador ha de sentirse a un tiempo en un mundo familiar y extraño»³⁸. Esta obra representa un proyecto ambicioso para el propio Sastre, porque él tenía que presentar de manera propia a los legendarios protagonistas de Cervantes³⁹. Desde el principio del *Viaje infinito de Sancho*

37 Alfonso Sastre, *El viaje infinito de Sancho Panza* (Madrid: Sociedad general de autores, 1984) 16.

38 Mariano de Paco, «El teatro de Alfonso Sastre», *Teatro español contemporáneo: autores y tendencias* (Kassel: Reichenberger, 1995) 147; destacado en original.

39 Alfonso Sastre, «Notas para una sonata en mi (menor)», *Alfonso Sastre* (Murcia: Secretariado de Publicaciones, Universidad de Murcia, 1993) 38.

Panza, Sancho comienza su discurso en un tono afirmativo⁴⁰ e invoca su opinión sobre el *Quijote*:

En cuanto a este libro, mucho es lo que habría que discutir, y no porque yo no guarde un gran respeto, que todos merece, a su difunto autor don Miguel de Cervantes —o Cerpontes, o como quiera usted que se llame este gran maestro de las letras—, sino porque el manuscrito de que él se sirvió, debido a la pluma árabe de Cide Hamete Benengeli, contiene algunas graves inexactitudes, y un servidor puede decirlo pues es parte muy interesada en este asunto⁴¹.

El personaje trae a la superficie su perspectivismo, y le echa la culpa a Cide Hamete, pues *sabe* que el doctor *conoce* la obra de Cervantes, donde la *intención* del narrador era hacerle al lector *pensar* que Cide Hamete Benengeli miente: «No. No podría decirse eso. ¡Todo eso es mentira! Esta historia hay que contarla de nuevo o nadie sabrá nunca nada de lo que pasó en realidad»⁴².

Para Emilio de Miguel Martínez, en *El viaje infinito de Sancho Panza* Sastre nos ofrece «los perfiles de un Sancho no menos luminosamente loco que el caballero»⁴³. Pero al mirar el fondo del texto, se puede percibir que Sancho trata de fingir estar loco por una razón: para convencer a don Quijote que él es *el* Quijote primeramente visto en la obra de Cervantes. Todo lo que hace Sancho desde el principio de la obra de Sastre hasta el final tiene un propósito cuidadosamente planeado que le sirve para recrear la completa imagen de don Quijote de la Mancha en el personaje de Alonso Quijano.

Sancho da su interpretación del inicio de las aventuras del hidalgo cervantino, y cuando el doctor le pregunta si don Quijote tiene un pasado, contesta: «Así era sólo que sus anteriores aventuras son

40 Aunque se nota que él todavía suele rendirse cuando se trata de conocimientos, como lo hacía varias veces en la obra de Cervantes.

41 Sastre (1984), 17.

42 Sastre (1984), 17.

43 Emilio de Miguel Martínez, *Teatro español: 1980-2000. Catálogo visitado* (Salamanca: Universidad de Salamanca, 2002) 150.

desconocidas, por haber caído sobre ellas las brumas de la leyenda y el olvido de la historia, no sé si me explico»⁴⁴. Prosigue contando una historia sobre cómo Alonso Quijano se convirtió en don Quijote: todo esto era a causa del sueño de Sancho donde él ve cómo Quijano lucha contra los gigantes y gana, y al día siguiente va a la casa de Alonso Quijano para revelar su verdadera persona. Sancho rechaza el comienzo de la novela de Cervantes y reclama que todo es mentira; una mentira en la que el héroe cervantino salió sólo de la casa la primera vez en búsqueda de aventuras. Sancho está tan entusiasmado con su nueva historia que se apropia de las características de otros personajes de la novela. Él es quien pasa días de claro en claro leyendo los mejores libros del mundo, y quien presenta a Dulcinea como la princesa amada por don Quijote; también hace el papel de Sansón Carrasco, quien en la segunda parte del *Quijote* insiste en la salida del amo y escudero cervantino, convencido de que va a salir una segunda parte del libro sobre ellos. El Sancho de Sastre reclama que su sueño es tan real que no cabe duda de que Alonso Quijano es don Quijote. Con esta convicción le cuenta su sueño a Alonso, con el fin de convencerle salir en busca de aventuras. Después de muchos esfuerzos, el protagonista de Sastre logra convencer a Quijano de que el último es el caballero andante don Quijote, y en el cuadro IV finalmente don Quijote y Sancho salen para buscar aventuras. El Quijote sastreano admite que aunque no sabe por qué han salido, es mejor escapar de su casa. Las únicas personas que le hacían compañía eran su ama de casa, su sobrina, el cura y el barbero. Lo cuenta a Sancho en la siguiente forma:

D. QUIJOTE. (De lo más maltrecho y dolorido, tanto que no se puede levantar de los suelos) Ya parece que me voy recordando, maestro Sancho, de muy olvidadas lecciones de la vida: así se disimula, por lo que más quieras, mi fallo de esta tarde y vayamos adelantando en lo posible, porque eso que dices de volver a casa, de eso nada, ahora

44 Sastre (1984), 19.

que hemos empezado esta cosa que no sé lo que es, pero que siempre será mejor que lo que me estaba pasando en Valdepeñas, que eso sí es horrible, por maltrecho que ahora me vea, que no me puedo ni mover, pero menos me podía mover allá en mi cama, muerto de no sé cuántas tristezas que allí me atenazaban y no me permitían ni moverme: así que no me vengas con eso de volver a aquella miseria, sino que sigamos por esos campos a ver qué pasa, y a ver si me acomodo un poco a esto que no sé si es absurdo, pero que por lo menos no es horrible como aquella vida cotidiana como ama y con sobrina y con un cura y con un barbero y con un bachiller y otras terribles especies de la humanidad⁴⁵.

Don Quijote le admite a Sancho que ahora está listo para salir a nuevas aventuras, aunque le parezca absurdo su comportamiento. La razón de don Quijote para salir es su vida aburrida en Valdepeñas y la casa, que le parece a su tumba. Don Quijote empieza a creerle y a depender de Sancho. Como este nota la dependencia de Quijote, lo empieza a manipular y a tratar de convertirlo al personaje principal conocido del *Quijote*. Ahora es Sancho quien ve gigantes y no molinos de viento, castillos y no ventas. En el fondo todas estas imaginaciones son invenciones de Sancho, quien manipula a su amo para que vuelva a ser el mismo don Quijote de la obra de Cervantes. Por el conocimiento y la habilidad de manipular a su amo, Sancho reacentuado, como su homólogo, logra un final de los acontecimientos y las aventuras deseables. Sancho es quien dirige a don Quijote, porque él no recuerda nada ni sabe quién es, pero poco a poco se sanchifica en esta obra de teatro; después del episodio donde Sancho y Quijote se encuentran con los leones, él (Alonso Quijano de Sastre) empieza a actuar como el Quijote de la novela de Cervantes. Desde ese punto, el Quijote de Sastre comienza a comportarse como un caballero valiente, adelantándose para encontrar una aventura sin el consejo o las instrucciones de su ayudante Sancho. Lo que invoca antes de la aventura lo hace

45 Sastre (1984), 38-39.

asemejarse bastante al personaje principal de la novela de Cervantes. Dice el personaje sastreano: «—Sí que has dicho: “leones”. ¿Y qué? ¿Leoncitos a mí? ¿A mí leoncitos y a tales horas? Abre la puerta a esas fierecillas y verán lo que les sucede: pues no faltaría más»⁴⁶. Esta parte es el punto culminante de las obras discutidas de Sastre y Cervantes, porque en adelante se ve un cambio drástico en la personalidad de los protagonistas de las dos obras. En el *Quijote* el caballero andante se retira un poco y su escudero deja ver su personalidad y sus habilidades directivas. Al contrario, en *El viaje infinito de Sancho Panza* es Sancho quien se retira después del episodio, porque su amo ahora sabe quién es de verdad y empieza a actuar de distinta manera, relevando más semejanzas con el personaje de Cervantes.

Conclusiones

Al principio del *Viaje infinito de Sancho Panza* se piensa que Sancho es otro personaje, quien después de leer la obra de Cervantes quiere identificarse con el personaje del escudero de don Quijote. Sin embargo, en la obra de Sastre puede entenderse sin conocimiento previo del *Quijote*. Sancho también puede percibirse como un personaje único e individual. Si un lector está familiarizado con el personaje de la obra de Cervantes, es probable que identifique al Sancho de Sastre como al mismo del *Quijote*⁴⁷. Aunque Sancho está reacentuado en *El viaje*, no vuelve a ser un personaje totalmente nuevo, porque su mentalidad no cambia. Las diferencias entre ambos son muy sutiles, se revelan en la forma de hablar de ambos, o de cómo domina cada personaje en su respectiva versión. La caracterización de Sancho de ser de «poca sal en la mollera» es errónea, especialmente en *El viaje infinito de Sancho Panza*, porque parece simple, pero revela una compleja mentalidad a lo largo de la obra. Se lee la obra de Sastre acordándose de

⁴⁶ Sastre (1984), 74.

⁴⁷ Dicho esto, el lector implícito, aun sin poseer conocimiento previo del *Quijote*, va a sentir la recepción de ese *Quijote* al revés que presenta *El viaje infinito de Sancho Panza*.

la imagen de Sancho y su ser quijotesco, su inocencia e inteligencia presentada en el *Quijote*. Su capacidad de leer los pensamientos de su amo y actuar conforme a la situación le innova como un personaje libre y lleno de cognición. También en *El viaje infinito de Sancho Panza*, este personaje desempeña un papel importante en el desarrollo del personaje de Alonso Quijano, de lo que el Sancho sastreano es muy consciente. Sin los pensamientos, intenciones y persuasiones de Sancho, Alonso Quijano nunca sabría que él es el caballero andante llamado don Quijote.

Polifonía de lo inhumano: *Delirio*, de Laura Restrepo¹

(Polyphony of the Inhuman: *Delirio*,
by Laura Restrepo)

*Daniela Barquero Matamoros*²

Universidad Nacional, Costa Rica

*José Pablo Valerio Arce*³

Universidad Nacional, Costa Rica

RESUMEN

La novela *Delirio*, de Laura Restrepo, muestra una serie de personajes deshumanizados. Este trabajo analiza la construcción de los actantes mediante el examen de su representación a través de recursos retórico-estilísticos de los sujetos sociales. Describe los interdiscursos que configuran a estos y define las funciones socioculturales del discurso de los personajes, lo cual se hace desde un enfoque sociocrítico, con apoyo de los estudios críticos del discurso.

ABSTRACT

The novel *Delirium*, by Laura Restrepo, displays a series of dehumanized characters; Thus, the construction of the actants in the novel is analyzed, by examining their representation through the rhetorical-stylistic resources of the social subjects. A description is provided of the interdiscourses that configure and define the sociocultural functions of the characters' discourse. This is done from a socio-critical approach, with the support of critical discourse studies.

1 Recibido: 31 de enero de 2020, aceptado: 4 de agosto de 2020.

2 Maestría en Estudios de Cultura Centroamericana. Correo electrónico: dbarmata@gmail.com

3 Maestría en Estudios de Cultura Centroamericana. Correo electrónico: josepablovalerio@gmail.com

Palabras clave: novela hispanoamericana, sociocrítica, deshumanización, violencia

Keywords: Hispanic American novel, Sociocriticism, dehumanization, violence

*Mientras el tigre no puede dejar de ser tigre,
no puede destigrarse, el hombre vive en riesgo permanente
de deshumanizarse.*

JOSÉ ORTEGA Y GASSET

Introducción

La novela *Delirio*, de Laura Restrepo⁴, se presenta de manera polifónica, al mostrar aquello definido por Mijaíl Bajtín como «pluralidad de voces y conciencias independientes e inconfundibles, la auténtica polifonía de voces autónomas»⁵; con ello, existen en el texto distintos narradores, como Agustina, Aguilar, Midas y Portulinus, que dan cuenta de los acontecimientos. A su vez, los sujetos manifiestan independencia discursiva, aunque en conjunto muestran un cuadro en donde prima una sociedad deshumanizada. Por esto, proponemos analizar la construcción de los actantes en la novela, con el examen de su representación por medio de recursos retórico-estilísticos. De igual forma, planteamos establecer los interdiscursos que configuran a estos personajes y definir las funciones socioculturales de los discursos que emplean, para lo cual recurrimos a la sociocrítica de Edmond Cros y a los estudios críticos del discurso de Teun van Dijk.

En este trabajo se entiende la *deshumanización* según la definición de Rodríguez Pérez: una privación «de aquellas cualidades que le distinguen como ser humano. Algunas de estas cualidades son la inteligencia, el amor, la felicidad, los valores, las creencias morales,

4 Laura Restrepo, *Delirio* (Bogotá: Alfaguara, 2004).

5 Mijaíl Bajtín, *Problemas de la poética de Dostoievski* (México: Fondo de Cultura Económica, 2003) 15.

el lenguaje y la vergüenza»⁶. Por ello, la carencia de alguno de estos elementos provocada de forma adrede corresponde a un acto deshumanizador, que se puede realizar por medio de la enunciación.

En segundo término, se entiende la *violencia* conforme a Zorrilla Eguren, quien la define como fenómeno «por el que un determinado individuo o grupo social se apropia de la intencionalidad del otro, forzándolo a un estado o condición no consentido»⁷. Se añade que, según Sales Gelabert, se ejerce legítimamente «sobre los grupos deshumanizados o excluidos de la propia definición de lo humano»⁸. Aunado a esto, la violencia puede ser tanto de naturaleza física como netamente psicológica; en esta última categoría, Bello Reguera señala a los insultos o agresiones verbales como tácticas deshumanizadoras⁹.

La novela tiene importancia en el paradigma de la literatura hispanoamericana contemporánea, pues al enmarcarse como *narcovelocidad* ofrece una visión de las problemáticas sociales asociadas al fenómeno criminal del narcotráfico, en franco ascenso desde las últimas décadas del siglo anterior. El impacto de la situación es de auge continental y conlleva oleadas de sangre en medio de casos de sicariato, luchas entre bandas y la guerra declarada por las fuerzas policiales de los países involucrados. Desde una lectura somera, notamos la experimentación formal en los distintos narradores que introducen los acontecimientos, pues saltan de una voz a otra sin previo aviso, además de que estilísticamente carecen en muchas ocasiones de signos de puntuación, lo que sumado a otros recursos dota la novela de una conciencia artística remarcable. Esto derivó en la obtención del premio

6 Armando Rodríguez Pérez, «Nosotros somos humanos, los otros no. El estudio de la deshumanización y la infrahumanización en psicología», *IPLA* 1, 1 (2007): 28-39 (29).

7 Javier Zorrilla Eguren, «Violencia, cultura y deshumanización», *Anthropologica del Departamento de Ciencias Sociales* 10, 10 (1992): 27-40 (30).

8 Tomeu Sales Gelabert, «Lo humano, la deshumanización y la inhumanidad; Apuntes filosófico-políticos para entender la violencia y la barbarie desde J. Butler», *Análisis. Revista de investigación filosófica* 2, 1 (2015): 49-61 (57). DOI: https://doi.org/10.26754/ojs_arif/a.rif.20151922.

9 Gabriel Bello Reguera, *Emigración y ética: humanizar y deshumanizar* (Madrid: Plaza y Valdes, 2011) 132-133.

Alfaguara en el 2004, otorgado por un jurado Nobel, José Saramago, con lo cual aumentó su prestigio y logró altas cifras de ventas.

Así, en la mancuerna de lo estético y lo social, surge un texto de gran valor desde donde se mire, el cual narra la historia de Agustina. Ella muestra un comportamiento vesánico tras ser abandonada en un hotel y ser descubierta por su marido, Aguilar, tras un aviso que recibe por obra de Midas sobre su ubicación. El sujeto en cuestión se identifica como la expareja de Agustina y está relacionado con las esferas del narcotráfico. De este modo, la silente mujer rememora su problemática infancia al lado de su familia, para llegar a la raíz de la situación que la aqueja actualmente. Además, se presenta de forma paralela la narración de Portulinus, abuelo de la joven, con quien comparte la demencia. En medio de todo, se presentan distintas situaciones de violencia y agresión, además de hechos que, a nuestro criterio, se consideran deshumanizadores, por lo cual nos proponemos estudiarlos en la novela.

Las repercusiones con la aparición de este texto de Restrepo no se hicieron esperar. La crítica literaria ha estudiado este texto a partir de diferentes teorías, muestra de ello es el artículo de González Echeverry. Aquí, es abordado desde una perspectiva de estudios de género, en donde establece que: «el control del habla siempre se ha manifestado como ejercicio de poder»¹⁰; con ello, manifiesta la carencia de poder por parte de la protagonista. Esto se debe a que guarda silencio sobre los acontecimientos que la llevan a su desvarío, lo cual se explica si se aprecia como medida lógica para evitar la muerte¹¹. Se introduce la ausencia discursiva funcionalmente para evadir ser deshumanizado por medio del asesinato.

En una dirección similar está el análisis de Sánchez-Blake sobre el sujeto demente en las letras femeninas latinoamericanas, señalado

10 Ángela María González Echeverry, «Alteridades en silencio: lo no dicho en Laura Restrepo», *Letras femeninas* 34, 2 (2008): 215-224 (221).

11 González Echeverry, 218.

como «símbolo de un mundo en crisis»¹², por esto, la narración de la novela se vale del recurso del fluir de la conciencia para dar la sensación al lector de la locura mientras ejerce una denuncia individual, familiar y social. Esto no solo se hace desde la voz de Agustina, sino que incluye la perspectiva de Portulinus, abuelo de la joven que se debate entre su patria natal alemana y Colombia¹³, con lo cual ambos son señalados como inhumanos por su condición mental de locura. Asimismo, dentro de los recursos retóricos, Yamile Silva ha catalogado la representación corporal en el texto como parte de una metáfora, en la cual «metonímicamente se relaciona con la nación, produciendo una fuerte imbricación entre cuerpo y política»¹⁴.

Conforme al análisis del discurso de Teun van Dijk, Rodríguez Vásquez señala el discurso de violencia con el cual se dibuja la ciudad, como muestra del crítico estado del país en los años ochenta: impera el terrorismo con bombas y secuestros¹⁵. Añade que el discurso historiográfico se encuentra en la novela, a la vez que el patriarcal, en función del establecimiento de una jerarquización social determinada¹⁶.

Otro enfoque de análisis ha sido el marxista de Georg Lukács, de Pinzón, quien adopta una visión de la novela como remitente al lector hacia la realidad¹⁷. Desde allí, plantea que gran parte de la configuración de la sociedad colombiana se ampara en la religión¹⁸, lo cual se hace expreso en el discurso de Aguilar, quien señala el suplicio de la sociedad amparada en Cristo¹⁹. Otro discurso presentado es el del materialismo,

12 Elvira Sánchez-Blake, «La mirada de la locura: Naves, manicomios y delirantes en las letras femeninas latinoamericanas», *Cuaderno Internacional de Estudios Humanísticos (CIEHL)* 22 (2015): 42-52 (42).

13 Sánchez-Blake, 48.

14 Yamile Silva, «Narrar la violencia con voz femenina: Elisa Mújica, Albalucía Ángel y Laura Restrepo», *Estudios de Literatura Colombiana* 21 (2007): 57-72 (59).

15 Fabio Andrés Rodríguez Vásquez, «Sobre Laura Restrepo y el Delirio», *La Tercera Orilla* 14 (2015): 1-9 (5). DOI: <https://doi.org/10.29375/21457190.2965>.

16 Rodríguez Vásquez, 7.

17 Nancy Pinzón, «La fotografía de un país en tres obras de Laura Restrepo». Tesis de maestría. University of Montana, 2012, ii.

18 Pinzón, 54.

19 Pinzón, 64.

por el desdén hacia lo intelectual al no producir suficiente dinero²⁰. Igualmente, señala la ideología machista de Araña, Carlos Vicente y Joaco Londoño²¹. Por último, dentro de la deshumanización, está el sacrificio de Bichi, a quien el discurso bíblico asocia al cordero²², cuando se le deshumaniza con violencia y posteriormente recurre al exilio en México por su condición homosexual.

Finalmente, hay un trabajo de Beverley Hemstock centrado en el tema de la exclusión deshumanizadora hacia el sujeto femenino. Sostiene que es normado por la hegemonía conservadora²³, para lo cual retoma aportes de Kristeva desde el psicoanálisis y la teoría feminista²⁴. Señala de forma explícita la deshumanización de Agustina por parte del aparato médico, ya que Aguilar decide un tratamiento contra la agitación y desequilibrio de Agustina. Tal procedimiento consiste en emplear remedios que favorecen el adormecimiento del paciente, por lo cual se pretende limitar su movimiento y libertad²⁵. También se insiste en el infame asesinato de Sara Luz Cárdenas Carrasco, conocida como Dolores, quien sucumbe víctima del sadomasoquismo de los narcotraficantes. En ese episodio, se destacan los comentarios de Midas sobre los hechos deshumanizantes, pues se retrata a la mártir como objeto de placer²⁶. Araña emplea el discurso religioso con el fin de atenuar la desaparición de la mujer al desvanecer su cuerpo «hasta el día de la Resurrección de los Muertos»²⁷. Mientras tanto, Midas metaforiza a Dolores en la figura de Jesucristo, al argumentar que no debía sacrificarse por el placer de nadie²⁸. Hace mención del epígrafe de Gore Vidal, el cual pone en evidencia la duda sobre la veracidad

20 Pinzón, 62.

21 Pinzón, 71.

22 Pinzón, 65.

23 Caroline Beverley Hemstock, «La influencia de la violencia en el sujeto femenino abyecto en *Delirio* de Laura Restrepo». Tesis Doctoral. University of Calgary, 2013, iii.

24 Hemstock, 27.

25 Hemstock, 44.

26 Hemstock, 47.

27 Hemstock, 51.

28 Hemstock, 74.

de lo dicho por Agustina debido a su condición de locura²⁹, factor que la deshumaniza. Relacionado a esto, se encuentra la referencialidad a arquetipos literarios como Jane Eyre, personaje de la novelista inglesa Charlotte Brontë, la cual se caracteriza por un estado de demencia y por ser encerrada a manos de su marido; hecho referido por Aguilar al asimilar a Agustina con este personaje³⁰.

Mediante este recorrido sobre lo enunciado respecto a la novela, se aprecia la aparición de sujetos deshumanizados. Empero, dichos personajes son analizados superficialmente en cada uno de los trabajos en que se enmarcan, debido a sus diversos enfoques: de género, marxismo o de análisis del discurso, además que se aborda casi exclusivamente al sujeto femenino, sin tomar en cuenta al masculino. Por ello, es necesario realizar un estudio profundo del tópico, que contemple los agentes y pacientes dentro de la mecánica del texto independientemente de su género, además de su construcción por medio de figuras retórico-estilísticas. Se aprecia la importancia de un abordaje sociocrítico en mancuerna con estudios críticos del discurso, en busca de los interdiscursos configuradores de los personajes, además de abordar el discurso religioso, machista, materialista e histórico, ya señalados. Por último, se deben indagar las funciones socioculturales del discurso deshumanizador utilizado por cada sujeto en sus intervenciones narrativas.

Enfoque

Con respecto a los aportes teóricos sobre los cuales sustentamos este artículo, cabe mencionar la sociocrítica, que concibe a toda colectividad o clase social como sujeto transindividual³¹, con discursos insertos en aspectos espaciales y sociohistóricos. Con ello, se muestran los valores imperantes y los modos de vida, según la evolución

29 Hemstock, 101.

30 Hemstock, 107.

31 Edmond Cros, «Introducción a la sociocrítica (conferencia no. 1 y no. 2)», *Revista Káñina* 10, 1 (1986): 71.

ideológica³², lo que es fundamental para establecer la construcción del sujeto a través de sus enunciaciones. Para esto, se debe observar a dicho sujeto colectivo desde el no consciente; es decir, a partir de una posición alejada de este, con el fin de percibir sus relaciones con el mundo de manera adecuada³³.

Otro valor de esta teoría consiste en apuntar la transformación del referente real en el texto, ya que se codifica por medio de elementos estructurales o formales con el fin de reorganizar y resemantizar representaciones, tanto a nivel individual como colectivo³⁴. Este aporte resulta fundamental a la hora de ahondar en las relaciones entre los actantes del texto, quienes se corresponden con un colectivo social determinado y a su vez son reconstruidos en el referente textual. En esta teoría el texto no puede remitir directamente a su contexto, sino que recurre a estructuras de mediación para entablar el diálogo con la realidad³⁵; por esto, nos concentramos en una de dichas estructuras: el interdiscurso.

Sobre la cuestión interdiscursiva, se habla de la integración de una heterogeneidad de discursos en el texto por medio de símbolos colectivos o metaforizaciones, como proyecciones del accionar, los acontecimientos o los conflictos que afligen la sociedad³⁶. Al caracterizar a los sujetos que convergen en el colectivo social se remite a problemáticas que se expresan en su vivencia diaria. Con ello, al deconstruir símbolos anteriores para dar paso a nuevos contextos, se da la confrontación ideológica, enmarcada en espacios polifónicos³⁷. La polifonía se destaca al apreciar las distintas voces que narran la novela en estudio, las cuales brindan muestras de disputas sociales al construir la otredad desde su perspectiva por medio de diferentes recursos.

32 Edmond Cros, *La sociocrítica* (Madrid: Arco/Libros, 2009) 75.

33 Cros (2009), 80.

34 Cros (2009), 81.

35 Cros (1986), 69.

36 Cros (2009), 84.

37 Cros (2009), 85.

Así, se define al interdiscurso como aquello que expresa «estructuras mentales y las formaciones ideológicas producidas por una formación social determinada, por medio de todos los *discursos* que corresponden a los múltiples sujetos transindividuales»³⁸. Por ello, son manifestaciones cognitivas de los colectivos que convergen en sociedad, cada uno con su ideología respectiva. Con esto, la ideología se menciona como fruto de una determinada realidad socio-histórica, por lo cual «el sistema englobante, considerado como un Todo, es un espacio de contradicciones sometido a tensiones permanentes que están controladas, sin embargo, por una dominante»³⁹; esto como aspecto esencial para determinar las relaciones entre sujetos, siempre bajo una mentalidad imperante.

Para ello resulta indispensable destacar el acto de habla como «eminentemente social que implica un destinatario, hasta en el caso extremo del monólogo, y este destinatario, sea o no silencioso, participa siempre en la producción de sentido»⁴⁰. Al analizar el discurso se busca el significado otorgado, siempre en relación con el destinatario, independientemente de que lo haya o se emita desde una situación monológica. Esto con el fin de definir la construcción del otro y los discursos empleados en el proceso. No obstante, se considera al texto como «no acabado», lo que conlleva la consideración de que la significación no es objetiva ni tampoco unívoca⁴¹, por lo que solo ofrecemos una lectura de las relaciones entre los diversos sujetos transindividuales. Además, la significación propuesta por la lectura que ofrecemos debe considerar una serie constante de elementos interrelacionados a lo largo del texto, para aumentar su potencialidad dentro de una red compleja de signos, pues de forma aislada, estos aspectos perderían significado⁴². De esta forma, el sujeto transindividual «se vierte en las conciencias individuales por medio de (...)

38 Cros (2009), 103.

39 Cros (2009), 93.

40 Cros (2009), 94.

41 Cros (2009), 97.

42 Cros (2009), 112.

prácticas discursivas específicas»⁴³, las cuales son manifestaciones de «las aspiraciones, de las frustraciones y de los problemas vitales de los grupos implicados»⁴⁴. Por esta razón el discurso se valora dentro del análisis, al ser el elemento esencial de mediación entre sociedad y texto, al expresar «condiciones socioeconómicas, sociopolíticas, socio-culturales (...) describen el contexto histórico donde están»⁴⁵. Debido a ello, recurrimos a los aportes de Teun van Dijk, correspondientes a los estudios críticos del discurso (ECD), pues también considera el estudio del discurso de forma contextual, además de contemplar dicha relación como mediada.

Van Dijk analiza «el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos»⁴⁶. A la vez, examina las propiedades de lo que se dice o escribe con objeto de ejecutar actos sociopolíticos o culturales enmarcados en un contexto dado⁴⁷; con ello, se busca inspeccionar la forma en que los discursos son utilizados por cada uno de los personajes de la novela, en mancuerna con su accionar. Esto se debe a que, como usuarios del lenguaje, a su vez son parte de categorías sociales, colectivos, sociedades o culturas⁴⁸. El empleo que se hace del discurso no es inocente, puesto que los «hablantes por lo general realizan sus acciones en diferentes marcos comunicativos, sobre la base de diversas formas de conocimiento social y cultural y otras creencias, con distintos objetivos, propósitos y resultados»⁴⁹. De esta manera, demuestra que los sujetos tienen a su disposición el lenguaje como herramienta para volcar sus intenciones. Esto último es el factor fundamental de nuestro análisis, al introducir la noción de función sociocultural del

43 Cros (1986), 73.

44 Cros (1986), 74.

45 Cros (1986), 74.

46 Teun van Dijk, «El análisis crítico del discurso», *Anthropos* 186 (1999): 23.

47 Teun van Dijk, «El discurso como interacción en la sociedad», *El discurso como interacción social* (Barcelona: Gedisa, 2000) 20.

48 van Dijk (2000), 22.

49 van Dijk (2000), 23.

discurso, pues se emplea dentro de la institucionalidad, sociedades o jerarquías en general, con un fin determinado⁵⁰.

Se valora el contexto, pues establece un entorno determinado para un acto o discurso; necesitamos conocerlo para lograr su comprensión⁵¹. Estas acciones en un marco determinado pueden ser ejemplo de un empleo del poder, establecido como una forma de control sobre el otro al hacer que actúe según la voluntad del enunciador, o que no opere en su contra. Esto se logra a través de la fuerza bruta o de órdenes en un nivel cognitivo⁵². También se puede acudir al control mediante la persuasión discursiva por medio de argumentos, con el propósito de convencer al otro de que proceda según la voluntad del hablante. Incluso, se llega al dominio indirecto sobre las personas al implantar creencias en los sujetos para que obren según un orden de lo supuestamente normal o lo consensuado en una sociedad, de manera hegemónica⁵³. El asunto esencial no radica en el uso del poder, sino en el abuso de este, por ejemplo, cuando por dominación discursiva se perpetran acciones cuyo fin es favorecer los intereses de los más poderosos, lo que deriva en desigualdad social⁵⁴.

Las relaciones entre los colectivos en la sociedad también es un aspecto del análisis crítico del discurso, pues los grupos pueden actuar, a la manera de una sinécdoque, a través de uno de sus miembros. Igualmente, actos de los conjuntos menores pueden erigir procesos sociales y relaciones entre todas las agrupaciones. Por último, las identidades de cada clase social son forjadas, atribuidas y aprehendidas de forma mental, con representaciones compartidas culturalmente⁵⁵. Estos conocimientos sociales son creencias que se tienen como verdades sin necesidad de su afirmación, las cuales están presentes en

50 van Dijk (2000), 25.

51 van Dijk (2000), 32.

52 van Dijk (2000), 40-41.

53 van Dijk (2000), 42-43.

54 van Dijk (2000), 49-50.

55 van Dijk (1999), 25-26.

el discurso⁵⁶. Su manifestación en los enunciados se da por medio de recursos retóricos, que pueden disipar o destacar la importancia de lo tratado⁵⁷, lo cual justifica el análisis retórico-estilístico de los actantes propuesto para este trabajo.

Con respecto a la deshumanización, puede clasificarse según el tipo de mecanismo al cual apele el agente para su ejecución. Así, algunas estrategias utilizadas son los actos discursivos de diversa índole en detrimento de otra persona, como la demonización. La define Bello Reguera como la asociación del sujeto al diablo o a sus manifestaciones para hacerlo inhumano⁵⁸. Además, se encuentran la animalización, feminización e infantilización⁵⁹, procesos discursivos de asociación peyorativa a bestias, mujeres y niños, respectivamente. Sumado a esto, Sales Gelabert añade la omisión del nombre como mecanismo deshumanizador de índole discursivo⁶⁰. Por ello, tras la revisión de postulados tanto de los ECD como de la sociocrítica, establecemos que una visión ecléctica que incluya ambas teorías es idónea para dar cuenta del estudio de dichas mecánicas fomentadoras de sujetos inhumanos. Sales Gelabert añade la tesis de que la separación entre lo que es humano y lo que no «es una diferenciación contingente y cambiante históricamente, que estructura y determina tanto a los sujetos como a las instituciones y prácticas sociales»⁶¹. Así, la categorización de lo inhumano no es absoluta ni definitiva, además de que se liga a una sociedad y sus postulados ideológicos, lo cual reafirma la necesidad de un abordaje sociocrítico del tema.

En el nivel de las acciones deshumanizadoras, está la esclavitud, en que Carretero dictamina que se presenta «la conversión del sujeto en una mera pieza de un engranaje tecnoproductivo que discurre ajeno

56 van Dijk (1999), 30.

57 van Dijk (1999), 32.

58 Bello Reguera, 239.

59 Bello Reguera, 247-248.

60 Sales Gelabert, 57.

61 Sales Gelabert, 55.

a su voluntad»⁶², debido a que deja de ser libre y es manejado por una autoridad que abusa de su persona con fines de lucro. Asociado a esto se da el caso de la explotación sexual, pues junto con la económica, funciona para humillar al otro por medio de su inhumanización⁶³, como lo menciona Bello Reguera. Conjuntamente, está la privación de libertad en la toma de decisiones, de forma explícita o latente, así como la imposibilidad de abandonar una ideología o colectivo social⁶⁴, lo cual establece Zorrilla Eguren.

Para Espinosa Hernández, Oriol Anguera y otros, la deshumanización puede llevar a un ser humano a la depresión. Esto arrastra a la persona hacia comportamientos peligrosos con el fin de contrarrestar su desaliento. Entre ellos se destacan el abuso del alcohol u otras drogas, hasta llegar a la adicción o al suicidio⁶⁵, sin ofrecer una solución real al problema. Por último, se encuentra como ápice de la deshumanización, bajo el señalamiento de Sales Gelabert, la muerte de aquello que no se considera humano, por su aparente carencia de valor o importancia⁶⁶, de lo que deviene que cualquier acción en detrimento de la vida sea considerada como inhumana.

Tras la recapitulación de estos distintos aspectos teóricos que fundamentan este análisis, proponemos una metodología que busca las palabras con las cuales se refiere cada narrador a sí mismo, para someterlas a un análisis con el fin de apreciar su construcción como parte de un colectivo social. Asimismo, identificamos los términos con los que las voces narradoras califican a los demás sujetos actantes de la novela para examinarlas y así determinar si se ejercen mecanismos deshumanizadores sobre los personajes. En caso de que se manifieste la deshumanización, procedemos a clasificar su tipo con base en la

62 Enrique Carretero, «Reacciones a la modernidad. Una lectura de las respuestas de lo social al ejercicio del poder», *Nómadas* 7 (2003): 6.

63 Bello Reguera, 74.

64 Zorrilla Eguren, 34.

65 Patricia Espinosa Hernández, Antonio Oriol Anguera y otros, *Siete pecados capitales del siglo XX* (México: Instituto Politécnico Nacional, 2010) 24-25.

66 Sales Gelabert, 55.

teoría ya expuesta, además de establecer el sujeto activo o victimario y su correspondiente víctima o sujeto pasivo.

Se analizan los diferentes recursos retóricos y estilísticos que emplean en sus exposiciones inhumanas de la otredad, así que los catalogaremos a la vez que abordamos la motivación de cada figura retórica empleada, ya sea para encubrir lo dicho o para destacarlo. Para describir los diferentes interdiscursos presentes en el texto, optamos por el estudio de las manifestaciones que hacen los narradores, pues dentro de su enunciación argumentan desde una ideología determinada. Por ello, se busca identificar en sus declaraciones marcas léxicas indicadoras de dicha configuración ideológica, además de expresar los valores y moralidad bajo las cuales se rigen, al formar parte de las razones por las cuales entran en conflicto los distintos sujetos transindividuales y recurren a la deshumanización entre colectivos.

Para el estudio del discurso ejercido por cada narrador en un contexto determinado, buscamos establecer su intencionalidad con respecto a los hechos que sean enunciados por medio de los términos que emplee explícitamente o lo que se pueda inferir de su intervención, así como la identificación del destinatario a quien se dirige a través de los usos vocativos o deícticos que maneje. Lo anterior con el fin de dar con la función sociocultural del acto de enunciación en medio de la situación comunicativa respectiva, todo lo que queda plasmado en el análisis que se ofrece a continuación.

Interacción deshumanizadora

El texto de Laura Restrepo presenta una polifonía de voces, ya que la novela rescata los pensamientos íntimos de los diversos personajes, con lo cual se logra plasmar la historia que envuelve a estas personas. La narración empieza con la introducción de una sospecha tenebrosa, que se confirma con el descubrimiento de la esposa de Aguilar en un estado mental trastornado. Este primer encuentro desencadena primeramente una serie de pensamientos en el personaje

y el posterior desarrollo de los demás relatos. Es decir, la historia gira en torno al desequilibrio mental que sufre Agustina, por causa de diferentes desencadenantes. Así, se percibe la locura como factor crucial en la novela, de tal forma que es fácil encontrar que esta sirve como elemento que enajena a la persona de su humanidad. Una de las primeras veces en que esto se presenta es la animalización de esta locura de Agustina, pues Aguilar la describe de la siguiente manera:

La trastornada razón de mi mujer es un perro que me tira tarascadas pero que al mismo tiempo me envía en sus ladridos un llamado de auxilio que no atino a responder; Agustina es un perro famélico y malherido que quisiera volver a casa y no lo logra, y al minuto siguiente es un perro vagabundo que ni siquiera recuerda que alguna vez tuvo casa⁶⁷.

Esto ejemplifica a la locura como minimizadora de humanidad. Agustina es un perro enfermo, vagabundo, malherido; pero no una persona que sufre. El privarle esa categoría de persona, facilita que no se le tome en cuenta ante ciertas decisiones que se podrán apreciar más adelante. También se aprecia la forma como Aguilar justifica su accionar, pues se siente ajeno a las afectaciones que sufre su mujer y no halla otra forma de responder a la situación.

La locura en la vida de Agustina porque es algo la precede, se le ha impuesto por razones hereditarias debido a que su abuelo y su tía abuela padecían de esta realidad mental. Su abuelo es Nicolás Portulinus, otra de las voces presentes en la novela, él es un pianista alemán que vive en Bogotá, casado con Blanca y padre de dos hijas: Sofía y Eugenia, esta última es la madre de Agustina. Este personaje se encuentra en constante lucha contra su locura, de esta forma, se narra la forma en la que Portulinus es despreciado y rechazado por los vecinos del pueblo en el que vive, lleno de deformidades susceptibles para estas personas que lo rodean, principalmente para su esposa,

67 Restrepo, 12. En adelante, el número de página se indicará entre paréntesis en el texto.

quien lo encuentra cambiado por el dolor (67-68). Este mismo padecimiento es el que condena a su nieta, puesto que la relega a un estado de inconsciencia que la lleva a ser menospreciada por otros, tratada en un momento como «nena malcriada, criatura indómita» (296) por Midas al infantilizarla en función de solapar su culpa por la recaída demencial de la susodicha. Su locura llega al grado de que su esposo, Aguilar, se ve obligado a internarla en un sitio donde llegan a sedarla (282), factor que señalado por la crítica especializada.

La locura es un tema relevante para el desarrollo de este texto, ya que de su narración se desprenden otros temas que crean la deshumanización de los personajes. Uno de estos es la violencia, que independientemente de su motivación, se cataloga como componente deshumanizador por su característica inherente de minimizar al violentado y despojarlo de su condición de ser humano. Este factor aparece con frecuencia entre los hechos que han afectado directamente la psique de Agustina en cualquier momento de su vida. El principal ente agresor de la novela es el padre de esta, Carlos Vicente, quien no ejerce concretamente su mal carácter contra ella, sino contra su hermano menor, el apodado «Bichi», ya deshumanizado desde su privación de nombre en favor del apodo. La actitud acre que presenta el padre en contra de su hijo es algo que afecta a la protagonista de diversas formas, en algún punto se puede ver cómo:

A veces a Agustina le nace por dentro la rabia contra el Bichi y lo regaña igual que su padre, No hables como niña, le grita y enseguida se arrepiente, pero es que no soporta la idea de que su padre se vaya de casa a causa de tantas cosas que le agrian el genio, yo detesto que mi padre utilice contra mi hermanito su mano potente, dice Agustina, yo siento punzadas en la boca del estómago y ganas de vomitar cuando veo que mi padre va convirtiendo al Bichi en un niño cada día más triste y más opacado. (98-99)

Esto no solo muestra las consecuencias de este acto deshumanizador en ambos niños, sino que manifiesta el interdiscurso del machismo

de su padre como propulsor de esta forma de actuar contra sus hijos. Así, Carlos Vicente considera como una bajeza que un hombre hable como niña, por medio de un discurso que emplea la feminización en función de resaltar lo prototípicamente ligado al género masculino. Incluso, la violencia que ejerce el padre sobre el hijo por última vez ostenta un salto cualitativo de ella, ya que el progenitor «le dio al Bichi un patadón violentísimo por la espalda a la altura de los riñones, un golpe tan repentinamente y tan feroz que mandó al muchacho al suelo» (249); y este hecho es el que provoca la división de la familia, lo que lleva frecuentemente a Agustina a sus crisis más fuertes.

La violencia no se presenta únicamente en un contexto intrafamiliar, sino que es un fenómeno de alcance nacional. El país es descrito como «una ciudad en guerra todos contra todos» (24), se trata de un lugar en donde se deshumaniza al otro independientemente de quien sea. Esto queda tangible cuando se menciona que «las carreteras (...) son tomadas un día sí y otro también por los militares, paramilitares o lo enquirillados, que te secuestran, te matan o te agreden con granadas, a patadas, con ráfagas, con explosivos, cazabobos, mina antipersonal» (41). Sin importar si se pertenece o no al ejército, la policía o simplemente sea una persona regida por la ley, como ciudadano colombiano se está condenado a la cadena viciosa de violencia indiscriminada entre los habitantes debido a la inestabilidad general. De igual manera, este factor deshumanizante alcanza las viviendas familiares:

Los agujeritos que atraviesan los postigos de mi casa son redondos, astillados en los bordes (...) mi padre me confiesa que han sido los francotiradores del Nueve de Abril. Yo comprendo sus palabras: los francotiradores han abierto esos agujeros en los postigos de nuestra casa. ¿Y con qué los abrieron, padre?, Con sus disparos, ¿Dispararon contra nosotros?, No, contra la gente, me dice, pero no añade palabra más. ¿Contra cuál gente, padre? La gente, la gente, las cosas son como son y no hay para qué estar hablando de ellas. ¿Y tuvimos miedo?, le pregunto entonces y él me responde que yo no había nacido cuando sucedió eso. (139)

Estas manifestaciones y la frecuencia con que suceden a lo largo de la trama provocan que un robo (138) y una protesta de estudiantes contra el gobierno (139-140) sean vistos como hechos homólogos, como situaciones en las que se debe estar atento para proteger a las familias, como parte del conglomerado de la «gente» en general. Así, esa violencia deshumanizadora parece ser un factor que envuelve a la sociedad colombiana, ejercida por todos y con la victimización de quienes podrían no ejercerla; sin embargo, el ente más puntual creador de violencia en el texto es el relacionado con el narcotráfico. Esto porque gobierna el país, ya intencionalmente, ya porque todas las decisiones gubernamentales son tomadas con respecto a este movimiento. En efecto, a lo largo de la novela se puede observar cómo estas personas pertenecientes al mundo criminal son capaces de todo sin que se aprecien afectadas o les preocupen las consecuencias de sus actos. Un ejemplo concreto es el asesinato de una prostituta al cual se le resta cualquier importancia que pueda tener una muerte:

¿Está muerta? Está hijueputamente muerta, muerta, dijo la Araña, muerta, muerta, muerta para siempre, pero muévete, Midas my boy, no te quedes ahí parado poniendo cara de duelo porque esto no es un velorio, lo del luto y las condolencias dejémoslo para más tarde que ahora tenemos que deshacernos de este cadáver. (195)

Es independiente quién haya sido la mujer, si tenía un hijo que quedaba huérfano por su muerte (196), lo único que importaba era su sacrificio por el placer sexual del otro (191), sin cuidarse de reflexionar si esto la llevaba a fallecer, pues de ella era fácil deshacerse, envuelta en una alfombra y llevada hasta el olvido por los subordinados del jefe (196). Es importante mencionar que la situación aquí presente no se produce de un instante al otro, se da por el placer que le causa el sadismo al personaje de la «Araña», pues este acto es lo único que en apariencia lo ayuda a curarse de su disfunción eréctil:

[L]a tal Dolores y el haragán que la torturaba montaron su pantomima (...) a que no sabes quién volaba con aquella barbarie barata, pues quién iba a ser sino la Araña, no creo exagerar si te digo que nunca nada, desde el día en que nació, le había producido semejante éxtasis. (190)

Así, se establece que es un éxtasis que acaba en feminicidio. Esta violencia no es más que una muestra de la forma en la que viven los narcotraficantes y criminales presentados en este texto, con una idealización de la vida que los hace vivir bajo la consigna del hedonismo, de un discurso del placer como fin absoluto sin importar las consecuencias. De esta manera, el sujeto narco entra en una suspensión moral para solo buscar su propio regocijo, aunque cueste la vida de las otras personas.

Una manifestación más fuerte de violencia, ya no hacia un individuo sino hacia la colectividad del país, recae en los atentados terroristas, pues se afirma que en un solo día explotaron 63 bombas, bajo el alegato de que «Pablo Escobar está de mal humor» (117). Esta misma situación de los explosivos contra el pueblo afecta al hogar de Aguilar, o al menos él tiene ese temor cuando detona una bomba «a unas doce cuadras de donde estábamos y a unas ocho del lugar donde el estallido habría desertado a Agustina aterrorizándola» (183). De igual manera, existe el genocidio, cuando un terrateniente recurre a mercenarios debido a unos indígenas en apariencia precaristas, a los cuales se les prende fuego en conjunto con sus hogares (43). Todo esto evidencia que la situación del país se ve confinada a un ciclo de violencia constante, que destruye la humanidad de los habitantes, puesto que todos se convierten en fichas de quienes ostentan poder.

La entidad deshumanizadora también se presenta con la agresión física y verbal, como se ha podido apreciar con la violencia del padre hacia su hijo y familia. Este daño no solo afecta a Agustina, sino que evidentemente envuelve a los demás miembros del hogar. Esta actitud violenta del padre le es heredada al primogénito, quien se burla de un

compañero de estudios, cuya situación económica es complicada, al decirle «“Media blanca, pantalón oscuro, marica seguro” tu hermano Joaco, joven príncipe de la manada, se me tiró encima y me dio una paliza fenomenal» (200), situación en la que es posible apreciar la reproducción del discurso paterno, lleno de machismo, que se transforma en una nueva agresión física. Además, se liga el discurso a la diferenciación de clases, con el desprecio explícito del hijo mayor hacia su compañero por vestir de una manera determinada por necesidad.

En cuanto a la agresión verbal, se muestra de diversas formas. En todos los casos se encuentra como ente generador de deshumanización. Ello se debe a que hay un posicionamiento de superioridad entre el enunciador y el destinatario, puesto que la persona se encuentra minimizada ante la pronunciación de ciertas palabras. Se ve, por ejemplo, el caso de Blanca, la esposa de Portulinus, a quien él se dirige por medio de los siguientes términos peyorativos: «¡Jodida mujer! ¡Te ordeno que me encuentres la otra pantufla antes de que sea demasiado tarde!» (93). Este discurso se ve cargado, no solo del insulto, sino también de una voz que se impone sobre el otro sujeto y desea dominar su accionar por medio de la coacción. De igual forma, el discurso imperativo se hace presente en Joaco cuando amenaza con que «si el Bichi llega a Bogotá con ese novio que tiene en México, ni el Bichi ni su puto novio van a pisar esta casa (...) Porque si se acercan los saco a patadas» (266). De vuelta con el personaje de Portulinus, él no solo muestra un tono autoritario hacia su mujer, sino que además la minimiza física e intelectualmente: «Qué pesada te has vuelto Blanquita, qué gorda y qué amarrada al suelo, mientras que yo vuelo sobre tu cabeza, liviano y sin ataduras (...) Qué pequeña y gorda te veo allá abajo, mi Pequeña Bola de Manteca, y qué cerrada de entendederas» (50-51), con una aparente función discursiva de posesión. Esta agresión heredada entre familia, también la ejerce Agustina, quien llama hijueputa a su esposo (207) y puta a su tía (225) en medio de un ataque vesánico.

Otra clase de agresión en la novela es la sexual, presente en el episodio del asesinato de Dolores y en la supuesta violación que comete Portulinus contra la mujer con la que luego se casaría, ya que su primer encuentro «se consumó a escondidas de los padres de ella y probablemente en contra de la voluntad de ella misma» (36). Así, el simple hecho de llevar a cabo el acto sin consentimiento de la mujer pone en evidencia la inhumanidad a la que es reducida como objeto sexual; lo cual, aunado al hecho de que ella tenía la mitad de la edad del hombre, agrava el crimen por ser una niña cuando sucedió el hecho.

Por otro lado, la autoagresión, presente en Agustina tanto en edad adulta (108) como de niña (115), se cataloga como nueva manifestación del fenómeno deshumanizador, esto cuando se quema por voluntad propia la lengua con la resistencia de una secadora de pelo en momentos de gran dolor para ella, con lo cual se traduce la angustia en atentados contra su integridad física.

Otra forma de deshumanización es la animalización, como forma de hacer inferior a la otredad; por ejemplo, al referirse a los demás como ratas por ser sujetos rastreros, de mala vida, que roban y matan para vivir (119), como cataloga el «Midas» a sus compañeros delincuentes. Su discurso en esta ocasión, y en la totalidad de su narración, se puede comprender en función de distanciamiento del cuestionado grupo y en búsqueda de aplacar su implicación en los hechos. Sumado a esto, el personaje cataloga a unas primas de Escobar como «narcozorras» (97), esto lo expresa sutilmente al echarlas de su gimnasio. Igualmente, las minimiza por gordas y por estar relacionadas con el narcotráfico, pues considera que no son capaces de bajar de peso por más ejercicio que hagan y que no pueden verse lindas por más arreglos que se hagan a pesar del dinero que tienen. Este mismo personaje se animaliza cuando se describe como «oso en hibernación perpetua» (330), esta expresión y minimización de su persona es fruto de los acontecimientos que él ha provocado sobre sí mismo, como la persecución del gobierno, de Escobar, del «Silver» y la «Araña»; situaciones que lo llevan a confinarse con su mamá, de vuelta en un

barrio pobre, con lo cual pierde su humanidad, pues considera que él no merece vivir así, a la vez que emplea el discurso en función de una justificación de su accionar con respecto a Agustina. Se muestra aquí su incapacidad de abandonar la esfera criminal a pesar de ser algo contrario a su voluntad, esto lo encasilla como sujeto deshumanizado.

En el caso de la demonización, Agustina es comparada con la Llorona debido a sus poderes adivinatorios que resultan en estremecimientos, ojos en blanco y agitaciones de su cabellera (16). De esta forma, se aprecia el señalamiento de todo aquello desconocido como asociado al mundo de lo demoniaco, y a sus responsables se les deshumaniza. Así mismo, Aguilar juzga a su mujer como «llevada de todos los demonios» (39) debido a su temperamento ocasional, con lo cual discursivamente la minimiza. Igualmente, la asocia a las artes esotéricas al citar sus atavíos de bruja y sus lecturas de tarot (142), para una vez más destacar lo estrafalario de su mujer.

La cosificación es una forma de despojar de humanidad a las personas en esta novela. Un sujeto que recurre a este mecanismo en el texto es Pablo Escobar, hombre de gran capacidad adquisitiva gracias a sus peones, de quienes puede prescindir fácilmente, pues siempre cuenta con alguien más. Este personaje no solo se vale de amenazas de muerte, también apela al soborno, la extorsión, todo con el fin de lograr lo que se propone de manera maquiavélica, por ello:

[N]o había derecho al pataleo, es decir, si los olímpicos inversionistas no podían protestar ni decir esta boca es mía en caso de que el dinero se les demorara o no les llegara jamás. Para no mencionar que en cualquier momento cualquiera se podía morir, según el derecho que san Escobar se otorga sobre las vidas de los que se enriquecen a expensas tuyas (...) en el instante que te metes al bolsillo un dólar que venga de Pablo, automáticamente pasas a ser ficha de su propiedad (73).

El que Pablo lograra que todas las personas con las que hacía negocios recibieran un extra o una ganancia, provocaba que fueran muy pocas las personas que pudieran salir libres de las garras del gran

hombre. Todas estas personas eran reducidas a objetos: máquinas productoras de dinero, de alianzas para Escobar. Este personaje consigue que sea a él a quien minimicen con su actitud y su apariencia, pues se comporta con naturalidad de trato hacia los demás, sin embargo, esto es desmentido por Midas, quien menciona:

[Y]a es cien veces más rico que cualquiera de los ricos de este país y si se le antoja los puede poner a comer de su mano y echárselos al bolsillo (...) para tu señor padre, para el vivo de tu hermano, Pablo Escobar no es más que un plebeyo que ante ellos se quita el sombrero. (82-83)

Ante esta creencia que funge como trampa, Escobar es inhumano bajo su propio conocimiento, para luego tomar desprevenidos a sus deshumanizadores y despojarlos de todo lo que poseen, no solo de su humanidad, también de su vida. Asimismo, los súbditos de Escobar poseen a su vez otros entes a cargo, prueba de ello es la mención por parte de Midas de la existencia de los guardaespaldas de Araña, calificados de auténticos esclavos (42). Dentro de otra categoría de esclavitud, se encuentra la prostitución, ejercida por Dolores debido a necesidad pecuniaria, a pesar de ser una actividad ilegal. Ella se encuentra bajo el dominio de un proxeneta que saca su porción gracias a la explotación corporal de la mujer, hasta llevarla a la muerte en manos de los narcos (231).

Otra forma de cosificación es el caso en que la locura lleva a Agustina a tomar a Aguilar como un diccionario enciclopédico (87). Esto cuando, en su crisis, Agustina se concentra completamente en sí misma como forma de alejarse de su sufrimiento; sin embargo, esto provoca que sea ella la que, desde su deshumanización, despoje de humanidad a quienes la rodean, porque no sabe tratarlos como personas. Este mismo síntoma del que es víctima, la llevó en algún momento a ser cosificada por el cuerpo de médicos y por Aguilar, tema mencionado por la crítica en el tratamiento consistente en un barbitúrico que

la mantiene dormida todo el tiempo, lo que deja espacio únicamente a su cuerpo como objeto para la observación mecánica por parte de Aguilar (282-283). Agustina, por otra parte, no es solo cosificada en este sentido, ya que su belleza y forma de ser provocan que sea vista como un objeto por «Midas», quien la conoce a través de su hermano mayor Joaco. En ese primer encuentro, el personaje la describe de la siguiente manera:

[M]e fascina la textura que adquieres en el recuerdo, lisa y resbaladiza y sin responsabilidades ni remordimientos, algo así como acariciarte el pelo siempre y cuando eso pudiera hacerse sin consecuencias (...) Por eso prefiero recordarte tal como te vi las primeras veces que tu hermano me invitó después del colegio a su casa y allá aparecías tú y era como si el aire se quedara quieto, eras una muñeca como yo jamás había visto otra, eras un juguete de lujo en la tienda más costosa. (198-199)

Esta forma de entender a la mujer como juguete demuestra la visión que se tiene de ella como objeto para brindarse placer, lo que demuestra la preponderancia del hedonismo como configurador de la ideología de los personajes. Otro ejemplo es el momento en que le llevan unas prostitutas a la Araña con el fin de lograr vencer su disfunción eréctil, sin embargo, se dice que ellas fallan en el proceso. La situación hace que el señor exprese sus gustos como si opinara de ropa o zapatos:

[A] los hombres de mi edad nos gustan las hembras contundentes y calientes y me enchufaste un par de anoréxicas de esas que hay que conservar en el freezer (...) A los hombres como yo nos gustan papandujas y madurongas, y tú, Miditas, me saliste con un par de crías desnutridas y desamparadas que estaban buenas para adoptarlas pero no para fornicárselas. (147)

Ambas situaciones, tanto la de Agustina como la de las prostitutas, responden a una cosificación machista. Así, los hombres las toman

únicamente por objeto de placer, mientras ignoran su parte humana por completo. Como se puede ver, en todo momento el discurso obra en función de demostrar la supremacía del hombre en el ámbito sexual, pues es un ente que debe sentir placer en detrimento del sujeto femenino. Un hilo que rompe con lo expuesto con anterioridad es la cosificación sexual que hace Agustina de los hombres que tiene a lo largo de su vida. Ella tocaba la Gran Vela Blanca (214), eufemismo fálico, de los muchachos con los que salía en sus citas, con el fin de llegar a un límite de hora impuesto por su padre. Luego, ella narra cómo «Mi padre me ordenó que volviera antes de la medianoche» (212), en esta supuesta cita en la cual lo que hace es masturbar al hombre, Agustina se da cuenta que su padre la espera cuando «nunca antes el padre la había esperado» (213). Esto denota, pues, que Agustina no actúa simplemente por el hecho de querer despojar al hombre de su humanidad, sino que, a través de la deshumanización, logra utilizar a los hombres como objetos a su favor para lograr conseguir el afecto de su padre, así afirma que «Nunca antes, dice Agustina, tuve las llaves del amor de mi padre (...) nunca antes y nunca después» (216).

Las consecuencias de las constantes deshumanizaciones son conductas riesgosas con el fin de huir de la situación dada. Por ello, se recurre a diferentes tipos de psicotrópicos que derivan en adicciones. Caso representativo es el de Joaco, quien se emborracha en su adolescencia al igual que el padre (29-30), en un círculo vicioso con objetivo de demostrar la hombría debido al discurso machista. En segundo lugar, está el Midas, quien en medio del conflicto asegura que: «acabé fumándome hasta los dedos desde que se me vino la pálida encima (...) la nicotina es lo único que medio ayuda a sobreguar en la hecatombe» (42). Incluso, también se muestra como consumidor de marihuana (150). Para concluir, un sujeto sumamente deshumanizado como Agustina también recurre al cannabis constantemente (143), lo cual es revelado por Aguilar al describirla cuando la conoció.

En todos estos discursos deshumanizadores se ponen de manifiesto interdiscursos sociales con los que el texto conecta. De esta

forma, la novela logra traer ciertas partículas discursivas que regían en el contexto social en el que se encuentra desarrollada la historia. Entre estos elementos se pueden hallar la violencia por parte del gobierno y los narcotraficantes, que ya ha sido tratado. Otros discursos son, por ejemplo, el cristianismo, con el cual se suele comparar el martirio social, en el sentido de que se encuentran con frecuencia frases como «pobre Cristo maltratado hasta las lágrimas, pensaba Aguilar, cómo se nota que te duele todo aquello y cuánto se parece a ti esta ciudad» (55), donde justamente igual que el Jesús desecho de los hombres, la ciudad se encuentra deshumanizada en cada rincón. Esta misma frase es usada posteriormente con la prostituta asesinada, de la cual se menciona que «no era Nuestro Señor Jesucristo para dejarse crucificar por la redención sexual de ningún cristiano» (191), lo que contradice la muerte que encuentra la desafortunada.

Otro discurso es el del machismo, pues a través de él se condena al hijo por su hablar y actuar como niña (98-99), por su belleza divina desde que nació (15), la cual provoca que su padre lo aborrezca y abuse de él físicamente con frecuencia bajo la consigna de corregirlo, actitud que provoca la destrucción del núcleo familiar y la marcha de su hijo a México, lugar donde consigue un novio (266). Otra forma en la que se manifiesta el machismo es el sufrido por las mujeres y su constante subyugación impuesta por el hombre, pues son despojadas de toda capacidad y característica humana como sentir, pensar o experimentar amor. Sin embargo, frente al evidente machismo ejercido a lo largo del texto por los actantes varones, se corre el riesgo de que pase desapercibido en el texto el machismo que ejercen las mujeres sobre sí mismas o sobre otras. Entonces, es posible observar situaciones como la vivida por Agustina en su menarquía, cuando le dice a su madre que va a contarle a sus hermanos y primos lo sucede, a lo que esta responde: «No, Agustina, esas cosas no se cuentan» (169-170), con lo cual trata como algo inferior y sucio el que se hable de algo tan crucial en la vida femenina como lo es el ciclo menstrual.

Discusión

El trabajo de análisis desarrollado demuestra que a lo largo de la novela se presentan las diferentes formas de deshumanización en las narraciones que hace cada uno de los personajes, como lo son la animalización, la infantilización, la feminización, la demonización, asesinatos masivos, agresiones físicas, verbales y sexuales, entre otros. Un factor importante que descubrimos con este análisis es que, a diferencia de muchos otros escritos literarios donde se ve presente la deshumanización, en este se puede ver claramente que la acción de deshumanizar no se lleva a cabo unilateralmente, ya que aquellos que deshumanizan son a la vez deshumanizados por otros actantes. Esto es relevante porque pone de manifiesto una realidad que envuelve la novela, y es el hecho de que la trama que atraviesan los personajes es la historia que arrastra también al país a una lamentable situación de violencia. Se trata de una historia de humanos que no se toleran entre sí, que luchan constantemente unos contra otros indiscriminadamente en relaciones de poder. Tal como mencionamos en el análisis, la única forma de llevar a cabo estos actos de violencia es través de quitar al otro cualquier característica de humanidad, pues de otro modo, quien se coloca en niveles superiores sería incapaz de violentar o siquiera intentar dañar a la otra persona, ya que se encontraría con otro igual a sí mismo.

En el análisis descubrimos dos interdiscursos que son pilares para la narración y para la construcción de la deshumanización en el texto, se tratan del cristianismo y el machismo. El primero, aunque muy sutilmente, impregna el texto en su totalidad, pues es a partir de este que se encuentran figuras sincréticas a Cristo, unos mártires en cada doblar de esquina, en cada personaje que sufre injustamente los embates de la criminalidad imperante. En algún punto, todos se identifican con el flagelado, se encuentran con situaciones que les niega su ser. Así, Aguilar se encuentra con la cruz de la locura de Agustina, quien es azotada repetidamente toda su vida hasta quedar hecha una

miseria y ser convertida en desprecio de todas las personas por su condición final de locura. Igualmente, «Midas», a raíz de sus acciones, es encerrado y martirizado por el ambiente en el que se encuentra. Y Colombia, finalmente, es el chivo expiatorio por excelencia, pues es constantemente torturada y crucificada por los intereses de otros.

Estos discursos, de igual forma, prefiguran a los personajes en su actuar, ya que se comportan de acuerdo con ellos. El antes descrito, se encuentra como un discurso que deshumaniza por dolor, por el sufrimiento ocasionado por los otros, mientras que el del machismo es el que acarrea una infinidad de acciones y consecuencias, como lo son la violencia y las agresiones de diferente índole, como la sexual. Esta última se relaciona con la ideología hedonista, conectada con la cosificación que sufren la mayoría de los personajes, especialmente las mujeres. Este discurso machista resulta preponderante al regir a los personajes, puesto que todos de alguna u otra manera, minimizan a las mujeres a meros objetos inútiles, incapaces de valerse por sí mismos, destinados a la gratificación sexual del sexo opuesto, y si logran salir adelante, son tachadas de locas. Asimismo, es importante recalcar la presencia de otro interdiscurso hedonista, que se ve presente en el desenfreno que viven los narcotraficantes y que provoca la deshumanización de diversos personajes solo para su disfrute personal.

Las funciones discursivas apreciadas en nuestra lectura se ligan principalmente a la justificación, por parte del enunciador ante su destinatario, del accionar durante la trama, como en el caso del Midas y su minimización del grado de responsabilidad que posee por la locura final de Agustina. Complementario a esto es el discurso de Portulinus, con función de minimizar a su mujer, lo cual realiza a su vez Aguilar con respecto a Agustina. Desde lo femenino, los comentarios de Eugenia, la mamá de Agustina, sobre la menstruación, también son vejatorios con respecto al sujeto femenino debido a que rebajan algo natural al estado de lo tabú.

No hemos abarcado todas las formas de deshumanización que se encontraron cuando se dio estudio del texto, por lo que es importante

que se planteen investigaciones posteriores entorno a ello. Principalmente, se puede profundizar en el asesinato, hecho abundante en la narración, mas no incluido en nuestro análisis debido a su redundancia al tocarse el tema en el análisis del terrorismo y del genocidio. De igual forma, planteamos las siguientes preguntas con el fin de que puedan ser respondidas en investigaciones posteriores: ¿se puede decir que el silencio es un factor deshumanizador en la novela de Restrepo?; de ser así, ¿cómo se manifiesta? Además, ¿cómo se configura la locura como herramienta de deshumanización bilateral? Estas preguntas, aunadas a algunos de los temas que se ofrecieron someramente, se proponen como germen de investigaciones futuras sobre un texto harto criticado y leído con avidez por parte del público.

Mundos antagónicos en «Bananos y hombres», de Carmen Lyra¹

(Antagonistic Worlds in “Bananos y hombres,” by Carmen Lyra)

*Gineth Tatiana Rivera Cerdas*²

Universidad Nacional, Costa Rica

*José Enrique Cordero Cordero*³

Universidad Nacional, Costa Rica

RESUMEN

Se trata de un estudio pormenorizado de temas y perspectivas políticas mostradas en el conjunto de relatos «Bananos y hombres», de Carmen Lyra. Se hace hincapié en el tratamiento de los problemas sociales y políticos de la época en que se escriben esas páginas, y en la perspectiva crítica que se adopta desde la voz narrativa. Con ello, se pone de manifiesto el compromiso político y social que la autora asume como escritora y como intelectual.

ABSTRACT

This is a detailed study of the topics and political perspective evident in the set of short stories “Bananos y hombres,” by Carmen Lyra. Emphasis is given to the approach to the social and political problems of the period in which the stories were written, and to the critical perspective which is adopted from the voice of the narrator. Thus, light is shed on the political and social commitment which the author assumes as a writer and as an intellectual.

1 Recibido: 24 de abril 2020, aceptado: 25 de agosto 2020.

2 Maestría de Historia Aplicada, UNA. Correo electrónico: gineth7ri@gmail.com

3 Maestría de Historia Aplicada, UNA. Correo electrónico: joseecordero@gmail.com

Palabras clave: narrativa costarricense, Carmen Lyra, capitalismo, enclave bananero

Keywords: Costa Rican narrative, Carmen Lyra, capitalism, banana enclave

*De tiempos inmemoriales
Que se ha inventado el infierno
Para asustar a los pobres
Con sus castigos eternos
Y el pobre, que es inocente
Con su inocencia creyendo.*

VIOLETA PARRA

Carmen Lyra y el realismo social⁴

Carmen Lyra con su acercamiento al realismo social, fue mentora de intelectuales costarricenses. Adoptaron un compromiso político, como Carlos Luis Fallas, que posteriormente escribió *Mamita Yunai*⁵. El concepto de compromiso y militancia social alcanzó más espacio entre los escritores del subcontinente. Se generó una tendencia literaria, que rechazó la literatura centrada en la forma y la estética de las palabras, percibida como distracción ociosa de la burguesía. Por ende, se insistió en la funcionalidad de la literatura para la lucha por la liberación de la clase obrera; es decir, la literatura tuvo nuevos cargos, como educar y transmitir nuevos paradigmas políticos, como fue el caso de la literatura marxista⁶. Desde dicha lógica, Grinberg y Mackenbach comprenden la literatura bananera como clave en la construcción de una nación mestiza «desde abajo» en contra de proyectos oligárquico-autoritarios o pequeñoburgueses⁷.

4 Sobre los aspectos sociales y sobre «Bananos y hombres» en particular, puede consultarse también el estudio publicado en *Letras de:* Flora Ovares y Seidy Araya, «Ensayo y relato en Carmen Lyra», *Letras* 18-19 (1988): 195-216. (N. de la E.)

5 Arnoldo Mora Rodríguez, «Calufa y el Realismo Social», *Comunicación* 18 (2009): 8.

6 D. W. Fokkema y Elrud Ibsch, *Teorías marxistas de la literatura del siglo XX* (Madrid: Catedra, 1981) 123.

7 Valeria Grinberg Pla y Werner Mackenbach, «Banana novel revis(it)ed: etnia, género y espacio», *Iberoamericana* VI, 23 (2006): 164.

Este empeño por realizar una literatura comprometida apunta a poner de manifiesto dos mundos antagónicos: la miseria de los trabajadores y la existencia acaudalada de quienes disfrutaban de la riqueza producida. Según Rodríguez⁸, se trata de un sistema semiótico de oposiciones fundamentado en una dimensión performativa y de toma de posición crítica: la denuncia como llamado del quehacer literario. «Bananos y hombres» es un conjunto de relatos que su autora reunió y publicó en la revista *Repertorio Americano* en 1931⁹.

«Bananos y hombres»

Carmen Lyra abre el conjunto de relatos con la narración denominada «Estefanía», al insertar un epígrafe, que muestra la posición de la autora en torno a las relaciones clasistas y laborales en las compañías bananeras, donde se deshumanizó a la mujer, al hombre y a los infantes, con relaciones de explotación.

Pongo primero bananos que hombres porque en las fincas de banana, la fruta ocupa el primer lugar o más bien el único. En realidad el hombre es una entidad que en esas regiones tiene un valor mínimo y no está en el segundo puesto, sino que va en la cola de los valores que allí se cuentan¹⁰.

El relato destaca la interposición de la fruta ante la vida humana, desde diferentes ámbitos; como la dignidad, la moral, la ética, entre otras. Se refiere a la capitalización de las relaciones sociales imperantes en un contexto de enclave bananero, donde el hombre se encuentra al final de la cadena de valor. Hay una clara intención en la incorporación del epígrafe: señalar la injusticia y la explotación a

8 Francisco Rodríguez Cascante, *Imaginario utópico. Filosofía y literatura disidentes en Costa Rica (1904-1945)* (San José, Costa Rica: Editorial Universidad de Costa Rica, 2016) 242.

9 Carmen Lyra, «Bananos y hombres», *Repertorio Americano* XXII, 20-23 (1931). El conjunto lo reprodujeron después Luisa González y Carlos Luis Sáenz, en la biografía *Carmen Lyra* (San José, Costa Rica: Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes, 1972). Los autores de este artículo utilizan la reedición de 1998, de la Editorial de la Universidad Estatal a Distancia. (N. de la E.)

10 González y Sáenz, 37.

la que están expuestos los trabajadores de los bananales, los cuales, parecen no existir para el gobierno ni para la compañía bananera, a pesar de las luchas sociales que se llevaron adelante en las décadas de 1920 y 1930 en Costa Rica¹¹.

Al drama vivido entre los bananales se van incorporando diferentes actores sociales. Estefanía R¹², nombre que aparece en una cruz negra en la playa entre Barra del Tortuguero y del Colorado. Lyra acude al uso de una metáfora sobre la procedencia del apellido, «dentro de poco completamente ilegible» indicativo de la naturalización de la muerte en estos lugares, además de que Estefanía R muere en el olvido, como tantas otras mujeres y hombres de los enclaves. Un elemento estético consiste en representar la cruz de color negruzco en la que aparece el nombre. La cruz como símbolo religioso que denota el calvario, es decir, todo el sufrimiento con el que la mujer debe cargar como la sumisión, embarazos, dejar hijos en el camino, violaciones, violencia (física y psicológica) enfermedad y explotación. Por otro lado, la cruz es arrastrada por el mar, lo que simboliza la inmensidad de la mar contrapuesta con el nombre (mujer u hombre), que puede resultar insignificante ante la lógica de explotación del sistema económico de enclave bananero.

Estefanía representa la vida de las mujeres que por diversas razones llegaron a las bananeras. Aquellas descritas como «figuras pálidas, marchitas, tostadas por el sol, las fiebres y la sensualidad del hombre, amoral e inocente como los animales»¹³. Desde el plano narrativo ficcional, la figura de la mujer «anónima» es una excusa para dar a conocer la migración femenina, quien migró desde Guanacaste con un hijo, al cual debió detenerse para regalar; consecutivamente siguió

11 Para un estudio detallado sobre las luchas sociales de las primeras décadas del siglo xx, véase: Carlos Hernández Rodríguez, «Del espontaneísmo a la acción concertada: los trabajadores bananeros de Costa Rica 1900-1955». *Revista de historia* (Costa Rica) 31 (enero-junio 1995); y Marielos Aguilar Hernández, *Costa Rica en el siglo xx: luchas sociales y conquistas laborales* (San José, Costa Rica: Editorial Universidad de Costa Rica, 2009).

12 Corresponde al primer capítulo de «Bananos y hombres», que alude al drama que pasaron las mujeres que llegaron a estas economías de enclave bananero.

13 González y Sáenz, 37.

su viaje, junto a su hija, para ir a dar a los bananales inhóspitos, donde se involucró con hombres por necesidad y posteriormente fue víctima de violación. En ese plano ficcional se abstrae la referencialidad de cómo se remite a una realidad externa a la propia realidad del texto. Si bien el texto contiene su propia «verdad», también muestra la realidad de las economías de enclave bananero. Siguiendo los planteamientos de Alvarado, dicho entorno se relaciona con los hechos presentados en el cuento, sin que implique una copia de la realidad, sino de una manifestación que se hace evidente en la textualidad y que no es ajena al contexto donde se tiene lugar¹⁴.

Se alude a la crisis económica del país y sus consecuencias; por ejemplo, el fenómeno de la migración afectó tanto a hombres como a mujeres, quienes se desplazaron en busca de mejores condiciones. En la mayoría de casos no trascendió un sentimiento de esperanza, visible en la textualidad del relato del drama representado en Estefanía R. La autora describe la situación vivida no solo por mujeres que llegaron a las bananeras, sino por las personas en general (hombres, mujeres, niños y niñas).

Desde la intratextualidad de la narración se infieren los procesos históricos relacionados con los movimientos migratorios en Costa Rica a mediados siglo xx, que se originaron del campo a la ciudad, así como entre zonas rurales. Para el caso de Guanacaste, durante el periodo se dieron procesos migratorios, las personas buscaron mejores condiciones de vida. Peters sostiene que el establecimiento de las grandes haciendas ganaderas y el poco empleo existente en Guanacaste provocaron migraciones, como al norte del país¹⁵, como en el caso de la obra, Estefanía R proveniente de una Guanacaste, región que expulsó a muchas personas que llegaron hasta Limón. Esta «figura anónima», pese a todas las vicisitudes, se convirtió en la cocinera «fiel

14 Óscar Gerardo Alvarado Vega, *Literatura e identidad costarricense* (San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad Estatal a Distancia, 2009) 368.

15 Peters Solórzano Gertrud, «Upala: Paisajes reconstruidos por sus antiguos inmigrantes», *Revista de Historia* 78 (2018): 33-62.

al hijo del dueño como un perro». Asumió una posición de vigilante de los bienes de su amo, no está dispuesta a permitir que se pierda ni un céntimo del comisariato, ni consentir que los trabajadores sustraigan absolutamente nada de la finca. La autora expone a esta mujer tan fiel al amo que incluso estaría dispuesta a morir por él. Muestra con su accionar que algunos trabajadores concientizaron su papel subalternizado y los asumieron como positivo o no cuestionaron la explotación a la que fueron sometidos.

Estas actitudes inducen a una lectura más allá de lo intratextual, lo que obliga a ponerla en términos de un diálogo sociedad-texto que comparte una interacción necesaria en el proceso pretendido de significación¹⁶. Si se toma en cuenta que el mundo intratextual se refiere a la historia que desarrolla el texto, en su proceso de producción, «la verdad» le pertenece solo a ese ámbito literario. Por su parte, lo extratextual son las condiciones alrededor del proceso de producción, es decir, la capacidad del texto de generar significación¹⁷.

Conviene considerar no solo la pobreza material y espiritual de la mujer en un contexto de enclave bananero, que se demostró en el relato de Estefanía R, la cual se transformó en un producto de la explotación del amo (sistema económico), que a su vez defiende los bienes de sus propios explotadores. Mostrando el proceso de deshumanización a la que es sujeta, ella en su mísera existencia, le custodia la fortuna a su explotador, le da igual que el capataz en cada borrachera la violente físicamente (a ella, a su hija y a su mascota). Además, representa la injusticia de un sistema económico que la hizo migrar por desempleo (Guanacaste) y que la condiciona a la explotación por subsistir en las bananeras (Limón). No hay distinción entre la humillación a una persona o a un animal en una economía de enclave. La diferenciación social es notable cuando la mujer se enfermó y no fue relevante para nadie. No obstante, ella volvió a la bananera; ¿a qué? se cuestiona la autora. El texto denunció las paupérrimas condiciones de vida presentes en

16 Alvarado Vega, 89.

17 Alvarado Vega, 90.

los enclaves, donde fue necesario una distracción o analgésico social como fue el uso de licor.

Se puede considerar el hecho de que en estos lugares, alejados de toda civilización, el licor era el único medio de distracción y quizá la única escapatoria, desde toda perspectiva repudiable, de los peones y sus familiares para aminorar la deprimencia que produce el medio hostil en que viven¹⁸.

En los espacios de enclave se acude a la bebida como apaciguadora de los males del hombre. La existencia permeada con la explotación diaria, como a los efectos negativos en la salud, producto del trabajo, tal como le sucedió al personaje Poncho Ortega tras el fuerte golpe que recibió en la rodilla, ante lo cual, la autora cuestiona ¿acaso vale más su rodilla que el banano de United Banana Co?¹⁹. Al presentarse una relación de desvalorización del peón con respecto de la fruta, donde la condición humana no vale, no queda más para el hombre que beber, se emborracha haciendo caso omiso de las campañas antialcohólicas hechas por el Estado.

La Compañía procuró tener licor en los comisariatos, porque la vida de los peones sería sin él insoportable. Braudel señaló los beneficios que se pueden obtener del consumo de licor, haciendo referencia al accionar de ingleses y franceses en las colonias de América de finales del siglo XVI: «No hay mejor manera de crearles una nueva necesidad que les obligue a reconocer su dependencia forzosa de nosotros»²⁰. El consumo de sustancias alcohólicas se inserta en el mundo laboral de

18 Francisco Vega Ramírez, «Perspectivas narrativas sobre el tema del banano en tres obras costarricenses». Tesis de Licenciatura en Literatura y Lingüística con énfasis en Español (Heredia, Universidad Nacional, 1998). 37.

19 González y Sáenz, 42.

20 Fernand Braudel. *Bebidas y excitantes* (Madrid: Alianza Cien, 1994) 39. Su autor desarrolla un capítulo en el que analiza como los ingleses y franceses principalmente, utilizaron las bebidas alcohólicas para mantener bajo su dominio las colonias americanas, sin que éstos se revelaran. Muestra, además, que algunos de los imperios indígenas anteriores a la llegada de los europeos ya tenían tradición en el consumo de alcohol.

aquellos que trabajaban para empresas extranjeras, desde que estas empezaron a tener relaciones con el Estado costarricense²¹.

Se describe el paisaje en «Nochebuena»²²; desde su inicio con el epígrafe posicionó como elemento narrativo, la condición social diferenciada entre la opulencia y la miseria entorno a la actividad bananera. Lo importante es la cantidad de fruta que se debe recolectar: «En las fincas de banano se le guardan más consideraciones a una mata de banano que a un peón»²³. Se insiste en la desvalorización humana como eje de una economía de enclave desarrollada en la década de 1930, por Honduras, Costa Rica y Panamá, bajo el dominio de la United Fruit Company (UFCo).

La UFCo diseminó el espíritu y las prácticas del liberalismo capitalista en América Central y en partes del Caribe (Jamaica, Cuba y República Dominicana).

Su influencia sobre las naciones en las que se estableció fue sencillamente avasalladora y temible a la vez. La referencia a “*banana republics*” ignora sin duda la complejidad política y la diversidad cultural de estas naciones y es una expresión neocolonialista y devaluadora, tan arrogante y ofensiva como la sentencia de Sam Zermurray acerca de que en Honduras un diputado era más barato que una mula²⁴.

21 Como fue en la construcción de Ferrocarril al Atlántico de 1870 a 1890, bajo de la administración del empresario Minor Keith, el que trajo trabajadores de Italia, China, Jamaica, entre otras nacionalidades, quienes se entretuvieron con el consumo de alcohol y drogas, tales como ron y opio. La empresa buscó mecanismos para que los trabajadores sobrellevaran la difícil condición del caribe establecieron «la promoción de consumo de drogas entre sus trabajadores, que además de un lucrativo negocio, constituyó otro mecanismo para granjearse la lealtad hacia la empresa. El licor, el tabaco y el opio circulan copiosamente en los campamentos y eran vendidos al crédito a los trabajadores, descontándoseles posteriormente de sus salarios». Carmen Murillo, *Identidades de hierro y humo: la construcción del ferrocarril al Atlántico 1870-1890* (San José, Costa Rica: Editorial Porvenir, 1995) 127.

22 Corresponde a otro capítulo del relato de «Bananos y hombres». En el cual se narra la dualidad de realidades existentes en las fechas de celebración de la Navidad en los enclaves bananeros, haciendo alusión a la diferenciación social existente.

23 González y Sáenz, 40.

24 Henning Jensen-Pennington, «Sintaxis del espacio y narrativa de poder: arquitectura en Golfito», *Reflexiones* 91, 1 (2012): 199-206 (201).

Lyra hace referencia a la *noche buena*, afirmando que recuerda que esa noche se celebra el nacimiento de Jesús, quien vino a salvar este mundo del pecado²⁵. Se hace alusión a que los trabajadores perderán el trabajo realizado por la fruta fue rechazada, por no cumplir con la calidad pedido, a lo que añade, «claro que sí lo tenía, pero había exceso de fruta en los mercados de Estados Unidos y de las alturas vino la orden de rechazar la fruta»²⁶. En el relato se señala que la orden la dio «un costarricense yanquizado, de esos que creen que hablar inglés es una gran cosa, recibió dicha orden y se apresuró servil a transmitirla»²⁷, acción por la cual los trabajadores perdieron el trabajo realizado, bajo la lluvia, con las plantaciones inundadas. Por la desilusión y desgaste los trabajadores acuden al licor, donde se embriagan todos, tanto hombres como mujeres y niños.

Desde el plano de lo afectivo, las dinámicas transindividuales del comportamiento humano operan antes de la comprensión racional y existen en un dominio que no es solamente subjetivo²⁸. La capacidad de afectar y ser afectados, se presenta como proceso de configuración según Maraña, de nuevas formas de dominación y marginalidad que resultan de la globalización corresponden con pulsiones en el elemento emocional, pasional, desempeñan un papel preponderante, sumado a factores más tradicionales asociados a la formación de consciencia social e imaginarios colectivos²⁹.

La figura del costarricense «yanquizado» denota como elemento de crítica o denuncia social a la que acudió Lyra. Por medio de los funcionarios cómplices y permisivos fue que la UFCo logró establecer un control social, económico y productivo en los países en los que se estableció; consecuentemente surgió el peyorativo de «Banana

25 González y Sáenz, 42.

26 González y Sáenz, 42.

27 González y Sáenz, 42.

28 Mabel Moraña, «Postscriptum. El afecto en la caja de herramientas», *El lenguaje de las emociones. Afecto y cultura en América Latina*, Mabel Moraña e Ignacio Sánchez Prado, eds. (Madrid: Iberoamericana-Vervuert) 313-337 (321).

29 Moraña, 314.

Republics» en referencia a los países productores de banano, donde no se cuestiona racionalmente por qué fue permisivo. Mientras los trabajadores sufrían de las injusticias y de las condiciones inhumanas en las bananeras, en la ciudad, las ganancias de las fincas servían para que «el padre y el hijo fueran socios del Club Unión, para que la señora anduviera en su carro, su hija se vistiera bien chic y viajara cada año a Europa y a los Estados Unidos a traer vestidos y ropa interior que generaban la envidia de sus amigas»³⁰.

En la “noche buena” cuando se rechazó la fruta, misma en la que llovía y el Reventazón amenazaba con desbordarse, los altos empleados de la United que viven en Limón (en lo que llaman la zona), también celebran su noche buena; es decir, se hace referencia a dos noches antagónicas, una determinada por la explotación laboral inhumana y otra por la opulencia.

Jensen-Pennington sigue los planteamientos de Foucault en relación con las heterotopías del poder (ligado al concepto de panóptico), relativas a la jerarquización del espacio, que demarcan la división del poblado en tres zonas; la zona blanca o americana, la zona amarilla o administrativa y la zona gris u obrera. Son espacios compuestos por elementos entre los cuales existen relaciones —implícitas y explícitas— sujetas a una sintaxis espacial; es decir, un conjunto de reglas que señalan la dirección de los flujos comunicativos y de tránsito, el acceso a los componentes del espacio, la exclusión o segregación respecto a esos componentes, determinando la coordinación entre los niveles de autoridad y la utilización del espacio³¹. En cuanto a la sintaxis espacial, Jensen-Pennington empleó una función clasificatoria de las actividades sociales, como mecanismo que articuló las diferentes dimensiones socioespaciales de la estructura que estableció la UFCo, que Lyra logró plasmar en su narrativa. En esta lógica, cada cosa-persona tiene una localización, donde el espacio se transforma en el lugar que cada quien ocupa en el entramado social y esa posición

30 González y Sáenz, 38.

31 Jensen-Pennington, 155-156.

constituye una testificación del significado de sus acciones en los procesos de producción y reproducción social³². Los espacios clasificatorios son visibilizados en la medida en que los altos empleados adornan sus casas confortables con graciosas coronas de muérdago y plantan arbolitos de Navidad con muchas luces y frutas fantásticas de vidrio, para toda la gente «de bien» de Limón, los machos³³ han preparado una fiesta en el Amusement Hall. A la fiesta llegó el tico «yanquizado» que había recibido y transmitido la orden de rechazar la fruta; es un buen hombre, afirma la autora con un matiz sarcástico, padre amante de sus hijos que mira con indiferencia los cuernos que su mujer le pone con los machitos³⁴.

Continúa el relato señalando los ligámenes irregulares de diputados con la compañía, que le permitieron obtener contratos de explotación de tierras en el país, señalando que dichos contratos han dejado el destino de Costa Rica en manos de la UFCo, acudiendo a la figura de la metáfora de la navidad, debido a los regalos que se dan en estas fechas. Haciendo alusión a una serie de irregularidades entorno a los contratos de la compañía con el Gobierno, acusaciones que se hicieron en el periódico *el Trabajo*: «Los bananeros de Boston gobiernan en Costa Rica, el ejecutivo es un simple mandadero de la United Fruit Company»³⁵.

En la publicación del periódico se denunció el accionar de la United y los contratos que firma con el Estado. Se expusieron las irregularidades y cómo a la hora de negociar acude a sus «mañas» para lograr cuanto se quiso; como la manipulación de obreros, maestros y funcionarios municipales, a los que compraron con cheques para que fueran al congreso a suplicar la concesión del contrato a la United³⁶. Así como lo expone Bourgois, «La UFCo compró influen-

32 Jensen-Pennington, 157.

33 Los terminos *macho* y *machitos* es utilizado por la autora para referirse a los norteamericanos trabajadores de UFCo.

34 González y Sáenz., 43.

35 *El Trabajo*, 21 de enero de 1933, 1.

36 *El Trabajo*, 1.

cias, hizo de los gobiernos lo que quiso, echó a los competidores y suprimió al sindicalismo»³⁷. Es notable la influencia del pensamiento antiimperialista que predominó en el continente americano y que se vieron dinamizados por el APRA (Alianza Popular Revolucionaria Americana)³⁸, que se encargó de concentrar una serie de intelectuales que se identificaron con esta corriente, que señaló enfáticamente la intervención del capital extranjero sobre los países del istmo.

En «Niños» se incorpora un sujeto socio-histórico que suele ser invisibilizado: niños y niñas. Aunado al drama que ha venido construyendo a lo largo del relato, pone de manifiesto las vicisitudes de la vida cotidiana de los niños entre los bananales, haciendo hincapié en la serie de enfermedades que los atacan. La comparación entre los niños pálidos y los perrillos flacos y sarnosos que deambulan por el caserío, se fundamenta en su aspecto verdoso, muy morenos, con su estómago enfermo de lombrices, amebas, anquilostomas y sabe Dios cuántos otros monstruos³⁹; situación que no distó de la realidad. Botey plantea que Limón y Puntarenas acentuaron una mayor tasa de mortalidad en relación con las otras provincias del país, arguyendo que se generó «producto de las confluencias de las condiciones de relieve, suelo, clima, régimen de lluvias, asistencia medica escasa, condiciones sociales y culturas imperantes»⁴⁰. Lyra muestra a niños que no gritan ni saltan; por el contrario, se mueven con lentitud y cuando sonríen dejan ver unas encías vacías, lo cual dan un fondo doloroso del rostro. No obstante, las caras de los niños parecen desconocer la sonrisa, es frecuente y parece ser un retrato bastante fiel al drama que se vivieron

37 Philippe Bourgois, *Banano, etnia y lucha social en Centroamérica* (San José, Costa Rica: DEI, 1994) 43.

38 El APRA se concretó por el Partido Revolucionario Antiimperialista Latinoamericano, la cual estuvo constituida por trabajadores e intelectuales jóvenes de Latinoamérica, fundada en diciembre de 1924. La organización trabajó por la lucha antiimperialista en América Latina, a partir de un programa de acción política entre los países latinos del continente. Victor Raul Haya de la Torre, *El antiimperialismo y el APRA* (Lima: Biblioteca del Congreso de Perú, 2010).

39 González y Sáenz, 45.

40 Ana María Botey, «Los actores sociales y la construcción de las políticas de salud del Estado Liberal en Costa Rica (1850-1940)». Tesis de Doctorado Académico en Historia (San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica, 2013) 117.

en los enclaves bananeros controlados por la UFCo. Así lo detalla la descripción que Lyra realizó sobre la niña Lidia:

Lidia, siete años, debilucha, los parpados hinchados, precoces y perfectamente instruidos en todo lo que se relaciona con el pecado que en las tablas de Moisés ocupa el sexto lugar. Eso sí, ni ella, ni la madre, ni ninguna de esas gentes cree que eso sea pecado. (Yo me pregunto lo que piensan los católicos que hace su Dios con las almas de estas criaturas)⁴¹.

Esto señala la predominante moral católica en Costa Rica, en el sentido que cuestiona el destino de las almas de los niños que a vista y paciencia de todos sufren de tantas calamidades. Como Lidia, ¿cuántas otras niñas se vieron expuestas al maltrato infantil y sobre todo al abuso físico-sexual? En todo caso, la moral católica sanciona las almas pecadoras, seguramente por lujuriosas, mas no condenaría ni al padre ni al hijo que para poder ser parte del club Unión, hunden en la miseria inhumana a cientos de trabajadores en las bananeras.

Los niños descritos por Lyra son manifestación de un contexto en que el Estado costarricense buscó ampliar su participación en el asunto infantil, regulando aspectos como la salubridad (se hizo hincapié en la disminución la mortalidad infantil), su protección mediante el Patronato Nacional de la Infancia creado en 1930⁴² y la formulación del Código de la Infancia en 1932. Mientras tanto, Lyra plasmó las vicisitudes que enfrentaron los infantes en un enclave bananero, los cuales parecen no conocer la sonrisa, afectados por el descuido de los padres, como el caso del niño que tras una caída se le hundió la mollera y lo dejaron «tontico».

Mientras los niños de las bananeras sufrían pobreza y descuido, los altos jerarcas de la UFCo pagaron estudios para que médicos exaltaran los valores nutritivos del banano, promoviendo el consumo de la fruta en los niños estadounidenses (una ironía más en este conflicto de

41 González y Sáenz, 46.

42 Colección de Leyes y Decretos. Ley N° 39, del 6 de agosto de 1930.

oposiciones). El discurso promotor del consumo del banano incorporó un quehacer pedagógico, en el sentido que incitó al maestro-maestro a velar por el desarrollo de los niños, así como su buena alimentación, en la que no puede faltar por su puesto el banano. Lo señala categóricamente la autora: «Pero las gentes que trabajan en las fincas de banano dicen que es malo. Bueno, hacen ironía sin saberlo»⁴³. Se contrastó la imagen que la compañía utilizó para posicionar el banano en el mercado norteamericano, en que los niños son descritos como sonrientes, sanos y con una mirada golosa. Tal representación se contrapone a la historia de Lidia, culpable del pecado seis de los mandamientos de Moisés (ligado con la sexualidad y la fornicación) o con la del niño que se le hundió la mollera, o con cualquier menor de estas zonas bananeras, donde se produce ese nutritivo y esencial alimento para otros niños y niñas.

Lyra continuó poniendo en evidencia las diferencias de las personas que transcurren por el Atlántico; en el relato «Río arriba» logra una descripción de dos mundos antagónicos: por un lado, los trabajadores de la bananera; por otro, el jefe del Resguardo. Ambos mundos coinciden en la lancha denominada El Parismina que realiza un viaje semanal. Debe ser por eso que coinciden; es decir, no hay muchas opciones para movilizarse, tanto así que un alto jerarca debe viajar con el «miserio vulgo». La autora marca la diferenciación de una familia que emigra a otra finca. La descripción detona la explotación y las paupérrimas condiciones en las que han trascendido sus vidas entre las bananeras, con calificativos como: un hombre de edad indefinible, seco, alto, encorvado; el clima ardiente, el paludismo y el alcohol lo han retorcido como retuerce el fuego una rama. La mujer y los chiquillos son presentados como anémicos, raquíticos, hinchados, estos niños que no han probado más leche que la materna, los cuales emigran con todos sus bienes, unas ollas viejas y unos trapos⁴⁴.

43 González y Sáenz, 48.

44 González y Sáenz, 49.

Mientras tanto, en la lancha que lleva a bordo miseria humana y residuos de la explotación capitalista, se encuentra un joven de San José que por tráfico de influencias familiares fue nombrado jefe de Resguardo, tiene cara de comemaíz, criatura inútil que lo único que sabe hacer es bailar bien y beber. Se describe su aspecto como aquel que usa zapatos bajos, medias de seda rayadas, su charla insustancial y su pelo peinado hacia atrás como los intelectuales cursis; desentona con el pútrido ambiente en navegación; por lo tanto, recibe todas las miradas, cual si fuera aretes, collares o cualquier otro adorno de joyería barata en las urnas de los comisariatos. Es decir, la imagen del joven funcionario aburguesado contrasta con el desfile de miseria que representa a los trabajadores de la bananera. Ese desfile continúa al pasar la lancha recogiendo pasajeros en la hacienda Santa María, donde se encuentran con un preso custodiado por dos guardas, unas mujeres jóvenes con paludismo y sífilis que van para el Hospital San Juan de Dios en San José, otro hombre acompañado de una mujer, pues sufrió un accidente laboral, en el que se golpeó fuertemente el pecho y una pierna al cargar bananos al lanchón de la finca. Al respecto se narra que cuando se golpeó nadie le prestó ayuda; precisaba cargar la fruta, y después el dueño de la finca no tuvo tiempo de ocuparse del asunto. ¿Acaso los hombres enfermos cuentan en las fincas de banano?⁴⁵ donde la legislación alcanzada por la lucha de la clase obrera no tiene mucho impacto en el enclave, como fue la Ley de accidentes de trabajo aprobada el 31 de enero de 1925, a amparó tanto a los trabajadores industriales como agrícolas⁴⁶.

La autora señala que el Hospital San Juan de Dios se ha convertido en un desaguadero de toda esa gente palúdica, tuberculosa y sifilítica que sale de las fincas en donde se cultiva el banano, haciendo evidente la demanda en dos sentidos. Primero la pasividad de la sociedad y del gobierno, ante la gran cantidad de personas que llegan con enfermedades por el nivel de explotación y las malas condiciones al

45 González y Sáenz, 50.

46 Colección de Leyes y decretos, decreto 53, 31 de enero 1925.

que se expone en las plantaciones; segundo, el costo social de producir bananos, en el sentido que representó un alto costo social y de salud.

Es indiscutible que la creciente oposición a la influencia estadounidense y especialmente frente a las compañías bananeras se fortaleció en la sociedad costarricense a finales de la década de 1920, no sólo en los medios de comunicación como *Repertorio Americano*, sino también cuando se fundó en San José el Centro APRA, que en seguida pasó a ser la Sociedad de Estudios Económicos que dirigió Joaquín García Monge; igualmente la Liga Cívica que correspondió a una filial de la Liga Anti-imperialista de las Américas y del comité pro-Sandino, todos estos grupos impulsaron manifestaciones públicas contra los monopolios extranjeros⁴⁷. Además, incorpora la doble moral católica en el sentido que los pacientes que se contagiaron de sífilis serán atendidos por las hermanas de la caridad, las cuales echarán en cara su liviandad al ver la mueca de dolor al inyectar la carne pecadora. Claro que no las curarán los domingos o días de fiesta religiosa por tratarse de enfermedades relacionadas con el pecado, sin que se cuestione por qué estas personas sufren tales males, sino que se juzgan, por lo que debe sumársele a la lista de aflicciones que rodean su vida desde la llega a las bananeras, la explotación laboral, las condiciones insalubres, agresiones, pobreza, desnutrición y ahora pecadoras.

Por último, incluye en el texto un acto cometido por un peón que parecía un santo, procedente de Rivas, descrito como muy pasivo, tranquilo, de unos 35 años. En el momento de su llegada se puso a enseñarle a leer y escribir a los niños, les leía cuentos, tenía una serie de habilidades que le hicieron ganar el aprecio de las personas que vivían en las fincas. Sin embargo, un día lo arrestan por haber degollado a una agente de policía de San Alberto. Se relatan las causas que llevaron a aquel pacífico hombre a cometer tal acto, al percatarse de que el agente se había aliado con un negro al que llaman

47 Jussi Pakkasvirta, *¿Un continente, una nación? Intelectuales latinoamericanos, comunidad política y las revistas culturales en Costa Rica y el Perú (1919-1930)* (San José, Costa Rica: Editorial Universidad de Costa Rica, 1997) 160.

el «Cariador» y los días de paga, cuando los peones tomaban licor, el agente les echaba al Cariador para que les buscara pleito, para así poder arrestarlos y cobrar una multa a cambio de liberarlos. Es decir, el peón que parecía un santo se percató de la estrategia que empleó el agente para aprovecharse de los trabajadores y sacarles lo poco que les quedaba del salario, como si no les bastara con la explotación a la que los exponía la compañía, sino que también el propio Estado representado por el agente de policía, contribuyeron hacer más miserable la vida de aquellas personas.

Lyra acude a un tratamiento irónico a lo largo del relato que presenta la realidad en torno a la actividad bananera, como el contraste de la riqueza que produce la fruta (para algunos) y para los que directamente están relacionados con el producto, que lejos de generarles riqueza les ocasiona tristeza, miseria, dificultades (sociales, económicas, salud) y humillaciones como parte de la deshumanización a la que se ven enfrentados, como en el caso del personaje Ignacio Parrales, que lo convirtió en asesino.

A lo largo del relato se indican dos espacios o estratos sociales bien diferenciados; los opresores extranjeros-nacionales por un lado y los oprimidos por otro; los primeros, opresores que viven en la opulencia generada por la opresión. Aunque los opresores nacionales se ven expuestos a la degradación moral por parte de los extranjeros al tener que omitir que sus mujeres sean objetos de servicios a los «machos».

Conclusiones

El análisis distingue que, mediante la implementación de esta representación estética del mundo bananero, se planteó la denuncia de un proceso invisibilizado por los modelos representacionales predominantes en el pensamiento patriarcal liberal. Desde una práctica literaria marxista, buscó el sentido de la misma en el compromiso y la militancia, como elemento liberador de las clases explotadas. Además, el contexto histórico de las economías de enclave bananero

en Centroamérica y en especial de Costa Rica, se alude a la voracidad con que este tipo de economía afecta a las clases trabajadoras principalmente, la marginalidad complaciente del Estado y la sociedad para con la región atlántica.

La obra lanza una mirada detallada de los enclaves y el costo social que implicó, cuestiones que se señalaron desde inicios del siglo xx, cuando se dieron manifestaciones y luchas sociales en busca de mejorar las condiciones laborales, tangibles en las constantes huelgas que se originaron en el Atlántico costarricense. En 1934 se presentó la huelga más prolongada y significativa, en la que Lyra fue pilar en la logística y el mantenimiento en pie del movimiento huelguístico, lo que demuestra el compromiso de la autora no solo en la adopción de una literatura marxista sino en la práctica misma, luchando por los derechos de esas personas explotadas que retrató en «Bananos y hombres».

Los mundos antagónicos que representa la autora a lo largo del relato se refieren a dos grupos sociales incompatibles. Por un lado, la miseria de los trabajadores de las bananeras y por otro la riqueza que se genera producto de la explotación, así como la asignación simbólica de los espacios que cada grupo debía ocupar, en la división social implementada por la UFCo, donde cada cual tiene su función y posición, la cual no debe transgredirse. La obra ofrece la posibilidad de diferentes miradas, que trasciendan la relación literatura-historia, para un análisis que posicione un diálogo entre las dos disciplinas, acorde con sus dimensiones analíticas y representaciones, en el sentido de que la literatura funciona como fuente para el historiador, mientras que la historia puede ser literalizada. Por tanto, se abre una puerta de intercambio interdisciplinario que (aun con las diferencias en los utillajes teórico- metodológicos) ofrece oportunidades de análisis. La obra de Lyra representa un parteaguas de los modelos representacionales tradicionales a su vez, rescata desde lo ficcional la historia de los de abajo amparada en la militancia de la autora, que a la postre le valió su destierro.

En suma, el relato lleva a la añeja discusión de lo histórico en la literatura; como un aspecto más amplio, la forma en que el texto reconstruye procesos históricos, y las razones mismas que llevan a las escritoras y escritores a recurrir a la naturaleza histórica en sus escritos. Sin que se ponga en duda la riqueza de esta práctica mostrada en el caso de Lyra, también está presente en novelas como *El señor Presidente* de Miguel Ángel Asturias, *La isla de los hombres solos* de Jorge León Sánchez, y *Cruz de olvido* de Carlos Cortés, en que se toman hechos históricos para la representación ficcional de la obra literaria. Permite acercarse al mundo del Atlántico costarricense y centroamericano durante la primera mitad del siglo xx. Por medio de la literatura, se puede comprender el contexto histórico y entrever la cotidianidad de aquellos hombres, mujeres y niños, sumergidos en la miseria. Lyra tuvo una visión holística en la construcción de la trama de la obra; contempló distintos miembros de una familia de la década de 1930, ante un enclave bananero. Esta concepción se vio sustentada por su militancia política, que le permitió comprender las condiciones en las que vivían los trabajadores de los enclaves, sumada a su afiliación a los movimientos antiimperialistas que lucharon contra las injerencias de las compañías bananeras en Centroamérica.

II. ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS
(STUDIES IN LINGUISTICS)

Acercamiento a la morfología verbal del español guaymí costarricense¹

(Approach to the Verbal Morphology of Costa Rican Guaymí Spanish)

*Rebeca Marín Esquivel*²

Universidad Nacional, Costa Rica

RESUMEN

Se describen y analizan las principales características de la morfología verbal del español hablado por tres indígenas del grupo étnico guaymí/*ngäbe* costarricense. Se transcribe ortográficamente el material oral obtenido en entrevistas con dos hablantes bilingües guaymí-español y uno monolingüe de español, hijo de guaymíes bilingües. En el marco de un estudio exploratorio, se concluye que las formas irregulares de los paradigmas analizados muestran indicios de regularización de las raíces que las asemeja más a su infinitivo, sumados a la creación de neologismos verbales.

ABSTRACT

Key features of the verbal morphology of Spanish spoken by three indigenous speakers of the Costa Rican Guaymí/Ngäbe ethnic group are described and analyzed. Audio material was transcribed from interviews with two bilingual Guaymí-Spanish speakers and one Spanish monolingual son of bilingual Guaymí-Spanish parents. In this exploratory study, the irregular forms of the paradigms analyzed were found to show signs of regularizing the roots most closely resembling their infinitive, in addition to the creation of verbal neologisms.

1 Recibido: 3 de febrero de 2020, aceptado: 9 de junio de 2020.

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

Palabras clave: español, lenguas en contacto, guaymí, bilingüismo

Keywords: Spanish, languages in contact, Guaymí, bilingualism

Introducción

La investigación sobre la influencia de las lenguas indoamericanas en el español de los hablantes indígenas ha ampliado el conocimiento sobre la diversidad lingüística hispanoamericana; es el caso de las variedades del español en contacto con el maya, el náhuatl, el quechua, el mapuche y el guaraní, documentadas en los estudios de Palacios (2008) y otros autores³. Esta variedad viene a revelar características morfosintácticas que incluyen simplificaciones en el sistema pronominal átono de objeto directo dada la neutralización del género a favor del masculino (*pero yo no lo quería soltar a mi mamá*)⁴, u omisiones del clítico (*¿ahí ø [lo]compraste?*)⁵, así como neutralizaciones de género y número entre componentes de la estructura oracional (*esas mujeres que se habían quedado mudos*)⁶. Además, es significativo que el influjo del *nahuatl* en los matices aspectuales del español en contacto con esta lengua, dada la tendencia al empleo de formas verbales progresivas por encima del presente simple (*está queriendo mujer* derivado de *ki -nek -tok siwaatl*: 3era objeto-querer progresivo ‘mujer’ en vez de quiere casarse, muchas de estas transmitidas intergeneracionalmente a la descendencia monolingüe (hijos y nietos de abuelos competentes en náhuatl).

Según Palacios (2011), los rasgos comunes entre esas variedades se originan en la convergencia de factores multicausales que involucran procesos de adquisición lingüística e influjo directo o indirecto de las

3 Azucena Palacios, *El español en América. Contactos lingüísticos en Hispanoamérica* (Barcelona: Ariel, 2008) 17-317.

4 Ana García, «Guatemala», *El español en América. Contactos lingüísticos en Hispanoamérica* (Barcelona: Ariel, 2008) 95-114.

5 Esmeralda de La Vega y Marleen Haboud, «Ecuador», *El español en América. Contactos lingüísticos en Hispanoamérica* (Barcelona: Ariel, 2008) 161-187.

6 Miguel Ángel Quesada, «América Central», *El español en América. Contactos lingüísticos en Hispanoamérica* (Barcelona: Ariel, 2008) 57-69.

propiedades estructurales de las lenguas que entran en contacto con el español. Así, los bilingües pertenecientes a comunidades bilingües de lengua indígena (L1)-español (L2), han formado una interlengua en el proceso de adquisición de L2, la cual presenta rasgos particularizados que pueden llegar a fosilizarse en el español hablado por estos individuos al punto de formar un etnolecto. La lengua de contacto viene a funcionar como un factor lingüístico externo involucrado en las transferencias lingüísticas de una lengua a otra, así como en la reestructuración de patrones por influjo indirecto.

Las lenguas y variedades lingüísticas de Costa Rica han posibilitado la formación de un interesante abanico multilingüístico. Además de los (geo)lectos característicos de las regiones del centro, norte, noroeste, suroeste y pacífico-central; en las zonas del pacífico-sureste y atlántico, se concentra una amplia diversidad de comunidades inmersas en situaciones de contacto con otras lenguas, tales como guatuso (malecu), cabécar, bribri, térraba (brorán), guaymí (ngäbere) y bocotá (buglere).

Centrándonos en la comunidad guaymí, su población se distribuye en cinco territorios ubicados en el sureste del país (algunos limitando con Panamá), estos son: el territorio de Abrojos Montezuma localizado en el Cantón de Corredores; el de Conte Burica, entre los Cantones de Corredores y Golfito; el de Coto Brus, entre los Cantones de Coto Brus y Buenos Aires; el de Alto Laguna de Osa, en el Cantón de Osa, Distrito, y el de Altos de San Antonio, en el Cantón de Corredores. Los guaymíes costarricenses forman parte de la diversidad lingüística de los territorios mencionados y de nuestro país en general. Se trata de una población mayoritariamente agrícola, aunque en los últimos años, los más jóvenes vienen accediendo a cargos de maestros de lengua, entre otros oficios.

Para esta comunidad, Marín⁷ documentó algunas características sobresalientes del español escrito por un guaymí costarricense como

7 Rebeca Marín, «Un acercamiento al español escrito por un guaymí costarricense», Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, 9 de enero de 2013, <www.literatura.una.ac.cr>.

lo son las discordancias entre elementos de frase nominal; confusiones, elisiones y usos particulares de las preposiciones; además de discordancias entre verbo y sujeto. En 2017, esta misma autora indagó en los usos clíticos de tercera persona para objeto directo e indirecto en el registro oral de seis hablantes, obteniendo como resultado que, el empleo del clítico *lo* se encuentra por encima de la cantidad de omisiones de objeto directo y, dentro de las apariciones de *lo*, sus discordancias con los sintagmas correferenciales supera a los clíticos *la(s)* y *los*, lo cual refleja un proceso de simplificación del sistema pronominal átono de tercera persona⁸. Empero, dada la falta de más estudios que permitan tener un conocimiento más profundo de los fenómenos lingüísticos presentes en el español hablado por los indígenas guaymíes de Costa Rica, parece adecuado mostrar los apuntes recogidos sobre los rasgos lingüísticos de estas variedades de español, especialmente a nivel morfológico en el componente verbal.

Generalidades morfosintácticas del guaymí como lengua de contacto

La lengua guaymí, denominada como *ngäbere* (*ngäbe*) por sus hablantes, forma parte del grupo lingüístico chibcha ubicado en la Baja Centroamérica⁹. Entre las generalidades tipológicas¹⁰, el orden básico del guaymí es SOV, presenta posposiciones, la frase nominal generalmente se compone de adjetivo y sustantivo (en ese orden), la marcación de número se hace de manera opcional por medio del morfema *-tre*, y las palabras se forman mediante procesos de derivación, composición y reduplicación. Los verbos se clasifican en regulares (*köt-*, raíz de ‘reir’ para todos los TAM) e irregulares en distintas raíces (*big-*, raíz de ‘intentar’: *bigue* IND, *jababa* PT, etc.),

8 Rebeca Marín, «El sistema pronominal átono de tercera persona de objeto directo en el español hablado por guaymíes costarricenses», *Revista de Filología y Lingüística* 43, 2 (2017): 145-166.

9 Adolfo Constenla, *Las lenguas del Área Intermedia: Introducción a su estudio areal* (San José: EUCR, 1991).

10 José Manuel Murillo, *Gramática de la lengua guaymí. Dialecto de Costa Rica: una descripción urgente* (Saarbrücken: EAE, 2016).

y su morfología se caracteriza por la presencia de afijos y auxiliares, entre otros elementos; además, se trata de una lengua que categoriza tiempo, aspecto/aktionsarten y modo, tal como se observa en el ejemplo, donde el verbo *nigui* ‘ir’ codifica la categoría temporal de pasado reciente de modo realis¹¹:

Nigui tre jökrä
ir-REC PL todo
‘se metieron todos’.

El cambio inducido por contacto de lenguas

En el ámbito de estas investigaciones surge, propiciado por distintos escenarios sociolingüísticos presentes en Hispanoamericana, el modelo del cambio lingüístico inducido por contacto, que se propone para explicar los rasgos de las variedades del español hablado en zonas multilingües¹². Este modelo contempla que los hablantes inmersos en regiones bilingües y expuestos a diferentes lenguas y variedades suelen ser muy productivos en innovaciones lingüísticas de diversa índole. Los rasgos de las variedades de los hablantes bilingües se caracterizan por estas innovaciones, las cuales se extienden a los hablantes monolingües integrantes de esta misma comunidad multilingüe. El cambio lingüístico lo induce el contacto entre dos o más lenguas que se hablan en una misma región, por ejemplo, el español y una lengua indígena, y constituye un proceso que se dinamiza por el uso cotidiano de todas las lenguas implicadas; a su vez, los cambios que consolidan nuevas variedades de habla pueden estar restringidos a un idiolecto particular o extenderse a toda la comunidad (sistemática o asistemáticamente).

11 Miguel Ángel Quesada, *Gramática de la lengua guaymí(ngäbe)* (Barcelona: Ariel, 2008) 49-147.

12 Azucena Palacios, «Nuevas perspectivas en el estudio del cambio inducido por contacto: hacia un modelo dinámico del contacto de lenguas», *Revista de Lenguas Modernas* 38 (2011): 17-36.

Según Palacios (2011)¹³, los cambios inducidos por contacto de lenguas se originan en determinadas modalidades bilingües y se extienden hacia otras, inclusive monolingües. En este sentido, los límites entre las modalidades son lo suficientemente difusos como para que los rasgos lingüísticos característicos de las modalidades bilingües traspasen esos límites y aparezcan en las modalidades monolingües. El dinamismo con el que se extienden los rasgos ha hecho posible clasificar los cambios inducidos en dos tipos: cambios directos e indirectos. Según Palacios (2011), el primer tipo lo constituyen los cambios caracterizados por ocurrir asistemáticamente, casi siempre en hablantes bilingües consecutivos de lengua indígena como L1 (con mayor dominio de esta) o en bilingües simétricos L1 = L2 (con dominio aproximado), aunque pueden aparecer también en monolingües de una lengua u otra. En los cambios directos se identifica la introducción de sintagmas aislados y estructuras sintácticas provenientes de la lengua de mayor dominio para el hablante bilingüe, por ejemplo, *Péa katu, atyra [un montón] de personas acudieron ayer a los locales de Amandau por el día nacional del helado gratis*, en que se observa la transferencia directa de léxico y estructuras gramaticales en quechua. Sin embargo, dentro de este tipo de cambios también se puede contemplar la incorporación de patrones sintácticos como *Damos comprando, damos vendiendo...* ‘compramos, vendemos...’, patrón de ruegos y peticiones basado en una relación análoga del quechua a la de ‘dar’ + gerundio en español.

Los cambios indirectos incluyen la reelaboración y la reorganización de elementos que forman parte de un sistema o subsistema de la lengua que está siendo influenciada por otra, y en la cual existe tendencia a la variación y al cambio. Ejemplo de ello se observa en el sistema de clíticos de tercera persona de objeto directo presente en el español hablado en zonas indígenas multilingües, en el cual se eliminan las restricciones de género y número con el fin de dar prioridad

13 Palacios (2011) 17-36.

a la marcación de caso, mientras actúa el mecanismo de convergencia lingüística entre las estructuras de la lengua influyente (lengua indígena) que no presenta sistema de clíticos ni distinción de género y número gramatical, aunque sí distingue caso, y la lengua influida (español), cuyo sistema de clíticos distingue género, número y caso: *Sí, chicha de jora lo hacemos (...) Esa chicha también lo preparan del maíz* (ejemplo del español en contacto con el maya).

Esta tipología permite interpretar cada uno de los fenómenos presentes en el español hablado por guaymíes costarricenses como posibles cambios inducidos por contacto, ya sean directos o indirectos, dilucidando aquellas propiedades de la lengua guaymí que influyen en la conformación de estas variedades del español.

Metodología

El corpus toma como base un conjunto de materiales lingüísticos orales recolectados mediante entrevistas con tres maestros de primaria (varones) con bachillerato universitario concluido, dos de ellos bilingües español-guaymí, denominados HJ y HG de 36 y 32 años respectivamente, y uno monolingüe de español (ME), hijo de padres bilingües de español-guaymí, de treinta años y residente en el Territorio Indígena de Coto Brus. Se trata de una muestra pequeña debido al tiempo que tomó aplicar las entrevistas y a la poca disponibilidad de otros individuos para colaborar al momento de la investigación.

Estos hablantes proporcionaron textos orales variados, a saber, narraciones de eventos, acontecimientos personales, opiniones y deseos que fueron transcritos ortográficamente (entre una hora y una hora veinte la grabación de cada entrevistado), y se escogieron los textos cuya temática tiende a generar la producción de los mismos verbos en todos los hablantes¹⁴, de modo que fue un requisito en la organización del corpus seleccionar los verbos flexionados que compartieran una

14 Por ejemplo, en un relato sobre la muerte, los hablantes suelen producir diferentes flexiones del verbo 'morir'.

misma forma básica, por ejemplo, ‘quería’ (forma flexionada) de ‘querer’ (forma básica). Se clasificaron los rasgos morfológicos observables en los verbos; y, en tercer lugar, se recogió material lingüístico oral de un hispanocostarricense de treinta y tres años (HC), universitario y residente de un sector aledaño, con el propósito de observar si determinados fenómenos podrían tener algún condicionamiento dialectal más que etnolectal¹⁵. En este bosquejo de naturaleza exploratoria, no se pretende llegar a conclusiones finales, ni mucho menos exactas de los hallazgos identificados en los corpus; por el momento, tan solo se procuran explicar a la luz del referente teórico de la lingüística del contacto¹⁶.

Descripción y análisis de los datos lingüísticos

La mayoría de las formas verbales de la muestra sigue las reglas de formación de palabras del español¹⁷; se mantienen las raíces, la secuencia de los sufijos de flexión, entre los cuales se puede mencionar la vocal temática, el TAM (tiempo, aspecto y modo) y la desinencia verbal, por ejemplo, *estaba*, *confió* y *dijo*; asimismo, se evidencian

15 Quesada (2008) documenta rasgos de la morfología verbal del español (sin contacto) hablado en Costa Rica desde el siglo xviii hasta inicios del siglo xxi. A inicios del siglo xvii, se empleaban las terminaciones verbales *-ades* y *-des* presente en segunda persona plural (*hazed execución de los bienes que hallardes*), mientras que la primera persona singular de indicativo (*lo cual reprodugo*) y todas las personas del presente subjuntivo (*redusgan a sus pueblos*) alternaron *-cer* con *-zc-* y *-sg-* hasta el siglo xix. Desde la colonia, son muy comunes las alternancias en los verbos como ‘traer’ (*trajo ~ trujo*) ‘producir’ (*produjo ~ produció*) y ‘ver’ (*veía ~ vía, vide ~ vi* y *vido ~ vio*) con tendencia a la monoptongación (*traer ~ trer*), las regularizaciones en tercera persona plural del pretérito perfecto simple de indicativo a favor de *-ieron* (*traxieron*) y de *-iera ~ -iese* (*trujiese*) de los verbos *traer* y *decir*. Además, el futuro de *poder*, *tener* y *haber* restituye la *e* de la marca verbal (*poderá, tendrá y haberá*), tendencia muy propia de los manuscritos del siglo xvii. Las formas de infinitivo (*dixeron ser naturales del pueblo de Pacaca.*) y el gerundio (*abiendo disipado*) estas se documentan en manuscritos de la época colonial hasta el siglo xix con la misma morfología del español costarricense actual. Según el autor, aún en el siglo xxi se escuchan todas estas formas en zonas rurales del país, aunque no especifica en cuáles exactamente y en qué condiciones sociolingüísticas, etnográficas, etc.

16 Por su naturaleza exploratoria, se considera prematuro centrar el análisis en la cuantificación de tendencias de uso de las formas verbales, de ahí que se haya preferido verificar únicamente presencia o ausencia en determinados hablantes.

17 Real Academia de la Lengua Española (RAE), *Manual de la nueva gramática de la lengua española* (Madrid: Asociación de Academias de la Lengua Española, 2010).

también formas compuestas como *están jugando*, *había ido* y *podían consumir*. Sin embargo, en el conjunto de los datos se observan fenómenos alejados del panorama descrito, los cuales se organizan aquí en dos conjuntos: verbos irregulares y regulares. A continuación se describen los rasgos morfológicos de los verbos identificados en cada hablante. Para cada apartado, se hizo un cuadro comparativo en el que se aprecian las formas de tiempo, aspecto y modo (TAM)¹⁸ identificadas durante el proceso de análisis.

Verbos irregulares

Del universo de verbos irregulares emitidos por los entrevistados HJ, HG, ME y HC, se identificó modificaciones en las raíces de *querer*, *morir*, *poder* y *encontrar*. Las flexiones de cada una de estas formas verbales se aprecian en los cuadros del 1 al 4:

Cuadro 1. Flexiones registradas de ‘querer’

Verbo	TAM	PN	Forma	HJ	HG	ME	HC
querer	Presente indicativo	1era Sing.	quiero	Sí	Sí	Sí	Sí
	Presente indicativo	2era Sing.	quiere	Sí	Sí	Sí	Sí
	Pret. imp. indicativo	3era PL.	querían	Sí	Sí	Sí	Sí
	Pret. imp. subjuntivo	3era Sing.	queriera	Sí	Sí	No	No
quisiera			No	Sí	Sí	Sí	

HJ y HG flexionan el pretérito imperfecto de subjuntivo en tercera persona singular del verbo *querer*, como *queriera* (1), mientras que ME y HC lo flexionan como *quisiera* (2):

- (1) ... él buscó a una mujer porque él esperaba de esa mujer que **queriera** a los dos niños, pero no fue así...

¹⁸ La forma verbal producida por el hablante generalmente aparece flexionada; sin embargo, para efectos de exposición, en la primera columna de los cuadros se añade la forma infinitiva.

- (2) ... [ella] **quisiera** viajar a San José a meter papele al ministerio...

El presente indicativo de segunda y primera persona aparece flexionado en HJ, HG, ME y HC como ‘quiere’ (3) y ‘quiero’ (4) respectivamente:

- (3) ... me enojé porque uté no **quiere** casarse conmigo...
 (4) ... **quiero** ver a esa señora...

En cuanto al pretérito imperfecto de indicativo de *querer*, su flexión en tercera persona plural se registra como *querían* (5) para los cuatro hablantes:

- (5) ... **querían** a la señora como abuela...

Cuadro 2. Flexiones registradas de ‘morir’

Verbo	TAM	PN	Forma	HJ	HG	ME	HC
Morir	Pret. simp. indicativo	3era	morieron	Sí	Sí	No	No
		PL.	murieron	Sí	Sí	Sí	Sí
	Pret. simp. Indicativo	3era	murió	Sí	Sí	Sí	No
		Sing.	murió	Sí	Sí	Sí	Sí
	Pret. imp. indicativo	3era Sing.	moría	Sí	Sí	Sí	Sí
	Gerundio	—		moriendo	Sí	No	No
			muriendo	No	Sí	Sí	Sí

El pretérito simple de indicativo se flexiona en tercera persona plural como *morieron* en HJ y HG (6) y como *murieron* (7) en los cuatro entrevistados:

- (6) ... la dos persona se **morieron** en la montaña...
 (7) ... mis abuelos **murieron** hace años...

HJ, HG y ME flexionan el pretérito simple de indicativo en tercera persona singular como *morió* (8), aunque también se registra como *murió* (9) en las muestras orales de los tres guaymíes y HC:

- (8) ... *se **morió** ahogado en la poza, no había nadie...*
 (9) ... ***murió** mi mamá, y después, **murió** mi papá...*

La forma de pretérito imperfecto de indicativo en tercera persona singular se flexiona como *moría* (10) para HJ, HG, ME y HC:

- (10) ... *la gente se **moría** de hambre...*

Además, la forma de gerundio se registra en HJ como *moriendo* (11), mientras que en HG, ME y HC se registra como *muriendo* (12):

- (11) ... *estaba **moriendo... moriendo... de enfermedad porque ya no quedaba cura...***
 (12) ... *fue **muriendo** [mi abuelo] lentamente... no pudimos hacer casi nada...*

Cuadro 3. Flexiones registradas de ‘poder’

Verbo	TAM	PN	Forma	HJ	HG	ME	HC
poder	Pret. imp. subjuntivo	3era Sing.	podiera	Sí	No	No	No
			pudiera	No	Sí	Sí	Sí
	Pret. imp. indicativo	3era Sing.	podía	Sí	Sí	Sí	Sí
	Pret. imp. indicativo	3era PL.	podían	Sí	Sí	Sí	Sí
	Presente indicativo	1era PL.	podemos	Sí	Sí	Sí	Sí
	Presente indicativo	1era Sing.	puedo	Sí	Sí	Sí	Sí

La forma *podiera*, de pretérito imperfecto de subjuntivo, se registra únicamente en el hablante HJ (13), mientras que su variante *podiera* se identifica en HG, ME y HC (14):

- (13) ... *si la muchacha **podiera** llevar el agua ahí...*
 (14) ... *cuando el niño **podiera** o estuviera listo tenía que entrar en la jaula...*

Otras flexiones de pretérito y presente aparecen en el habla de HJ, HG, ME y HC: pretérito imperfecto de indicativo singular en tercera persona *podía* (15), pretérito imperfecto de indicativo plural en tercera persona *podían* (16), presente en primera persona plural *podemos* (17) y presente de indicativo en primera persona *puedo* (18):

- (15) ... *la señora no **podía** sentarse sola...*
 (16) ... *si lo chiquillo **podían** volver, debía engañarlos de nuevo...*
 (17) ... ***podemos** llevar las cosas tranquilos...*
 (18) ... *es mi beca, **puedo** utilizar a lo que yo quiera ...*

Cuadro 4. Flexiones registradas de ‘encontrar’

Verbo	TAM	PN	Forma	HJ	HG	ME	HC
Encontrar	Pret. imp. indicativo	3era	encontrabas	Sí	No	No	No
		PL.	encontraban	Sí	Sí	Sí	Sí
	Presente indicativo	3era Sing.	encuentra	Sí	Sí	Sí	Sí

En HJ, se presenta la forma de pretérito imperfecto de indicativo en tercera persona plural como *encontrabas* (19), mientras que en HG y ME aparece como *encontraban* (20):

- (19) ... *Empezaron [ellos] [a] buscar comida porque ya no había opción... comieron [ellos] las frutas que **encontrabas**, las hojas que podían consumir...*
 (20) *cuando los papás llegaban, **encontraban** muchos problemas...*

Con respecto al presente indicativo de tercera persona *encuentra* (21), este se registra en el material oral de los tres guaymíes HJ, HG y ME y del hispanocostarricense HC:

- (21) ... **encuentra** [el niño] una señora ciega cocinando...
Observaciones sobre los verbos irregulares

En los cuadros 1 y 3, las raíces verbales de *querer* y *poder* del pretérito imperfecto de subjuntivo en tercera persona, se flexionan para HJ únicamente como *queriera* y *podiera* en analogía con la forma básica de infinitivo; en cambio, en HG, si bien es cierto también coexisten las variantes *queriera* y *quisiera*, dicho subjuntivo de *poder* solo se realiza como *podiera*. Con respecto a ME, *quisiera* es la única forma registrada para este TAM.

En el cuadro 2, la raíz de *morir*, del pretérito simple de indicativo en tercera persona, se flexiona como *morieron* y *murieron*. Ambas formas se registran tanto para HJ como para HG, mientras que para ME, se identifica solamente el empleo de *murieron* entre las dos posibilidades registradas. Por su parte, este mismo pretérito flexionado en tercera persona singular, se presenta en los hablantes HJ, HG y ME como *morió* y *murió*, lo que hace evidente la coexistencia entre ambas formas sumada a una posible analogía con el morfema radical de infinitivo *morir*. Asimismo, el gerundio registrado como *moriendo* se aparece únicamente en el hablante HJ sin mostrar coexistencia alguna con *muriendo*, mientras que, en los hablantes HG y ME, *muriendo* corresponde a la única forma identificada en las muestras orales de ambos hablantes.

En el cuadro 4, el pretérito imperfecto de tercera persona plural de *encontrar* se registra como *encontrabas* y *encontraban*. Desde esta perspectiva, el morfema codificador de número y persona *-s* que en el español sin contacto se utiliza para marcar segunda persona¹⁹, aquí

19 Miguel Ángel Quesada, *Historia de la lengua española en Costa Rica*. (San José: Editorial de Costa Rica, 2009) 308-340.

se utiliza para codificar la tercera persona plural, posiblemente por analogía con el morfema *-s* de los sustantivos en plural.

Se deben destacar tres aspectos en torno a los verbos irregulares. Primero: HJ produce flexiones de *querer*, *morir* y *poder* utilizando la raíz básica del infinitivo: *queriera* y *querían*; *morieron*, *murió*, *moría* y *moriendo*, y *podiera* *podía*, *podían* y *podemos*; sin embargo, en este entrevistado, dichas flexiones no se presentan de modo sistemático en relación con otras entre diferentes tiempos y personas verbales, puesto que también se identifican flexiones irregulares como *quiere* y *quiero*, *murieron*, *murió* y *puedo*. Segundo: en HG se presentan todas las flexiones registradas para *querer*, lo cual implica que, para el presente simple de subjuntivo en tercera persona, coexisten las formas irregular *quisiera* y la regularizada *queriera*. No obstante, para *morir* y *poder*, este tipo de coexistencias no parecen ser sistemáticas, por cuanto para HG se registra la coexistencia de *morieron* y *murieron*, aunque no de *moriendo* y *muriendo*, ni de *podiera* y *podiera*. Tercero: en ME tan solo se identifica regularización de la raíz de pretérito simple de indicativo en tercera persona *murió* y *murió*, donde ambas formas coexisten. HC, por su parte, utiliza las flexiones verbales documentadas para el español estándar²⁰.

Verbos regulares

HJ, HG, ME y HC producen las flexiones para los verbos *lamer* y *comprometer* que se observan en cuadros 5 y 6:

Cuadro 5. Flexiones registradas de ‘lamer’

Verbo	TAM	PN	Forma	HJ	HG	ME	HC
lamer	Infinitivo	—	lamiar	Sí	Sí	No	No
			lamer	No	No	Sí	Sí
	Pret. imp. indicativo	3era Sing.	lamiaba	Sí	No	No	No
			lamía	No	Sí	Sí	Sí

²⁰ RAE.

Los entrevistados HJ y HG producen la forma infinitiva únicamente como *lamiar* (22), en tanto ME y HC la producen como *lamer* (23):

- (22) ... y empezó a **lamiar** con la lengua en parte del cuerpo, en el pecho ...
- (23) ... la historia dice, según me contaron, que el perro empezó como a chupar o a **lamer**...

La flexión *lamiaba* para el pretérito imperfecto de indicativo solo se registra en HJ (24), mientras en HG, ME y HC se presenta como *lamía* (25):

- (24) ... si el perro **lamiaba** fuerte, y mucho mucho, podía resucitarlo...
- (25) ... el animal se **lamía** mucho, bastante, como acicalándose diría uno...

Cuadro 6. Flexiones registradas de ‘comprometer’

Verbo	TAM	PN	Forma	HJ	HG	ME	HC
Comprometer	Pret.	3era	competió	Sí	No	No	No
	simp. ind.	Sing.	comprometió	No	Sí	Sí	Sí

El pretérito simple de indicativo en tercera persona singular se registra en HJ como *competió* (26) y en HG, ME y HC como ‘comprometió’ (27).

- (26) ... había suquía oeste o norte o sur que [se] **competió** a volver para regresar la lluvia...
- (27) ... ¡Sí, claro! Se **comprometió** a tenerlos ahí, pero al final no lo hizo...

Observaciones sobre los verbos regulares

En el cuadro 5 está el empleo de la vocal temática diptongada en el infinitivo de *lamiar*. Si bien es cierto, también se ha identificado la presencia de *lamer* en el corpus, no se registra coexistencia alguna entre ambas formas verbales para un mismo hablante. Algo similar ocurre con las flexiones de pretérito imperfecto de indicativo en tercera persona singular *lamiaba* y *lamía*, de las cuales la primera se produce únicamente en HJ, mientras que la segunda solo se identifica en las hablas de HG, ME y HC, sin que para un mismo hablante se registren ambas formas. En todo caso, al menos *lamiar* puede ser considerada como neologismo verbal, dada su creación a partir de una analogía con los verbos de primera conjugación terminados en *-(i)ar* (*repudiar*, *rociar*, *odiar*, etc.).

En el cuadro 6 se muestra que el pretérito simple de indicativo aparece con dos tipos de raíces: una raíz irregularizada en *competió*, la cual ocurre solo en HJ, y otra *comprometió*, que conserva la forma básica de *comprometer(se)*. La raíz de *competió* es el resultado de una síncope o supresión de los sonidos [rom], posiblemente en un intento del hablante por facilitar la pronunciación de esa palabra en específico.

Al igual que en los verbos irregulares, las flexiones empleadas por HC corresponden a las documentadas para la variedad del español estándar²¹.

Conclusiones

Los medios de formación, flexión y organización de las formas verbales y sus paradigmas son bastante estables en los idiolectos HJ, HG y ME, en el sentido de que la mayoría de las flexiones registradas coincide con el paradigma verbal documentado para el español estándar²². De todas maneras, resulta llamativa la regularización en los verbos *querer*, *poder* y algunos casos de *morir*. Esa regularización

21 RAE.

22 RAE.

constituye en un mecanismo para simplificar el paradigma verbal, lo cual podría ser sintomático de un proceso de cambio indirecto (inducido por contacto) que toma como base las posibilidades estructurales sujetas a variación, estas son, las raíces *quer-* y *quis-* (de *querer*) y *pod-* y *pud-* (de *poder*) del pretérito imperfecto de subjuntivo de tercera persona, además de *mur-* y *mor-* (de *morir*) identificadas en el gerundio y el pretérito simple de indicativo de tercera persona²³.

Con respecto a los verbos regulares, los rasgos recolectados sobre las formas de *lamer* permiten postular tentativamente un sistema más vernacular representado en HJ (*lamiar*, *lamiaba*), un sistema transicional en HG (*lamiar*, *lamía*) y un sistema plenamente estándar en ME (*lamer*, *lamía*), el cual es igual al sistema de HC. Si bien las diferencias de edades son pocas (HJ, 36 años; HG, 32; ME, 30 y HC, 33), la asociación entre las edades y el grado de vernacularización parece ser tentadora.

Para finalizar, es recomendable que en futuros estudios se cuantifique la tendencia de cada hablante guaymí (bilingüe o monolingüe) a escoger determinadas posibilidades estructurales disponibles en el paradigma verbal, ya sean estas más básicas (conservando la raíz del infinitivo) o menos básica (prefiriendo la raíz irregular) en comparación, así como aumentar la muestra poblacional e indagar más a profundidad en las biografías lingüísticas de los hablantes.

23 Pese a que el guaymí como lengua de contacto posee verbos regulares e irregulares, no es posible indicar que su influencia en el español de los entrevistados guaymíes se deba a un cambio directo, pues se trata de paradigmas verbales muy distintos entre los cuales no se observa transferencia de elementos o patrones.

Abreviaturas

IND.	Indefinido
Ind.	Indicativo
Inf.	Infinitivo
Imp.	Imperfecto
M	Modo
O	Objeto
PL.	Plural
Pret.	Pretérito
PT.	Pasado testimonial
REC.	Pasado reciente
Sing.	Singular
Simp.	Simple
S	Sujeto
T	Tiempo
V	Verbo

III. ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA APLICADA
(STUDIES IN APPLIED LINGUISTICS)

L'écriture créative comme moyen pour stimuler la production écrite en FLE¹

(La escritura creativa como medio para estimular la producción escrita en FLE)

*Estela Álvarez Garay*²

Escuela República Francesa, Costa Rica

RÉSUMÉ

La créativité dans la production écrite est devenue un moyen différent d'apprendre une langue étrangère ; la motivation, l'imagination et la continuité jouent un rôle prépondérant dans l'acquisition de cette compétence. Cet article propose une façon créative d'aborder la production écrite en classe FLE, lors d'une expérimentation avec un groupe de la troisième année d'une Section Bilingue à Cartago, pendant l'année 2018.

RESUMEN

La creatividad en la producción escrita es un novedoso un medio para aprender una lengua extranjera; la motivación, la imaginación y la continuidad desempeñan un papel indispensable en la adquisición de esta competencia. El artículo propone una forma creativa de tratar la producción escrita en la clase de FLE, conforme a una investigación puesta en práctica con un grupo de tercer grado de un grupo bilingüe en Cartago, durante 2018.

Mots clés : écriture créative, production écrite, créativité, français langue étrangère

1 Recibido: 25 de setiembre de 2020, aceptado: 24 de marzo de 2020. Elaborado con base en la defensa de tesis de Máster 2 de la Universidad de las Antillas, Martinica; la defensa tuvo lugar el 23 de junio del 2019.

2 Sección bilingüe. Correo electrónico: eagary@gmail.com

Palabras clave: escritura creativa, producción escrita, creatividad, francés lengua extranjera

Introduction

Le français langue étrangère (FLE) est présent depuis plus d'un siècle au Costa Rica au niveau secondaire, mais son enseignement au niveau du primaire existe seulement « depuis environ deux décennies »³. À partir d'une décision du Ministère de l'Éducation Publique (MEP) en 1994, l'introduction de manière précoce de cet enseignement cherchait à améliorer les opportunités éducatives des élèves face à la mondialisation. Les actuelles écoles du MEP offrent le FLE, convaincues que « l'apprentissage d'une langue étrangère permet aux enfants d'élargir leurs compétences linguistiques dans leur futur domaine d'étude, étendre leur vision du monde ainsi que développer leur sens critique et leur autonomie »⁴.

En 2000, les Sections Bilingues sont nées dans la province de Cartago dans deux écoles, à savoir ; l'école República Francesa et l'école Fernando Terán Valls. « Les élèves apprennent le français, les maths et les sciences en français »⁵, ils étudient aussi l'espagnol, les études sociales, la musique, les sports et la religion, dans leur langue maternelle ; une fois fini leurs études à l'école primaire, les enfants peuvent continuer leurs études en français avancé jusqu'au lycée et obtenir un niveau B2 certifié par le Centre Internationale d'Études Pédagogiques, désormais CIEP à la fin de leur parcours des études secondaires.

Nous nous sommes intéressés aux Sections Bilingues car c'est notre terrain de travail depuis 5 ans. Nous avons pu constater d'après des observations faites en classe que les élèves ne sont pas du tout motivés pour l'écriture, ils sont confrontés à des difficultés d'écriture

3 M. Núñez Quesada et M. Vargas Murillo, « Proyecto Francés y Educación: veinte años de esfuerzos para el mejoramiento de la enseñanza del francés en Costa Rica », *Letras* 40 (2006) : 175-208 (185).

4 Ministerio de Educación Pública, Programa de Francés I y II ciclos (San José: Ministerio de Educación Pública, 1994) 1.

5 C. Zumbado Ugalde, Manual de procedimientos. Secciones bilingües español-francés (Cartago : Escuela Fernando Terán Valls. Dirección de Educación de Cartago, circuito escolar 06, 2017).

à cause de l'interférence avec la langue maternelle, l'espagnol et le manque d'habitude d'écrire en français. C'est ainsi que nous avons mis en place une expérimentation pendant une année scolaire avec des enfants âgés de 8 à 9 ans du troisième année de la Section Bilingue à l'école República Francesa en 2018. Cette expérimentation, s'appuie sur l'écriture créative en tenant compte des thèmes vus en classe. Ceux-ci sont choisis d'après les goûts et les préférences des élèves, le Programme Nationale de français au Costa Rica et des thèmes qu'il fallait revoir à cause des difficultés d'écriture présentées par les apprenants. Cette expérimentation propose une façon d'aborder l'écriture de manière créative de sorte que les apprenants trouvent du plaisir pour écrire en français. Il est bien entendu que l'écriture chez les apprenants ne doit pas être parfaite car les erreurs font partie de leur apprentissage et de la découverte de la langue étrangère.

La créativité en salle de classe

Lorsque nous parlons de « créativité », les premières images qui nous viennent à l'esprit, ce sont le théâtre, les arts ou le cinéma, à première vue nous ne l'associons pas à l'éducation. Cependant la créativité fait partie de l'apprentissage d'un enfant à l'école, dans notre cas, l'apprentissage d'une langue étrangère comme le français. Dans le livre du CECRL, on mentionne « Utilisation ludique de la langue »⁶ qui est associée au jeu et à la créativité, bien entendu le jeu avec un objectif éducatif, car jouer pour jouer, ce n'est pas nécessairement un apprentissage, au contraire un passe-temps. « L'utilisation de langue pour le jeu ou la créativité joue souvent un rôle important dans l'apprentissage et perfectionnement mais n'appartiennent pas au seul domaine éducatif »⁷. Le CECRL nous fait une proposition pour travailler en classe de langue de manière ludique pour garantir un bon apprentissage de la langue en la perfectionnant, mais il est

6 Conseil de l'Europe, Cadre européen commun de référence pour les langues (Paris : Didier, 2001) 47.

7 Conseil de l'Europe, 47.

évident qu'il n'est pas le seul moyen pour enseigner. Il ne s'agit pas d'apprendre avec une grande habilité une liste de vocabulaire ou chercher la manière la plus amusante de comprendre une liste de verbes. Aujourd'hui, il y a des enseignants qui parlent de créativité quand ils font des jeux éducatifs en classe, ils se sentent créatifs lorsque le jeu fait partie de leurs cours et c'est bien. Malheureusement, on entend des personnes qui critiquent et signalent que les jeux ou les activités créatives sont une perte de temps qu'il faudrait revaloriser. Néanmoins, la créativité va au-delà d'un apprentissage traditionnel où d'un simple jeu éducatif, d'après Lubart, « elle concerne à une aptitude envers un objectif »⁸, c'est la façon de l'apprenant pour réussir ou bien trouver une solution. Il ne s'agit pas de l'apprenant le plus intelligent, celui qui répond correctement à tout, c'est juste l'apprenant qui cherche les différentes manières pour arriver à son but.

Alors qu'est-ce que c'est que la créativité ? Il existe des définitions diverses, cependant nous avons privilégiée la suivante « Une action par laquelle on pourrait donner naissance à quelque chose à partir de rien »⁹. C'est-à-dire la manière dont je m'organise pour réussir une activité ou un événement, c'est la créativité. Il est nécessaire de développer ce type de créativité en cours avec nos apprenants, l'idée centrale est que les apprenants puissent trouver de différentes manières pour s'exprimer, communiquer à l'oral et à l'écrit en français. Il faut être tolérant à ce qu'ils produisent car il est normal que leurs productions ne soient pas du tout correctes selon les normes grammaticales, syntaxiques, phonétiques, parmi d'autres car « l'interférence de la langue maternelle »¹⁰ sera parfois présente lors de leurs écrits. Bien au

8 Melina Besençon, Vers une pédagogie de la créativité en classe de langue. Mémoire professionnel Formation HEPL Secondaire 1 (Lausanne : Haute École Pédagogique Vaud, 2013) 4 ; < <https://core.ac.uk/download/pdf/43668290.pdf> >.

9 Joëlle Aden, « La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre », Synergies Europe 4, (2009) : 173-180 (173).

10 Fatima Zohra Aliouat, Rapport de stage sur l'enseignement/apprentissage du FLE à l'école Al-Nahdha d'Abu Dhabi. Paris Sorbonne-Abu Dhabi - Master 2 français langue appliquée (aire culturelle arabophone), 2012, < https://www.memoireonline.com/10/12/6177/m_Rapport-de-stage-sur-l-enseignement-apprentissage-du-FLE--lecole-Al-Nahdha-dAbu-Dhabi22.html >.

contraire, il est fondamental d'apprécier le chemin qu'ils ont parcouru pour arriver à communiquer d'une manière active. Évidemment, peu à peu, l'apprenant apprendra à s'autocorriger et à faire attention aux erreurs commises lors de sa production. La créativité se développe au fur et à mesure qu'on apprend, les enfants ne naissent pas créatifs, ils le deviennent. C'est la tâche du professeur de les orienter à un esprit plus ouvert, critique, créatif « nous devons être conscients que cette qualité s'enseigne, vu qu'elle n'est pas innée »¹¹.

La créativité est développée au fur et à mesure que nous essayons d'obtenir quelque chose, si nous n'avons pas besoin de communiquer nous ne nous préoccupons pas pour réfléchir et faire de notre mieux, mais le besoin nous fait réagir de différentes façons et de trouver la meilleure manière de nous faire comprendre. C'est pour cela que l'appui de l'enseignant est indispensable. Il devra promouvoir chez les apprenants des activités qui peuvent mettre en valeur leur créativité, des tâches propres à leur âge, à leurs intérêts et à leurs goûts. De façon que l'apprenant peut développer sa créativité. « L'une des variables de la réussite scolaire est la perception préalable que l'apprenant a de ses compétences et qui va lui permettre de s'engager ou non dans une tâche : plus la perception de ses compétences est élevée, plus la réussite de sa performance est probable »¹².

L'approche de la pédagogie créative veut développer chez les enseignants une capacité différente de travailler en classe, où les enfants puissent mettre en pratique leurs émotions et laisser de côté la tension que provoque parfois l'apprentissage d'une langue étrangère, surtout quand il y a des évaluations sommatives. Cette approche prend en considération les émotions, car dans la réalisation d'une activité créative les émotions jouent un rôle prépondérant. Voici un exemple proposé par Puozzo :

11 Aurora Casado Carnero, La créativité en classe de FLE. Propositions d'activités. Trabajo fin de máster. Universidad de Valladolid, 2017, 10 ; < https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/25324/1/TFM_F_2017_50.pdf >.

12 Isabelle Puozzo, « Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage », *Éducation et socialisation* 33 (2013) : 4. DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.174>.

Par exemple, dans l'élaboration et la mise en scène d'un texte narratif, l'élève créateur pourrait ressentir face à son texte une émotion de bonheur, s'il évoque des faits heureux, comme une émotion de peur, s'il évoque la mort. La nature de l'émotion primaire peut donc varier allant d'une valence positive à une valence négative qui pourrait éventuellement avoir un effet cathartique¹³.

L'écriture créative

Nous avons déjà parlé de créativité, mais qu'est-ce que c'est l'écriture créative ? Quelle serait sa définition ? Pour nous, l'écriture créative est en relation avec le travail écrit fait par les apprenants d'une manière ludique, travail dans lequel ils ne se sentent pas stressés pour apprendre à écrire comme à l'école traditionnelle. Ils sont plutôt motivés par l'écriture sans prétendre de la faire absolument correcte, nous comprenons qu'ils peuvent commettre des erreurs de syntaxe par exemple. Cependant ces erreurs leur permettront peu à peu d'améliorer leur travail écrit et de prendre conscience de l'apprentissage de la langue étrangère. Le but de l'écriture créative est que les enfants prennent plaisir à apprendre : « ils *oublient* qu'ils travaillent en français et qu'ils sont en train d'apprendre »¹⁴. C'est une proposition idéale pour apprendre sans se rendre compte qu'on le fait, l'enseignement doit être un divertissement, évidemment il faut suivre une structure ouverte à un apprentissage ludique.

Les ateliers d'écriture ont été les premiers proposés pour la formation des écrivains aux États-Unis vers l'an 1936, pour fournir les futurs professionnels avec des « *outils techniques* »¹⁵, puis cette formation a continué en Europe. Après, les ateliers d'écriture (ou l'écriture créative) ont été incorporés dans les institutions

13 Puozzo, 3.

14 Christian Rodier, Anne-Marguerite Bonvallet et Stéphanie Bara, *Écritures créatives* (France : Presse Universitaire de Grenoble, 2011) 6.

15 Rodier, Bonvallet et Bara, 3.

éducatives pour développer une langue étrangère efficace, utile pour l'apprenant, mise en contexte, en écrivant des sujets en lien avec leur propres centres d'intérêt ou bien des thèmes en relation à leur vie quotidienne : « ... le plaisir pris par les étudiants est une source de motivation incomparable et la «découverte» de leur créativité, de leur imagination en langue étrangère leur fait prendre conscience que cette langue n'est pas seulement une matière scolaire mais aussi un vecteur de communication »¹⁶. L'enseignant doit toujours partir de son contexte et adapter les thématiques d'après chaque groupe d'enfants car les intérêts seront différents, même s'ils sont dans une zone rurale ou urbaine en France ou au Costa Rica.

L'écriture créative part du principe que les apprenants puissent « imiter, reproduire, parodier, modifier »¹⁷, leur écriture, car ils doivent partir d'un point en commun pour écrire, de manière amusante, ludique, à travailler sans que cela leur soit imposée. Parfois, cette proposition sera difficile pour ceux qui n'ont pas encore développé le goût pour l'écrit ou bien pour ceux qui ne trouvent aucune motivation. Il est clair que la première séance ne sera pas parfaite, l'enseignant et les apprenants auront quelques contraintes, qui seront normales, au fur et à mesure que l'enseignant encourage les apprenants, ils arriveront à faire de bonnes productions écrites. « C'est au fil du temps que l'écriture créative donnera des productions de plus en plus intéressantes »¹⁸. Pendant ce processus, il sera surpris par les productions originales et uniques mettant en valeur leur personnalité. Au début, le travail écrit sera peut-être difficile mais l'habitude et les motivations permettront de surmonter cette étape. Si les apprenants ne sont pas confrontés à ce type d'écriture créative ils ne se rendront pas compte s'ils possèdent les caractéristiques d'un futur écrivain.

16 Rodier, Bonvallet et Bara, 3.

17 Rodier, Bonvallet et Bara, 5.

18 Rodier, Bonvallet et Bara, 46.

Contexte

Le groupe avec lequel nous avons travaillé l'écriture créative est composé de 18 élèves, enfants âgées entre 8 et 9 ans de la troisième année de l'école República Francesa, du cours de l'année 2018. Ce groupe est hétérogène, il y a 10 filles et 8 garçons, de classe moyenne. Tous ont commencé leurs études dès la maternelle à l'école República Francesa. Ce groupe trouve du grand plaisir pour la langue française, même s'ils ont des difficultés en relation avec la partie écrite. En troisième année, niveau dans lequel ils étaient inscrits au moment de l'expérimentation, à la fin du mois d'octobre ils font les épreuves DELF PRIM A1, donc les sujets abordés tout au long de l'année vont les aider à se préparer de la meilleure manière pour réussir la certification en français.

Techniques d'observation

Les techniques utilisées pour développer cette expérimentation ont été d'abord, l'observation des enfants en salle de classe pendant un mois, à savoir le mois de février de l'année 2018. Premièrement, nous sommes partis des connaissances linguistiques du français des enfants tels que la présentation personnelle, la famille et la description physique. Les évaluations diagnostique se sont réalisées au début de l'année scolaire dans le système éducatif costaricien, portant sur l'écriture des phrases, sur la vie personnelle et la dictée. Nous avons demandé aux élèves de se présenter en français à l'oral (nom, prénom, âge, nationalité, profession, ville, famille, école, couleur préférée, matière préféré), puis ils devaient se présenter à l'écrit. A partir de l'observation de ces sujets nous avons répondu de manière globale aux questions suivantes :

1. Quelles sont les difficultés que rencontrent les élèves par rapport à l'écriture ?

Dans cette première partie, nous avons constaté que les élèves « écrivaient comme ils parlaient », ils ne faisaient pas de différence entre l'écrit et l'oral en français à différence de l'espagnol qui est parlé et écrit de la même manière. Dans le tableau 1 on remarque les erreurs faites par les élèves à l'écrit. Par exemple, ils écrivaient :

Tableau 1 : Exemples des interférences de la langue espagnole par les élèves de la troisième année de l'école República Francesa.

Écriture des élèves	Correction en français
Meson	Maison
Je 9 ans	J'ai 9 ans.
Je me appel	Je m'appelle
Je habite en Cartago	J'habite à Cartago.
Ruge	Rouge
Jem	J'aime
Je sui	Je suis
Ma	Mon, ma (pas de différence)
Pei	Pays
Gato	Gâteau

Source : Cette information a été prise après avoir fait le diagnostic aux enfants sur la présentation personnelle, pendant le mois de février 2018.

De même, il y avait des interférences avec la langue espagnole, c'est-à-dire l'espagnol costaricien, comme dans le cas précédent, ils utilisaient « je habite en Cartago » au lieu d'utiliser la préposition « à ». J'habite à Cartago.

La structure de la phrase en français est la même qu'en espagnol (sujet + verbe + complément). Les élèves sont censés à suivre la structure, cependant la partie phonétique de la nouvelle langue les empêchaient d'écrire correctement les mots car en espagnol il n'existe ni les sons [y], [ɛ], [ə], ni les nasales [õ], ni les semi-voyelles, [ø], [œ], ni les semi-consonnes [ʒ], [ʃ], [ç].

2. Pour quelle raison, les élèves ont des difficultés à écrire en français ?

Parmi les raisons que nous avons pu relever, nous pouvons citer :

- Le manque d'habitude de lire en français. Les enfants ont signalé qu'ils ne lisaient presque jamais en français. Donc, la lecture joue un rôle indispensable dans l'écriture, c'est grâce à la lecture que le vocabulaire va s'enrichir, et on aura une notion plus élargie du contexte qui nous entoure.
- Les élèves n'ont pas conscience de la différence entre le français oral et le français écrit, cela est dû à la différence entre l'espagnol écrit (leur langue maternelle) et le français écrit (langue étrangère), car en français il existe des doubles voyelles qui doivent être écrites, cependant à l'oral on ne prononce qu'une seule, par exemple « ou » se prononce [u], « ai » se prononce [ɛ] ou [e], « au » se prononce [o].
- Les élèves croient que l'écriture en français est très similaire à l'espagnol, car il y a des mots appelés « transparents » où on peut les associer facilement à l'espagnol. Par exemple : téléphone, meubles, règle, grand, intelligent, sympathique.
- La pratique habituelle de l'écriture se fait plus à l'oral qu'à l'écrit en deuxième année, car nous avons pu constater qu'ils parlaient très bien mais qu'ils n'écrivaient pas correctement.

3. Les élèves sont intéressés à écrire en français ? Oui, Non, Pourquoi ?

Les élèves de la troisième année sont pour la plupart intéressés à écrire en français, nous l'avons constaté lors du premier mois de réalisation du diagnostic. Ils aiment le français. Puis, d'après les

observations et le diagnostic faits, les enfants ont montré beaucoup plus de difficulté à écrire, c'est pour cela que nous affirmons que l'écrit dans ce groupe est la compétence la plus difficile pour eux, donc elle doit être beaucoup plus travaillée en classe, c'est à cause des interférences de la langue maternelle, elles sont nombreuses, comme les faux-amis, par exemple : « le sol », signifie en espagnol « le soleil ».

Une fois fait le diagnostic, pour connaître les difficultés qu'affrontaient les élèves, nous sommes partis de l'explication de la phonétique en salle de classe, dans les phonèmes les plus utilisés tels que : « ai » se prononce [ɛ] ou [e], « e » final ne se prononce pas mais il doit être écrit impérativement, le « u » se prononce [y], le « ou » se prononce [u] comme en espagnol, « au » se prononce [o], le « s » final ne se prononce pas mais il doit être écrit, le « r » final ne se prononce pas mais il doit être écrit. Puis, nous avons organisé un atelier avec les parents des enfants d'une durée de 4 heures, pour leurs expliquer la différence entre l'oral et l'écrit en français, nous avons montré l'importance de la conscience phonologique et nous avons aussi expliqué les phonèmes ci-dessus, ils ont participé à des dictées d'écriture. L'idée de l'atelier avec les parents a été de motiver les enfants chez eux et d'avoir la possibilité de que les parents puissent les aider pendant leurs études. A partir de ces remarques nous avons commencé les ateliers sur l'écriture créative avec les enfants.

Thèmes à développer lors des ateliers

Tout au long de l'année 2018, les élèves ont construit un livret appelé : Ma troisième année plus que des apprentissages. Les thèmes proposés dans le livret ont été choisis en prenant en compte trois aspects. Premièrement les préférences des élèves, ensuite la révision des sujets travaillés l'année passée mais qu'ils présentaient encore de difficultés et puis certains thèmes proposés par le MEP du Costa Rica.

A continuation, nous ferons une petite description des sujets que nous avons privilégié dans le livret. Pour le titre de chaque page

du livret nous avons utilisé un pronom possessif pour faire référence au rôle de l'apprenant dans ses écrits.

Les thèmes proposés ci-dessous sont pris du Programme Nationale de français :

- Mon aspect physique (la description physique).
- Mes goûts et préférences (loisirs – vacances).
- Mes plats (les aliments).
- Je m'habille comme ça (les vêtements).

Ces autres thèmes ont été privilégié de la manière suivante :

- Je me présente

Ce thème a été travaillé l'année précédente en deuxième année. Nous avons pu constater dans le diagnostic réalisé pendant le premier mois du cours scolaire, c'est-à-dire pendant le mois de février, que les élèves avaient les notions de la présentation personnelle à l'oral, mais à l'écrit, ils avaient une grande difficulté pour s'exprimer. Donc, nous affirmons que le thème de la présentation personnelle est très important, car il fait partie des premières notions de l'apprentissage du français. En plus, les enfants devaient se préparer pour le DELF PRIM A1 à la fin d'année, ce thème est considéré dans les connaissances préalables des enfants pour obtenir ce diplôme.

- Mes activités quotidiennes
- Ma chambre

Nous avons demandé aux élèves de choisir une pièce de la maison qu'ils adoraient. Tous sans exceptions ont choisi « La chambre » pendant la description de la chambre nous avons pris en compte les

objets des enfants dans leurs chambres, l'expression « Il y a » et les prépositions de lieu. Le thème des activités quotidiennes a été proposé par la maitresse car il était en relation à la maison et leurs habitudes, ce dernier a été aussi travaillé l'année passée, en deuxième année.

- Mon école
- Mes souvenirs

Ces deux thèmes même s'ils ne sont pas inclus dans le programme du MEP, ils nous semblaient pertinent de parler de leur école et raconter un peu de leur meilleur moment à l'école avec le thème « mes souvenirs ». Par rapport, au thème de souvenirs, il a été décrit au présent. Les élèves ont décrit le meilleur et le plus mauvais moment qu'ils ont vécu à l'école.

Description des ateliers

Les ateliers sont développés une fois fini le thème général de classe. A partir du mois de mars jusqu'à novembre les élèves ont participé à 9 ateliers pour construire le dossier intitulé : « *Ma troisième année plus que des apprentissages* ».

Chaque atelier a été développé à la fin du mois, les élèves ont consacré 2 leçons de 40 minutes chacune pour travailler dans le livret. Les thèmes développés pendant toute l'année scolaire 2018 sont de thèmes proposés par le MEP et nous avons repris quelques thèmes de l'année précédente, 2017.

Dans les paragraphes qui suivent, nous ferons une description détaillée du travail dans les ateliers. Dans chaque atelier l'enseignante a fourni aux élèves une feuille pour faire un exercice de description. Les élèves pouvaient regarder leurs cahiers pour vérifier le vocabulaire déjà appris. Chaque écriture était composée par des phrases simples, c'est-à-dire : sujet + verbe + complément. Toutes les phrases commençaient

par une majuscule et finissaient par un point final. Finalement les élèves faisaient un dessin pour illustrer ce qu'ils avaient écrit.

Atelier #1 : La présentation personnelle

Ils devaient faire à l'écrit leur présentation à partir d'amorces de phrases, telles que :

- ✓ Je m'appelle ...
- ✓ J'ai... ans
- ✓ J'habite à
- ✓ Je suis ...
- ✓ Mon anniversaire est le ...
- ✓ Mon pays est ...
- ✓ Ma ville est ...
- ✓ Ma maîtresse s'appelle...
- ✓ J'aime ...
- ✓ Ma couleur préférée est ...
- ✓ Mon animal préféré est ...

Atelier #2 : Mon école

Le sujet portait sur la description de l'école República Francesa. Les élèves devaient décrire leur école. Les amorces de phrases à utiliser et les groupes nominaux étaient :

- ✓ Mon école s'appelle ...
- ✓ Elle est grande, de couleurs marron et orange.
- ✓ Il y a des concierges, des enfants, un bureau, des toilettes, des classes, un gymnase, un jardin, des surveillants, une bibliothèque.

Atelier #3 : Mon aspect physique

Les élèves devaient faire une description de leur aspect physique.
Ils devaient utiliser les expressions :

- ✓ Je suis grande, petite, grand, petit.
- ✓ Je suis mignonne, mignon.
- ✓ J'ai les yeux + la couleur.
- ✓ J'ai les cheveux + la caractéristique (longs, courts, blonds, raide, bouclés, etc)
- ✓ Je suis + des adjectifs de caractère.

Atelier #4 : Mes goûts et préférences

Les élèves devaient décrire leurs goûts par rapport aux jeux et aux loisirs. Les expressions à utiliser étaient :

- ✓ J'aime ...
- ✓ J'adore ...
- ✓ Je déteste ...
- ✓ J'aime beaucoup ...
- ✓ En plus, ils ont employé l'objection « mais » dans les phrases, par exemple :
- ✓ J'aime le patinage mais je déteste Dragon Ball Z.

Atelier #5 : Mes activités quotidiennes

Les élèves devaient décrire leur journée en utilisant les verbes pronominaux, l'heure, les expressions de temps : le matin, l'après-midi, le soir.

- ✓ Je me réveille ...
- ✓ Je me lève...
- ✓ Je me douche ...

- ✓ Je m'habille ...
- ✓ Je me brosse les cheveux ...
- ✓ Je me brosse les dents ...
- ✓ Je pars ...
- ✓ Je fais les devoirs ...
- ✓ Je sors ...
- ✓ Je fais + un loisir.
- ✓ Je me couche...

Atelier #6 : Mes plats

Les élèves devaient décrit leur plat préféré au petit-déjeuner, au déjeuner, au dîner.

- ✓ Je prends + une boisson.
- ✓ Je prends+ un aliment.
- ✓ Mon plat préféré est ...
- ✓ Je n'aime pas ...

Atelier #7 : Ma chambre

Les élèves devaient décrire leur chambre, en utilisant les objets communs d'une chambre.

L'expression à utiliser au début des phrases était la suivante : Dans ma chambre il y a...

Les prépositions de lieu : à côté de, sur, sous, devant, derrière, à droite, à gauche, entre autres.

Vocabulaire utilisé : fauteuil, rayon, lit, télé, porte, poupées, table de nuit, ordinateur, lit superposé, tableau, coffres, entre autres.

Atelier #8 : Je m'habille comme ça

Les élèves devaient décrire leurs vêtements préférés. Premièrement, ils devaient décrire ce qu'ils aimaient porter.

J'aime porter + des vêtements (un pantalon, une blouse, un t-shirt, des baskets, des sandales, un short, une jupe, une robe) + une couleur.

Puis, ils devaient décrire les vêtements qu'ils ont utilisés pendant les vacances. Ils avaient le choix entre les lieux suivants : la plage, le zoo, les piscines, le parc d'attraction, la montagne, chez les grands-parents, un autre pays.

Le début de phrase était le suivant : En vacances quand je vais + lieu + je porte + un vêtement.

Atelier #9 : Mes souvenirs

Les élèves devaient décrire le moment qu'ils ont aimé et celui qu'ils ont détesté. Cependant comme le passé composé n'avait pas été travaillé en classe, ils ont écrit les phrases au présent.

Le début de phrase était le suivant :

- ✓ J'aime le moment quand ...
- ✓ Je déteste le moment quand...

Les verbes employés : faire, jouer, manger, écrire, devoir, parler, pouvoir, partager au présent à la première personne du singulier « je ».

Une fois finie la description des 9 ateliers, les élèves devaient construire à l'aide de l'enseignante, la présentation, le sommaire, l'introduction, les remerciements et la conclusion du livret. Ils devaient numéroter les pages pour le sommaire, puis décorer la présentation.

Quelques précisions

Nous croyons qu'il convient de faire quelques remarques par rapport à notre expérience de projet en classe, tout au long de l'année scolaire, nous signalons les suivantes :

1. Tous les apprenants ont respecté la consigne générale des ateliers d'écriture pendant les 9 ateliers.
2. La plupart des apprenants, c'est à dire un 75% des élèves ont utilisé correctement la grammaire, tout ce qui concerne la conjugaison des verbes réguliers et irréguliers au présent, le genre

de mot- adjectif (féminin, masculin, pluriel, singulier), les articles définis et indéfinis, les articles partitifs, les prépositions, la conjonction (et), l'opposition « mais », le justificatif « parce que », la négation « ne...pas ».

3. 100 % des apprenants ont suivi correctement l'ordre logique des phrases, c'est à dire sujet + verbe + complément.
4. Tous sont arrivés à exprimer ce qu'ils voulaient par rapport aux thèmes proposés.
5. La plupart d'entre eux ont respecté les signes de ponctuation et d'orthographe.
6. 100 % des apprenants ont pu faire la différence entre « j'ai » et « je ».
7. 50 % ont montré des difficultés avec les accents de quelques mots.
8. La moitié de la classe a présenté une certaine confusion avec « et-est », « son – sont », la maîtresse a dû revenir sur ces notions.
9. Les enseignants qui veulent travailler ce projet en classe doivent prendre en considération les activités extrascolaires de l'institution pour pouvoir aborder les thèmes proposés par le Ministère d'Éducation Publique (MEP) de la manière la plus adéquate.
10. L'enseignant doit prendre en compte que l'erreur doit être vue comme un processus d'apprentissage. L'enseignant ne pourra pas punir les erreurs grammaticales ou de vocabulaire. Il doit avant tout orienter l'élève vers un apprentissage concret.
11. L'enseignant doit travailler le vocabulaire avant de commencer à écrire le livret des apprentissages. L'idée est que les élèves peuvent mettre en pratique leurs connaissances des thèmes travaillés préalablement en classe.
12. L'enseignant doit assurer dans la classe une ambiance agréable pour l'apprentissage de l'écrit, en motivant les élèves à faire de leur mieux pour bien écrire.
13. Il est important de considérer l'appui des parents pour les ateliers d'écriture car les parents jouent un rôle déterminant dans la motivation des enfants.

14. Il aurait été plus enrichissant de travailler l'écrit en binômes ou en groupes de 3 personnes, pour qu'il y ait une retro action des apprentissages acquis par les enfants, de sorte que la tâche proposée d'après l'approche actionnelle du CECR soit plus réelle. Le travail écrit que nous avons fait en classe a été individuel.
15. Ce travail peut être limité à quelques mois, par exemple à un trimestre, un bimestre, un semestre ou bien une année scolaire comme nous l'avons fait. Évidemment ce travail pourra être adapté aux objectifs de l'enseignant et la difficulté proposée dans chaque activité. Bien entendu que le rôle et l'appui des parents est indispensable pour que les enfants soient encouragés à l'apprentissage de la langue étrangère.

Conclusion

Cette expérimentation nous a permis d'atteindre nos objectifs. Les élèves ont trouvé un grand plaisir pour l'écriture en français parce qu'elle leur a permis de se trouver comme apprenants dans une langue étrangère, c'est-à-dire ils sont arrivés à parler et à écrire d'eux-mêmes dans des phrases simples et avec un vocabulaire pertinent à leur niveau. La plupart des enfants sont devenus plus conscients au moment d'écrire, ils ont fait beaucoup plus d'attention à l'écriture correcte des mots. L'un des aspects qui les a motivés le plus était le fait de présenter leur livret « Ma troisième année plus que des apprentissages » aux parents. Le jour de la présentation aux parents, ils étaient heureux de présenter leur propre production écrite à leur famille, de même les parents étaient ravis de voir leurs enfants parler en français en expliquant tout ce qu'ils avaient fait tout au long de l'année. En plus, cela nous a permis de constater que le travail d'écriture créative peut se réaliser en classe de langue de manière efficace.

Les confusions ou difficultés que les apprenants ont eu pendant la réalisation de leur livret, nous les avons considérés comme un apprentissage qui fait partie de la langue étrangère et que nous croyons

normal. L'apprentissage et l'acquisition d'une langue étrangère même de la langue maternelle prend des années, alors ces petites erreurs nous les considérons comme une opportunité d'avancer et d'améliorer leur écrit. Les productions écrites des élèves n'ont pas été corrigées par l'enseignante toute de suite, elle était en classe comme une guide pour les aider, les motiver mais pas pour corriger tout ce qu'ils ont écrit, c'est pour cela que dans les livrets on pourrait trouver quelques coquilles, car notre objectif principal était la motivation à l'égard de l'écrit, nous n'avons jamais envisagé que les productions des enfants soient parfaites. Le plus important, c'est que les élèves ont trouvé un grand plaisir pour écrire avec les connaissances qu'ils ont acquis pendant toute une année scolaire. Enfin, cette expérimentation de l'écriture créative est une proposition de travail écrit qui nous a enrichie comme enseignante d'une langue étrangère et qui nous a permis de contribuer à l'enseignement du français au Costa Rica. Nous espérons que cette expérimentation pourra être mise en pratique par d'autres enseignants de FLE au Costa Rica.

Enhancing Language Learning and Acquisition by Implementing Extensive Reading¹

(El enriquecimiento del aprendizaje y de la adquisición mediante la lectura extensiva)

Ana Rojas Ugalde²

Universidad Nacional, Costa Rica

Vivian Vargas Barquero³

Universidad Nacional, Costa Rica

ABSTRACT

An explanation is provided of how extensive reading was used in the second-year reading courses in two majors—the Teaching of English as a Foreign Language (*Bachillerato en la Enseñanza del Inglés*, BEI) and English as a Foreign Language (*Bachillerato en Inglés*, BI), both of the Universidad Nacional (Heredia, Costa Rica)—to improve their language proficiency. To implement this, the time and activities were organized in student-centered sessions so that the learners could select readings for their individual use.

RESUMEN

Se explica cómo se utilizó la lectura extensiva en los cursos de lectura con estudiantes de segundo año en el *Bachillerato en Inglés* y *Bachillerato en la Enseñanza del Inglés* en la *Universidad Nacional* (Heredia, Costa Rica), para mejorar su competencia lingüística. Para su puesta en ejecución, se organizó el tiempo y las actividades centradas en el alumno, con el fin de que escogieran las lecturas para su uso individual.

1 Recibido: 3 de setiembre de 2019; aceptado: 30 de abril de 2020.

2 Escuela de Literautra y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: ana.rojas.ugalde@una.cr

3 Escuela de Literautra y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: vivian.vargas.barquero@una.ac.cr

Keywords: extensive reading, learning, language, pleasure reading, proficiency level, motivational factors

Palabras clave: lectura extensiva, aprendizaje, lengua, lectura placentera, competencia lingüística, factores motivacionales

A book is a dream that you hold in your hand

NEIL GAIMAN

Introduction

Achieving an optimal level of proficiency by the end of a language instruction program is the aim of most language learners. During those years, the real challenge is how the instructors can find ways to lead the students to success. To receive any kind of output from students, they must be exposed to the language. Even though this aspect is so relevant, receptive skills connected to input (reading/listening) often appear to be considered less important than productive skills related to output (speaking/writing). Without input, there probably will be no output either; the amount and level of difficulty of input can influence the students' output. Language studies have suggested that attention to reading can lead to improved performance in processing input and increased accuracy in production.⁴ Following this premise, these questions arise: How can students' language proficiency be improved through extensive reading? And how much exposure can make a significant language improvement?

To explore these research questions, and confirm the above statements, extensive reading techniques were used with second-year undergraduate students in the majors of the Teaching of English as a Foreign Language (*Bachillerato en la Enseñanza del Inglés*, BEI) and English as a Foreign Language (*Bachillerato en Inglés*, BI) at Universidad Nacional (UNA, Heredia, Costa Rica) in the courses

4 Beniko Mason and Stephen Krashen, "Extensive Reading in English as a Foreign Language," *System* 25, 1 (1997): 91-102. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(96\)00063-2](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(96)00063-2); Made F. Yulia. "Extensive Reading in L2 Learning: Current Trends and Future Possibilities," *Premise Journal* 7, 1 (2018): 36-48. DOI: <http://dx.doi.org/10.24127/pj.v7i1.1293>.

of “Reading” and “Reading Techniques” during the second term of 2018. The aim of this research was to implement extensive reading as an approach to improve language competence and performance by incorporating classroom reading. A primary concern of extensive reading is to motivate students to read for pleasure in and outside the classroom environment as a consistent practice that could potentially lead students to acquire a habit of reading, and consequently foster language learning.

Extensive Reading as a Language Approach

This section provides a general overview of the origins and current trends of the reading approach called *extensive reading* (ER), beginning with a consensual definition by language scholars. Secondly, it addresses the top ten ER teaching principles proposed by Day and Bamford,⁵ and finally, it describes the main benefit of ER for language learners. This section will address the theoretical background of the field and set the foundation and reasoning for the study carried out.

Definition of Extensive Reading

Reading, listening, speaking and writing are the four main language skills implemented when learning and teaching a foreign language. Thus, reading is classified as a receptive skill and plays a vital role in the process of connecting texts, readers, social contexts and meanings. Along the same lines, there are four widely used techniques for teaching reading to language learners: skimming, scanning, intensive and extensive reading. Both skimming and scanning are quick-thinking reading strategies; the former focuses on tracing details or clues in a text, and the latter centers on getting the gist or general overview of a text. Intensive reading is an in-depth strategy that considers an understanding of the text as the core of reading, as it focuses on meaning as constructed by

⁵ Richard R. Day and Julian Bamford, “The Characteristics of an Extensive Reading Approach,” *Extensive Reading in the Second Language Classroom* (New York: Cambridge University Press, 2012) 7.

means of grammatical forms, and ideas are related to one another by means of discourse markers. Lastly, the ER technique, the core of the present analysis, strives for achieving wide-ranging understanding at the surface level by skipping unfamiliar words to avoid interrupting the flow of reading and comprehension.⁶

Richard R. Day and Julian Bamford, two of the main advocates of ER, define this approach as:

...an approach to language teaching in which learners read a lot of easy material in the new language. They choose their own reading material and read it independently of the teacher. They read for general, overall meaning, and they read for information and enjoyment. They are encouraged to stop reading if the material is not interesting or if it is too difficult. They are also encouraged to expand their reading comfort zone—the range of material that can be read easily and with confidence.⁷

As stated above, ER aims to help language learners to develop and improve micro language skills such as vocabulary, grammar and fluency inductively by engaging learners in reading for pleasure. This approach is characterized by having the freedom to choose reading materials for activities in which a large amount of effortless reading is timed and organized during the class period. Additionally, ER does not focus on exploiting texts but rather on joyful, fast and silent reading.⁸

6 Iwan Fauzi, "The Effectiveness of Skimming and Scanning Strategies in Improving Comprehension and Reading Speed Rates for the Students of English Study Program," *Register Journal* 11, 1 (2018): 101-120 (104-106). DOI: <https://doi.org/10.18326/rgt.v11i1.101-120>.

7 Richard R. Day and Julian Bamford, "Introduction," *Extensive Reading Activities for Teaching Language* (Cambridge: Cambridge University Press, 2014) 1.

8 Richard R. Day and Julian Bamford, "Extensive Reading in the Second Language Classroom," *RELC Journal* 29, 2 (1998): 187-191. DOI: <https://doi.org/10.1177/003368829802900211>; Maria Pigada and Norbert Schmitt, "Vocabulary Acquisition from Extensive Reading: A Case Study," *Reading in a Foreign Language* 18, 1 (2006): 1-28; Juan Pino-Silva, "Extensive Reading through the Internet: Is It Worth the While?," *International Journal of English Studies* 9, 2 (2009): 81-96. DOI: <https://doi.org/10.6018/ijes.9.2.90761>; Made F. Yulia, "Extensive Reading in L2 Learning: Current Trends and Future Possibilities," *Premise Journal* 7, 1 (2018): 36-48. DOI: <https://doi.org/10.24127/pj.v7i1.1162>

Going back to 1954, Harold Palmer (as quoted by Kelly) is said to be the first scholar to apply ER strategies, claiming that “reading may be extensive... [in which] ...book after book will be read through without giving more than a superficial and passing attention to the lexicological units of which it is composed.”⁹ By applying empirical ER techniques, Palmer sought to teach learners about the target culture and facilitate the reading and understanding of literary works such as the Bible.

Top Ten ER Teaching Principles

In 1998, Day and Bamford proposed ten characteristics and/or principles that operate effectively in ER programs. These ER guiding principles are implemented as good practices in successful ER programs and intend to support teachers while they examine their beliefs behind teaching reading strategies. The intention is to eliminate common problems faced in the EFL classroom when reading in the target language. The ten principles are briefly detailed here: (1) there should be as much reading as possible; (2) an ample scope of topics and materials should be offered; (3) reading materials are based on students’ choices; (4) reading time is pleasurable; (5) reading is seen as a self-retribution; (6) reading does not go beyond students linguistic competencies; (7) reading is done silently and independently; (8) reading is fast-paced; (9) reading is tracked and guided by the teacher; and (10) modeling is the role of the teacher.¹⁰ These prime principles serve as a methodological departure point to put ER into action in the classroom. In 2002, Day and Bamford provided further explanations on these features, stating that reading materials should not necessarily be limited to simple texts. They provided conclusive evidence that

9 Louis G. Kelly, “Part II. Making the Language a Habit,” *25 Centuries of Language Teaching* (Rowley, MA: Newbury House, 1969) 89-180 (131).

10 Richard R. Day and Julian Bamford, *Extensive Reading in the Second Language Classroom* (New York: Cambridge University Press, 1998) 7-8.

longer texts can be useful if learners are allowed to select books on topics that they find attention-grabbing.¹¹

The reading texts are carefully chosen to maintain the students' interest and take into account their preferences. A wide variety of texts can be selected according to the students' level of language proficiency; the books are classified into groups of difficulty considering length, number of words, type of vocabulary and grammatical structures. Students start reading books from a basic level and move at their own speed to other levels as soon as they feel confident. They are allowed to stay at the level that fits them best. ER is also useful in developing good reading habits inside and outside of class.

Benefit of Using Extensive Reading in the Classroom

Jan Hulstijn refers to implicit and explicit learning as a relevant benefit that ER brings to language learners. He puts forth the premise that L1 acquisition occurs in a predominantly implicit way while the acquisition of L2 relies on both implicit and explicit input.¹² With this idea in mind, ER attempts to integrate what learners already know and spread it to other linguistic domains. The limited classroom time to practice the target language, as noted by Ewert,¹³ tends to slow down the learning process since students depend heavily on their native language for social encounters and activities outside class. Accordingly, ER supports L2 learning by building a sense of learner autonomy, enhancing background learning and providing learning opportunities where learners take control of their pace and language skills improvement. This fact is strengthened by Henri Holec who asserts that “autonomy is very much related to the ability of the learner

11 Julian Bamford and Richard R. Day, “Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading,” *Reading in a Foreign Language* 14, 2 (2002): 136-141.

12 Jan H. Hulstijn, “Theoretical and Empirical Issues in the Study of Implicit and Explicit Second-Language Learning,” *Studies in Second Language Acquisition* 27, 2 (2005): 129-140. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0272263105050084>.

13 Doreen Ewert, “The Effects of Extensive Reading on Adult Reading Behavior and Proficiency in an Intensive English Program,” *Extensive Reading World Congress Proceedings* 1 (2012): 141-144.

to take control of his own learning” (qtd. in Little).¹⁴ This same notion was proposed by Krashen¹⁵ who pointed out that ER pays off in voluntary reading. Further, ER enables students to become confident, independent readers through class reading time.

Methodology

The investigation carried out is a qualitative study in which it is intended to obtain data in order to analyze the effect ER has on a specific group. This purpose has been clearly identified by researchers. For Crossman, “this type of research has long appealed to social scientists because it allows the research to investigate the meanings that people attribute to their behavior, actions, and interactions with others.”¹⁶ In addition, the approach used is phenomenological, which refers to a “qualitative research method that is used to describe how human beings experience a certain phenomenon.”¹⁷

Regarding the population, two groups were part of the research: second-year university students in the courses “Reading” and “Reading Strategies” (29 students and 20 students respectively) as described above. An initial survey was applied to this population to gather data on the role that reading plays for each of the students considering factors such as how fond they are of reading, what types of texts they prefer, and what language they prefer for reading. The instrument was designed as a closed-ended survey with only two open-ended questions.

The students also took a test called the Edinburgh Project on Extensive Reading Placement Progress Test (EPER).¹⁸ This exam

14 David Little, “Learner Autonomy and second/Foreign Language Learning,” LLAS Centre for Languages, Linguistics and Area Studies, 8 April 2019, <<https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409>>.

15 Stephen Krashen, “The Role of the First Language,” *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. (Oxford: Pergamon Press, 1983) 5.

16 Ashley Crossman, “An Overview of Qualitative Research Methods,” ThoughtCo, 20 March 2019, <<https://www.thoughtco.com/qualitative-research-methods-3026555>>.

17 “Phenomenology Research Overview,” Center for Innovation in research and teaching. Grand Canyon University, Arizona, 20 March 2019, <<https://cirt.gcu.edu>>.

18 This EPER test is not of public use and access, so permission for it to be applied must be requested by contacting ER foundation scholars through this website: <https://erfoundation.org/wordpress/>.

was provided by the ER specialist Doreen Ewert, who delivered a workshop on this topic at Universidad Nacional, Heredia.¹⁹ She is a member of the Extensive Reading Foundation through which this test is made accessible to members. This exam is not for public use but can be requested from a member of the foundation. It consists of a set of gap-filling passages to be completed with high frequency words. Each passage increases in difficulty as the student advances. The participants in the study took the test at the beginning of the course and then again after the ER sessions were completed.

Once the initial information from the surveys and tests was gathered, various activities were carried out in the class to appraise the students' reading comprehension and analyze the impact ER could have on the groups. For this purpose, three tasks were designed and implemented. The first is a *Reading Log*; each student was provided a printed reading record sheet, and everyone was asked to keep track of the books, dates, times and comments about their reading progress. The second was *Book Chats*, where class time was devoted to retelling some interesting stories, facts, characters, settings, plots and impressions of one of the stories. The third was *A Reading Presentation* where students could creatively represent their favorite book, using a poster or a new cover page, for instance. This representation was shared with students from another course where they retold the story and explained their work. Finally, the students discussed the stories and shared their perceptions of each other's work.

ER in the Classroom

First, students had the opportunity to read in class 25 minutes twice a week for two months (August and September), for a total of 10 hours. The books were chosen, by UNA instructors with over 10 years of experience, based on the course syllabus according to the level students generally have when taking these courses. Overall,

19 Doreen Ewert, Extensive Reading ER Workshop (Heredia, Costa Rica June 20-21, 2018).

these are learners are able to communicate albeit with some grammatical difficulty and are better at understanding written texts and oral input than producing orally. The books amount to 87 sixth-grade books, 56 of which are from Harcourt School Publishers, and 31, from Houghton Mifflin; the former ranging from 959-2678 words, and the latter, from 1615-2896 words. The texts present a variety of topics and can be read easily, that is, complying with two of Richard Day's key principles for practicing ER. Thus, all the students can finish at least one entire book in the twenty-five-minute period provided for reading. The students were required to keep a log with information about each book (a minimum of 12 books, plus 2 more chosen from any source). This task was called *Reading Log* and was worth 20% of the final course grade.

The students also participated in three *Book Chats* worth 10% of the final grade, where they were provided space in groups to comment on, analyze and retell the stories in the books. The third and final task was called *Reading Presentation*." This task was worth 10% of the final grade and the students were required to choose one of the books that they had read and recreate it with a different outcome. They were given options such as a poster, a blog, a cover page, a poem, a different ending, a flow-up or creating a second part of the book, interviewing a character, or any appropriate proposal of their own.

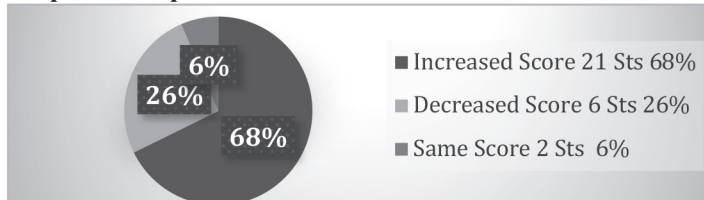
Finally, at the end of the process, the students completed a survey to gather their opinions about each ER activity carried out in class, and about how their perception toward reading might have changed. The survey included many open-ended questions since the students had to justify most of their answers.

Results

The process of implementing ER in the class has been enlightening for both students and researchers; the students enjoyed their classes as they were learning and improving, and the investigators confirmed

the applicability of ER within the learning process. The findings summarized here present the rates of reading improvement between the first and second EPER tests applied to the sample population. These results suggest that implementing ER in the language classroom can serve as a bridge to reading for personal enjoyment. They also help understand the process students go through when reading and how they do this in a second language. The following graphs and charts show the growth rates for BEI and BI students respectively after taking the first and second EPER test. Overall, each graph highlights the results per group. Graph 1 represents the results of the 29 students from the Reading course, and graph 2 shows the results of the 20 students enrolled in the Reading Strategies course. Furthermore, each table reports on the percentage of students from the corresponding graph who showed an increase and distributes it by ranges according to the points where individual students showed improvement in their language proficiency level.

Graph 1: Comparison of BEI Students' Results for 29 Students



Source: Based on EPER results

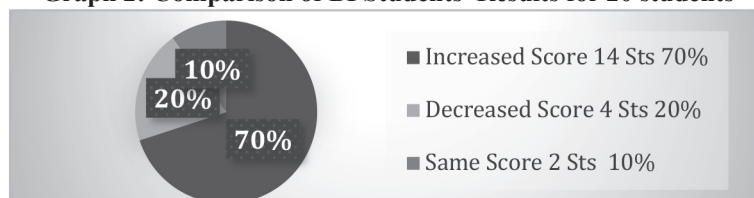
Graph 1 presents a holistic view of the total percentages of all BEI students after being part of the ER project. A total of 68% of the students had better scores in contrast to 26% who showed a *decrease* in their results; and a low percentage of only 6% (2 students) did not show any difference in their test results. The results show an overall increase in most learners' scores.

Table 1: BEI Students Who Improved on the EPER Test

Number of students	Increase in points	Percentage of students showing an increase
7 students	1-2 points	22.66%
6 students	3-4 points	19.42%
5 students	5-6 points	16.19%
3 students	7-8 points	9.71%
Total: 21 students		Total: 68%

Source: Based on EPER results.

Table 1 breaks down the 68% illustrated in graph 1. This percentage corresponds to only 21 students (of 29 students reexamined), who showed progress in their reading performance. This percentage refers to the development of the BEI students whose performance improved between the first and the second time they took the EPER test. The table displays the number of students who improved and the number of points they increased. The outcomes show that a total of 7 students increased by 1-2 points; 6 students, by 3-4 points; 5 students, by 5-6 points; and 3 students improved by 7 to 8 points.

Graph 2: Comparison of BI Students' Results for 20 students

Source: Based on EPER results

Graph 2 accounts for the results of the pre- and post-EPER tests applied to the BI students. Overall, these students showed a tendency to improve, where 70% accounts for the number of students who increased their scores. On the other hand, 20% of the students slightly *decreased* in performance, while 10% did not vary.

Table 2: BI Students Who Improved on the EPER Test

Number of students	Increase in points	Percentage of students showing an increase
1 student	1-2 points	5%
5 students	3-4 points	25%
3 students	5-6 points	15%
3 students	7-8 points	15%
2 students	9-10 points	10%
Total: 14 students		Total: 70%

Source: Based on EPER results

Table 2 refers to 70% of the BI students shown in graph 2. This percentage corresponds only to 14 students of the 20 students reexamined in total, who improved their results the second time the EPER Test was taken. It shows the increase in the number of points for those learners, and the corresponding percentage. In general, 1 student improved by 1-2 points; 5 students, by 3-4 points; 3 students, by 7-8 points; and 2 students improved by as much as 9-10 points. The results represented in the tables and graphs reveal that most of the students improved their scores after being exposed to ER practices. Thus, these results appear to support Ewert's²⁰ claim that improvement occurs in students even with only a little exposure to ER. Considering these findings, it should be analyzed whether constantly implementing this type of activity is a practice that should be included in the curricula.

Regarding students' motivation towards reading, table 3 summarizes the students' appraisals after participating in the ER activities during their reading course.

20 Doreen Ewert, Extensive Reading ER Workshop (Heredia, Costa Rica June 20-21, 2018).

Table 3: Students' Appraisal of ER Class Activities

Students in the Teaching of English as a Foreign Language major (BEI)	Students in the Bachelors in English major (BI)
<ul style="list-style-type: none"> • I would extend the weeks of reading time until the end of the semester. • The reading time was very satisfactory and interesting. • The reading time is excellent as it is now, I don't think I need changes. • The reading time was an efficient time invested. • I think reading time was very creative and a beautiful activity. • I like to have more time for reading. • I feel motivated to read outside of class. • Reading time was good and enjoyable. • I like reading silently. It was really pleasant. 	<ul style="list-style-type: none"> • I think this reading activity is really well organized and promote the importance of reading. • The way this activity was carried out was nice and enjoyable. • I enjoy reading silently and quietly. • Reading time in class is a good practice. • Now I want to read more during my free time. • I will try to spend more time reading outside. • I would like to dedicate more time in class to read. • I had a great time reading. • I like to choose books that interested me.

Source: Based on students' comments

Table 3 highlights enjoyment and motivation as two important outcomes of ER in the classroom. Another reported benefit is students' inclination to start reading outside of class. Lastly, students would like to increase the amount of time devoted to reading in class. After carrying out this reading process, it is evident that students were highly motivated to receive input in a way which did not create a stressful environment. In fact, the instructor should promote the joy of reading. This can be done by simply listening to the students' opinions and by following the ER principles which allow for flexibility and personal growth on the student's behalf.

Conclusions

This research presents evidence of the effectiveness of promoting reading through ER in the language classroom to improve students' processing of input and vocabulary significantly. This enables learners to construct meaning by being exposed to an input-rich reading environment which, as a complementary effect, leads to better language-proficiency outcomes. Therefore, this study suggests that ER supports the acquisition of language and the fact that learning without enjoyment is less meaningful. When it comes to the students' commitment to spend time inside and outside of class on educational activities, the tasks must be compelling and enjoyable. Accordingly, learners should be exposed to formal and informal instructional settings where both linguistic and soft skills are practiced.

Additionally, this study is an attempt to explore the implementation of the ER approach by applying pre- and post-tests and an EPER test in two UNA foreign language reading courses. The results revealed that about 70% of the students increased their performance on the EPER test, and their comments indicate that their motivation towards learning a second language through reading increased. The remaining two categories of students in each group whose score decreased (26% and 20% of the students) and those who retained the same score (10% and 6% of students) are details which require further investigation. However, it is hypothesized that these findings are the result of some students not feeling motivated about taking the same test a second time. Another factor is that at the end of the school term the students are tired and do not want to put effort into an evaluation that does not count for their final grade.

This analysis outlines the methodology and procedures followed to provide students with an initial exposure to reading and to motivate them to continue reading inside and outside the classroom. It also describes a preliminary exploratory study of a reading approach that could to be implemented later by other colleges with other students

majoring in English. Therefore, the results present a positive initial scenario to be taken into account in further related research and curriculum design.

Limitations and Future Research

Certain shortcomings and weaknesses were also observed. First, students reported the need to extend the time for the reading period in class. Not all of them reported doing ER during their spare time outside of class. Second, even though students are not expected to understand everything they read, it is essential to provide them with strategies to improve their understanding so that they can get the most out of the stories. In addition, for the present research the investigators had to rely on their own stock of materials and story books, but based on the results of this initial study, it is expected that the coordinator of the English department will collect a variety of books of different levels which will be available to students and teachers.

There is substantial information in this research project to contribute to the current and ongoing redesign of the majors' curriculum and open debate on ways to motivate students towards learning, course content and reading strategies. Moreover, these findings provide an initial attempt to discover how ER can be used in our class setting and particular teaching context. More research is required so that an ER program can be designed to motivate students to continue reading inside and outside of class.

IV. DOCUMENTOS

(DOCUMENTS)

En el territorio de la incertidumbre: entrevista, poemas y comentarios de autolectura¹

(In the Territory of Uncertainty: Interview,
Poems and the Author's Own Comments)

*Tomás Sánchez Santiago*²

Comunidad autónoma de Castilla y León (España)

*Carlos Francisco Monge*³

Universidad Nacional, Costa Rica

RESUMEN

Entrevista sostenida con el poeta español contemporáneo Tomás Sánchez Santiago, autor de una considerable y variada obra literaria, que pasa por la poesía, la narrativa, la crónica y el ensayo. En la conversación se trata una amplia gama de asuntos: desde la formación de un escritor hasta las múltiples instancias que el ejercicio literario afronta en una sociedad occidental contemporánea. El escritor distingue entre el papel social de la literatura, en nuestros tiempos, y la defensa de la palabra, siempre con voluntad estética, como espacio y conciencia ante las circunstancias que marca la convivencia, al margen de expectativas de otra índole. La poesía —sostiene— es radicalidad, exploración de sentidos y compromiso con la propia esencia de la palabra: desvelar lo oculto, desordenar para alcanzar otro orden, otra dimensión más rica y llevadera. Se añaden al pie notas y datos aclaratorios, de parte de quien guio la entrevista, así como una selección poética y comentarios a ella del propio escritor.

1 Recibido: 10 de julio de 2020, aceptado: 1 de setiembre de 2020.

2 Poeta y escritor independiente, de la Comunidad de Castilla y León, España. Correo electrónico: tosansan@gmail.com

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

ABSTRACT

Interview with the contemporary Spanish poet Tomás Sánchez Santiago, author of a considerable and varied literary work, which includes poetry, narrative, chronicle and essay. The conversation covers a wide range of issues: from the development of a writer to the multiple instances that literary practice faces in contemporary western society. The writer distinguishes between the current social role of literature and the defense of writing, always with an aesthetic will, as a space and awareness of the circumstances of coexistence, regardless of other expectations. Poetry, he maintains, is radicalism, exploration of the senses and commitment to the very essence of the word: unveiling the hidden, disorganizing to achieve another order, another richer and more bearable dimension. Notes and explanatory data from the person who guided the interview are added, as well as a poetic selection and comments by the writer himself.

Palabras clave: literatura española, poesía española contemporánea, papel del escritor, literatura y sociedad, memoria y escritura

Keywords: Spanish literature, contemporary Spanish poetry, role of the writer, literature and society, memory and writing

TOMÁS SANCHEZ SANTIAGO es un poeta español contemporáneo, nacido en Zamora en 1957 y afincado desde hace tres decenios en la ciudad de León. Su obra literaria, de considerable extensión, es muy variada en géneros, registros discursivos, temas y tipos de lectura. Su obra poética, que empezó a publicar en 1979 abarca hasta la actualidad siete libros, que ha reunido recientemente en el tomo *Este otro orden* (2019), a los que habría que añadir dos antologías publicadas con anterioridad (*Detrás de los lápices* y *Cómo parar setenta pájaros*). En el campo de la narrativa ha publicado siete obras, algunas entre novela y crónica, todas de nutrida riqueza de asuntos y, como queda dicho, variedad de registros. Mediante su obra ensayística, han ocupado muchas de sus páginas temas y autores de la poesía española del siglo xx y varias ediciones críticas. Además, Sánchez Santiago colabora ocasionalmente con artículos en la prensa. Parte de ellos aparecieron bajo el título *Salvo error u omisión*, en 2002. A su novela *Calle Feria* se le acreditó el Premio de Novela Ciudad de Salamanca, correspondiente a 2006, y a

Años de mayor cuantía el Premio Tigre Juan y el Premio de la Crítica de Castilla y León, en 2018. Con la fotógrafa Encarna Mozas publicó un libro híbrido de textos e imágenes, *Interior acuario*, en 2016. Acaba de aparecer, en Salamanca, un tomo *Abordajes*, de intervenciones críticas sobre educación, historia, arte y fotografía.

Esta entrevista que ofrece *LETRAS* se forjó *sui generis*, gracias a la superación de la distancia territorial que permiten los medios audiovisuales de la tecnología contemporánea. Una experiencia singular, porque al huésped y al anfitrión solo les bastó corroborar sus intereses comunes en torno a la situación y posibilidades del arte y la literatura en la cultura contemporánea. La entrevista sostenida se concentra en ciertos asuntos de la situación actual de la poesía de hoy, escrita en español, tanto en España como en Hispanoamérica. Las notas al pie son responsabilidad de quien fungió como entrevistador. He aquí el diálogo sostenido. Como cierre, el poeta seleccionó varios poemas suyos, a los que añade valiosos comentarios, a modo de autolectura, fuente de singular interés para futuros estudios de su obra.

Empecemos por esto: ¿cuánta importancia le das a lo relacionado con tus propios orígenes, al papel que desempeña la memoria en tu escritura?

Cuando nací en 1957, Zamora era una pequeña ciudad ya amenazada por el abandono, por la indiferencia de las instituciones hacia ella. No sé si la capital tendría entonces más de 40.000 habitantes. Y su medio preferente de sostén económico era la agricultura y la ganadería, además de un comercio abocado a esos ámbitos. Nada de tejido industrial. Por los años 60 se empezó a configurar una España disimétrica cuyas consecuencias se están pagando dolorosamente ahora con esa «España vaciada» de la que se habla con insistencia justamente cuando ya es irremediable cambiar las cosas. Haber nacido ahí, en una provincia de fuerte raigambre ancestral, sin el asalto de la modernidad en casi ningún aspecto, a mí me vino bien para ciertas

cosas: por ejemplo, el lenguaje que escuchaba entre los zapateros que iban a comprar a la tienda de mi padre, en la calle Feria⁴, desde sus respectivas comarcas. Para mí era un goce escucharlos hablar de cuestiones del oficio o del campo; muchos de ellos complementaban su oficio de zapatero con labores campesinas. Ellos me pusieron el oído alerta. Estoy seguro de que su relación elemental y directa con las palabras influyó decisivamente en mí.

Entonces procedes de una estirpe de comerciantes...

Tanto por vía materna como paterna, yo vengo de una casta comerciante, sí. Mis antepasados maternos creo que eran judíos, establecidos en La Raya⁵ portuguesa, una zona donde se escondieron aquellos criptojudíos⁶ que no desearon irse de España. Mi abuelo fue ferretero, establecido luego en Alcañices, pueblo fronterizo con Portugal; en cuanto a los orígenes paternos, provengo de Villarramiel, un pueblo castellano de Palencia⁷, famoso hasta no hace mucho porque en él se dedicaban a curtir las pieles. Mis bisabuelos y mis abuelos eran «pellejeros», así se les denominaba. Una vez que pregunté a mi padre me dijo que había oído que sus abuelos eran «coseros», que andaban de acá para allá con sus carrromatos vendiendo y comprando diversos géneros (coseros es una palabra que luego encontré que ya se decía en el siglo XVI, en alguna obra de María de Zayas⁸). Creo que eran arrieros o buhoneros. No sé. Pero siempre vinculados al comercio. Luego fue mi abuelo quien se estableció en Zamora para

4 El escritor se refiere a una calle del centro histórico de Zamora, relativamente cercana al río Duero, que atraviesa la ciudad. Es el tema central de una de sus obras homónimas, *Calle Feria* (Sevilla: Algaida, 2006; 2ª edición, La Isla del Náufrago, 2014), como se verá más adelante. (N. de la E.)

5 *La Raya* es un nombre coloquial para referirse a la frontera terrestre acordada entre España y Portugal.

6 Se llamaban *criptojudíos* a aquellos que quedaron escondidos, disimulados más bien, en el territorio de La Raya. Aunque se incorporaron a la vida cristiana y española, no dejaron de mantener su fuerte identidad.

7 Villarramiel: localidad y municipio al norte de Zamora, en la provincia de Palencia.

8 María de Zayas (1590-1647), escritora española situada históricamente en el denominado Siglo de Oro español, autora de unas célebres *Novelas amorosas y ejemplares*.

poner una tienda de curtidos. Allí vivimos, en la vivienda de encima del pequeño comercio de la calle Feria. Una casa de dos plantas llena de incomodidades. Pasábamos frío, como todos por entonces, y yo particularmente, miedo. Mi infancia fue una infancia de sombras, de sustos, de sensaciones de inminencias que me acosaban... Eso está reflejado en la atmósfera de mi libro de poemas *En familia*⁹ y en algún relato de *Calle Feria* y de *Años de mayor cuantía*¹⁰. Todavía me estremezco cuando pienso en aquel caserón, donde mis padres vivieron hasta 1976. Por mi parte, me fui a estudiar a Salamanca en 1974. Y ya volví a esa casa solamente de manera accidental. O sea, que a partir de mis 17 años me fui desvinculando progresivamente de la ciudad y de la familia. Enseguida aprobé una oposición de profesor y me fui a Algeciras¹¹, que era el lugar más alejado de Zamora que encontré. En el fondo, tenía el deseo de no dejarme apresar por la ciudad, un tanto sofocante, como todas las ciudades pequeñas. Luego ya la vida vino por su cuenta baqueteándome más o menos, como a todos; pasé once años en Burgo de Osma, en la provincia de Soria¹², dando clases hasta que aterricé en León con mi familia en 1993. Una ciudad cómoda, agradable para mí —su provincia es maravillosa—, con amigos que han ido creciendo en número y un ambiente cultural vivo, nada atosigante; al menos, así lo percibo yo. Y aquí me quedé. Hasta hoy.

Naciste en Zamora y hoy día vives en León, desde hace muchos años. Tu primer libro aparece en 1979¹³, y desde entonces lo han sucedido muchos, y de muy variados géneros. ¿Cómo fue tu formación literaria, en aquella veinteañera edad?

Fui un producto de mi época, como nos ocurre a todos. Teniendo en cuenta las circunstancias de aquellos años, diría que fui un aprendiz

9 *En familia* (Valladolid: Fundación Jorge Guillén, 1994).

10 *Años de mayor cuantía* (Madrid: Eolas Ediciones, 2018).

11 Algeciras, ciudad española en la provincia de Cádiz, al sur de España.

12 Soria, provincia castellana, limitante ya con Aragón.

13 *Amenaza en la fiesta* (Salamanca, 1979).

a ciegas de casi todo. También de lo que concierne a la lectura, lo cual no es del todo malo porque, además de naufragios y de itinerarios poco fiables, la curiosidad sin prejuicios se iba imponiendo a todo. O sea, que leía todo lo que caía en mis manos, fuese lo que fuese. Recuerdo novelas de aquellas llamadas edificantes —qué gracia me ha hecho siempre esa palabra— dirigidas a los jóvenes. Libros de Martín Vigil, Torcuato Luca de Tena, Luis de Castresana...¹⁴ autores de alcance moral, a fin de cuentas, que tenían cierto nervio narrativo. Me recuerdo alternando esas lecturas con otras de Baroja, Miguel Delibes, Aldecoa —sus relatos magistrales, que aún leo— y, sobre todo, Stevenson. *La isla del tesoro* me arrebató como ningún otro libro lo ha hecho hasta ahora, como ya he contado numerosas veces.

En cuanto a la poesía, me entró enseguida por el oído el hechizo, el magnetismo inigualable de las palabras por sí mismas. Eran solo versos aislados, pellizcos de algunos autores. Los que venían en las enciclopedias escolares, los que podía encontrar en casa: Garcilaso, Bécquer, Antonio Machado, Rubén Darío, Juana de Ibarbourou, la parte más previsible de la generación del 27... Eso bastaba para dejarme cautivo de las palabras. Antes de los veinte años descubrí tres voces que me dieron un revolcón definitivo. Fueron Neruda, Miguel Hernández y, sobre todo, Claudio Rodríguez. Leyendo a Claudio fui entrando en la modernidad poética de entonces. Por una parte, descubrí a otros autores coetáneos suyos como Valente o Brines; por otra, autores como Baudelaire, Rimbaud o Rilke. Así me fui orientando, con golpes de timón inesperados. No había otra manera entonces, viviendo en una pequeña ciudad de provincias como yo. Ni siquiera en la universidad aprendí demasiado de aquellos profesores cavernosos, enclavados en autores y obras que iban repitiéndose curso por curso y cuyas maneras académicas distaban mucho del amor, de la pasión por

14 José Luis Martín Vigil (1919-2011), sacerdote jesuita español, autor de *La vida sale al encuentro*, *Los curas comunistas* y *El sexo de los ángeles*; Torcuato Luca de Tena (1923-1999), escritor y periodista español, autor de *Edad prohibida* y *Los renglones torcidos de Dios*; Luis de Castresana (1925-1986), escritor y periodista español, autor de *El otro árbol de Guernica*.

las palabras. Desde luego, mi formación universitaria debe mucho más a compañeros que al profesorado, en general. Alguien como Ángel Campos Pámpano —el malogrado poeta y traductor, ya fallecido¹⁵— me descubrió a Pessoa, a Borges, a César Vallejo . . . , autores que no se tocaban en los currículos de entonces o solamente se rozaban, como para cumplir con sus nombres y poco más.

Acaba de aparecer una edición de tu poesía reunida, Este otro orden¹⁶. ¿Dirías de tu propia poesía que ha evolucionado o ves en ella un universo unitario? No me refiero, claro, a aspectos de estilo ni de dominio del «oficio», mayor o menor, antes o ahora.

La reunión de una obra poética comporta una sensación extraña para su autor, al menos en mi caso. Cuarenta años ahí volcados, en esa ordenación lineal, cronológica, no dan idea de eso que se denomina «evolución poética». Creo más bien en otro tipo de idea de conjunto que se fundamenta, más que en una posible progresión lineal que pueda afectar a los contenidos o al estilo, en recurrencias retrospectivas, insistencias que rebrotan por su cuenta, obsesiones más o menos transfiguradas pero persistentes. . . . Uno se da cuenta ahora, a estas alturas de la vida, de eso. En fin, esa es la perspectiva desde la que un autor puede atreverse a hablar de la configuración de su escritura poética. Pero hay algo más: siempre he aprendido mucho de los lectores. Sus impresiones a veces han sido verdaderas revelaciones para mí. O sea, que no tengo juicios prudentes ni sugestivos que ofrecer para hablar de *Este otro orden*. La unidad natural en la poesía, la que al menos para mí funciona, es el libro. Hasta ahí llego. La reunión en un volumen de toda la obra poética de alguien tiene un efecto práctico, es verdad, porque facilita esa posibilidad de tener «atrapada» toda la poesía de una vez. Pero entre libro y libro de poesía no hubo consecutividad, así que es engañosa esa inmediatez aparente. Siempre me ha parecido

15 Ángel Campos Pámpano (1957-2008), poeta y traductor español, autor de *La ciudad blanca* y *La semilla en la nieve*, entre otros.

16 *Este otro orden: poesía reunida* (Madrid: Editorial Dilema, 2019).

que es difícil ponerse a leer la poesía completa de alguien. Exige estrategias de lectura para no caer en el empacho o en el aturdimiento. Ahora me lo debo aplicar a mí mismo.

Hablemos de tus filiaciones literarias. En alguna ocasión te has referido a tus lecturas de tres grandes núcleos poéticos: uno (que tendríamos que llamar clásicos), en el lejano Arquíloco; otro (clásicos modernos, digamos), con lecturas de los simbolistas franceses (Baudelaire, Rimbaud), y un tercero (por lo pronto, del siglo xx), con voces como las de Rilke o Paul Celan.

Sí, parecen bastidores bien distintos, ¿verdad? En realidad, en la formación lectora se producen asaltos de obras y autores que se quedan con nosotros por su cuenta. ¿Cuánto tiempo? No podemos decidir algo así. Precisamente, los arcaicos griegos me llaman mucho la atención por esa razón; esa escritura fragmentaria, esos retales de poemas que han quedado así, temblando azarosamente como para dejar patente la irónica lección de la vida: tanto escribir para terminar sobreviviendo solamente ciertos jirones inesperados. Y luego, eso otro, la indiscriminación entre la poesía, la física, la filosofía o la política en autores como Anaximandro o Solón. Por no hablar de Arquíloco, a quien citabas, que presenta el primer modelo de antihéroe en ese poema del soldado que tira su escudo para salvarse, algo impensable en el concepto griego del honor. O sea, que son arcaicos pero bien modernos, actuales del todo.

En cuanto a los otros nombres —Baudelaire, Rimbaud, Rilke, Juan Ramón Jiménez— son verdaderamente los fundamentos de la poesía que se despega sin remilgos de anteriores valores supuestamente obligatorios de mantener en el poema. No se me han desgastado. Los sigo leyendo. Sus versos están activos en mí.

Pasemos a la poesía española: ¿no te das como perteneciente a ninguna corriente o grupo literario particular? Les has dedicado estudios a varios poetas españoles contemporáneos (Carlos Barral,

Antonio Gamoneda, Aníbal Núñez, José Ángel Valente)¹⁷. ¿Qué se puede decir, desde la actualidad, de poetas de esa talla?

Son dos cuestiones distintas. A la primera te respondo que no está en la mano del poeta eso de propiciar su adscripción a un grupo o a una corriente. No son propiamente tuyas esas labores de empaquetado crítico. Al menos, debería ser así. ¿Por qué buscar la manada en algo tan solitario, tan incierto y personal como es escribir poesía? En la poesía española del siglo xx se dio muchas veces el fenómeno de autores que primero pugnaban por hacer piña con otros en una misma generación o grupo literario para conseguir visibilidad crítica y social; y cuando se lograba eso, entonces algunos se desgañitaban para desmarcar su discurso a toda costa del de los demás, argumentando que ellos no creían en asuntos grupales. ¿Por qué lo hacían? Porque al final el grupo se come al individuo; las adscripciones son fenómenos que corren el riesgo de simplificar todo a unos cuantos rasgos comunes que a menudo se aceptan a regañadientes por los poetas afectados porque no todos se reconocen en ellos. Son modos sutiles de hacer de la poesía un fenómeno social, una simplificación de alcance didáctico. Pero el verdadero poeta debe estar ajeno a su destino siempre. El poeta es un lobo solitario.

En cuanto a la segunda cuestión, citas autores que traté personalmente (salvo Valente, con quien solo me vi en una ocasión pero cuya obra me parece uno de los monumentos poéticos más admirables del siglo xx). O sea, que hay fuertes razones de proximidad con Aníbal [Núñez], con [Carlos] Barral o con Claudio Rodríguez, sobre quien también he escrito algunas cosas. A Gamoneda lo sigo viendo con cierta frecuencia porque, al margen de nuestra amistad y de mi

17 Carlos Barral (1928-1989), poeta y editor catalán, autor de *Usuras y figuraciones*, *Años de penitencia*, *Cuando las horas veloces*; Antonio Gamoneda (1931), poeta español autor de una ingente obra poética entre la que figuran títulos como *Descripción de la mentira*, *Blues castellano* y *Arden las pérdidas*; Aníbal Núñez (1944-1987), poeta, pintor y grabador español autor de *Definición de savia*, *Figura en un paisaje* y *Alzado de la ruina*; José Ángel Valente (1929-2000), poeta y traductor, autor de *Las palabras de la tribu*, *Interior con figuras*, *Al dios del lugar*.

admiración por toda su obra, vivimos en la misma ciudad. En todos ellos coincide una escritura que me sigue interesando desde diversas vertientes, incluida la que afecta a mi conciencia de ser habitante extrañado de este mundo.

Hablemos por aparte de Claudio Rodríguez¹⁸, quizá tu mentor más directo y quizá el de muchos más, que no lo conocieron pero lo han leído y lo siguen leyendo con atención y con pasión.

Entré en la poesía de Claudio Rodríguez muy pronto. Recuerdo bien aquel recreo lluvioso en el colegio —yo tendría a lo sumo 15 o 16 años, no más— cuando vi a un compañero de clase, Anacor Herrero, alguien excepcional por muchas razones, que estaba leyendo en los soportales del patio un librito. Le pregunté. Era *Don de la ebriedad*¹⁹. Me invitó a leerlo y me quedé asombrado, arrebatado con esa apertura del libro que yo siempre he comparado a la apertura de *La pasión según San Mateo* de Bach o al inicio de las *Elegías* de Rilke. Ahí empezó todo. Luego leí todo lo demás y tuve esa ocasión de conocerlo, de compartir con él charlas sobre casi todo en esa frecuencia especial de la confianza, de la cercanía vital. No es que fuese yo un amigo «de primera línea» de Claudio ni mucho menos. Pero yo creo que nos caíamos bien y hubo ocasión de hablar con él en diferentes ocasiones, de leer juntos en algún acto poético. Todo con muchas precauciones porque a Claudio no se le podía preguntar por nada relativo a lo suyo —me refiero a su poesía— a no ser que estuviésemos de antemano centrados en ello. No le gustaba sacar al poeta a relucir. «No seas cursi», decía con aquella voz levemente acatarrada, cuando se le preguntaba algo relativo a su poesía en medio de una juerga o mientras se daba un paseo con él por el campo. Él era así. Y, sin embargo, tenía una especial capacidad de control de un poema para leerlo, para gestarlo... esas labores de bodega que otros

18 Claudio Rodríguez, (1934-1999), poeta español nacido en Zamora, autor de *Don de la ebriedad*, *Alianza y condena*, *El vuelo de la celebración* y *Casi una leyenda*.

19 *Don de la ebriedad* (Madrid: Rialp, 1953).

sacan a relucir con ímpetu profesoral. Yo creo que él se asustaba de su condición de poeta, que era algo que le excedía.

También he leído por ahí —a propósito de España, debo suponer— que has afirmado que «vivimos en un país altisonante, en que el murmullo es imposible en muchos ámbitos». ¿Vale eso también para la poesía de estos tiempos?

Vivimos en medio del ruido. Se fomenta el ruido deliberadamente. Y el ruido bloquea el pensamiento, la sensibilidad, la necesidad de otro *tempo* más delicado, necesario para la reflexión o para la contemplación sin vértigo. Eso es así, al menos en España. Los locales públicos —los bares, los supermercados, las tiendas y hasta las calles a veces— se inundan de estridencia musical innecesaria que no nos deja practicar ese arte cordial y extraordinario que es la conversación sosegada, con silencios intermedios y a media voz. Montaigne lo precisó muy bien. Ahora bien, no me atrevo a aplicar a la poesía actual esa misma sensación. Leo poetas que están en plena acción y hay de todo, claro. Me interesa esa poesía que mantiene en tensión al idioma aunque sea una tensión subrepticia, con un aparente voltaje de naturalidad que, sin embargo, inquieta a un lector como yo. No entro a valorar eso otro que pasa por poesía pero no es más que una efusión sentimentaloides o una serie de proclamaciones estentóreas y con rebabas sociales sostenidas con ritmo de *rap*, eso tan jaleado en los medios y en las redes sociales cultivadas por un público joven. Tanta complacencia mediática bastaría para desconfiar de esas maneras de maltratar el idioma. Las palabras de un poema contienen un resplandor oculto, se comportan «sin honores ni espejos», como tú mismo dices en tu revelador poema «Palabras», ¿no te parece?

En Hispanoamérica, durante cierto período del siglo pasado, se convirtió casi en un mandamiento escribir «poesía comprometida». Eso todavía sigue valiendo en no pocos casos (en particular en esta

Centroamérica contemporánea). *¿Es la poesía, de suyo, una forma de compromiso?*

La poesía conlleva antes que nada un compromiso con la radicalidad. La radicalidad del lenguaje, en primer lugar. Y también la radicalidad de una *no aceptación* de los maquillajes engañosos que emborronan el rostro verdadero de las cosas. La elementalidad es la forma extrema de la radicalidad y ahí acaba queriendo llegar con su escritura el poeta. Y es que la poesía debe comportar en su lenguaje tensión y verdad. Como dice Olvido García Valdés²⁰, la poesía es «un lugar donde no se miente». En cuanto a esa otra concepción del compromiso, aplicado a una intención acusatoria, recriminatoria o en pos de la justicia social o de intenciones políticas, nunca he considerado la poesía como un itinerario necesariamente político ni un instrumento de denuncia; para eso ya están otros registros. A no ser que convengamos que todo es político —yo lo creo así: escribí un poema relativo a ello, titulado «Política»²¹— y entonces sobran más explicaciones.

¿Es que al poeta, en cuanto tal, se le debe exigir utilidad y eficacia?

Claro que no. La utilidad, la productividad, la rentabilidad, la eficacia son exigencias de mercado, a la contra de todo lo que significa el fenómeno de la creación. El tiempo del poeta es otro, que nada tiene que ver con las expectativas sociales que sobre él pueden preverse. Baudelaire o Cernuda hablaban en sus poemas del ocio del poeta como algo necesario, connatural en él. Y Tomás Salvador González²² definió alguna vez la poesía como «lo contrario de lo útil». El poeta tiene derecho a la pereza; no se le debe exigir nada. Él es un extralimitado, alguien que vive en las afueras de lo convencional, incluso de lo conveniente: un forajido

20 Olvido García Valdés (1950), poeta española; su obra poética está reunida en *Esa polilla que delante de mí revolotea* (Madrid: Galaxia Guttemberg, 2008).

21 Pertenece a su libro *El que desordena* (2006).

22 Tomás Salvador González (1952-2019), poeta zamorano, autor de *La entrada en la cabeza* (1986), *Favorables país poemas* (1996), *Divisoria de las aguas* (2002) y la novela *El territorio del mastín* (2016).

(de *fora exitus*) que mira el mundo de otro modo, muy distinto de la mirada convencional. Cuando ha optado por ser subsidiario de un régimen político, un partido, una ideología, etc., para sentirse útil glosándolos, su obra se ha resentido, se ha empobrecido. Neruda, que era en sí mismo ya un planeta poético y publicó demasiado, escribió aquel libro deleznable, *Las uvas y el viento*, dedicado a exaltar a Stalin. Y es que la creación —no solo poética— sucede fuera de los engranajes y las articulaciones de la sociedad. Pero la utilidad y la eficacia... dejemos esos conceptos fuera de nuestros intereses, no siendo que acabe creándose un Ministerio de la Poesía con sus funcionarios y sus edecanes. Sería horrible.

¿Cómo se relaciona, entonces, el poeta con lo público?

Ese concepto de lo público trae aparejado de manera natural otro: el de la falta de dominio sobre las cosas. O, dicho de otro modo, la sustitución del dominio por el servicio. Y el poeta nunca debería buscar el dominio sino la compañía; incluso la compañía de las palabras. Él no es el señor de las palabras; va a buscarlas, las saca con esfuerzo, escarbando, hasta llevarlas al poema, las emplea un poco a tuestas, con una convicción nebulosa que, sin embargo, se las impone. Y las toma de cualquier lado. No hay palabras estrictamente poéticas. Todas lo son. El lenguaje es público, y como público que es no tiene dueño cierto. Esa es la relación más inmediata del poeta con lo público. Por analogía, él considerará que todo es público o debería serlo: no solo el sol, el aire, la temperatura, la lluvia, las nubes..., que son realidades que pertenecen a todos sin necesidad de hacer nada para merecerlas; también en la regulación de la sociedad apostará por lo público como último reflejo de una fraternidad que se ha disipado en aras de otras maneras de vivir dictadas por la competitividad, la voracidad social, la especulación... Pero esto ya es entrar en terrenos más complejos. Dejémoslo así.

Pero también has dicho —y eso se ve en tu poesía—, que el poeta no debe estar conforme, que es un rebelde; que el poeta desordena. Uno de tus títulos de poesía es ese: El que desordena.

Claro. Es lo que antes venía diciendo. El poeta no se conforma con el orden del mundo, pervertido por muchos agentes que lo envilecen, desde el dolor o la muerte hasta la injusticia. Es una especie de Luzbel que se rebela contra todo lo que atenta contra la felicidad. Raúl Zurita habla de esa resistencia instalada en el corazón de las cosas que nos impide la dicha²³. A desvelar la naturaleza de esa resistencia se dirige siempre el poeta. Por eso emplea ese lenguaje que se aparta de los lenguajes utilitarios y pone en juego otros factores de sugestión: el ritmo, la cadencia, el timbre... Factores que pasarán seguramente inadvertidos pero que en sí mismos configuran una propuesta a favor de la vida, de cómo debería ser la vida. Sí, esa versión del poeta como alguien que no cree en la placidez, en la complacencia, me interesa mucho, la tengo muy presente. Un poeta es alguien siempre desacomodado. Ni siquiera le sirve para ser poeta el lenguaje de los demás. Por eso sale a buscarlo a unas afueras que ni él conoce a veces.

También he leído en otra parte esta afirmación tuya: «La poesía es un ejercicio de ascética lingüística». ¿Podrías extenderte?

Seguramente quería referirme a la condensación progresiva que exige la escritura poética. El itinerario de muchos poetas —pienso ahora en Antonio Machado o en Juan Ramón, que se iniciaron en las luminarias del Modernismo— va hacia esa depuración, ese ascetismo verbal, como si la decoración retórica ya no sirviera. También hay esos otros ejemplos de radicalidad extrema: Huidobro, Francisco Pino, Cirlot, Trakl, Celan...²⁴ En ellos, la poesía acaba por identificarse con un residuo incinerado del lenguaje, incluso con un vacío absoluto, abismático. Son ejemplos de esa renuncia a la accidentalidad del lenguaje.

23 Raúl Zurita (1951), poeta chileno.

24 Francisco Pino (1910-2002), poeta español, autor de *Espesa rama, Octaedro mortal o reloj de arena*; Juan Eduardo Cirlot (1916-1973), poeta español, autor de *Regina tenebrarum, Cosmogonía y Variaciones fonovisuales*; Georg Trakl (1887-1914), poeta austriaco, autor de *El otoño del solitario* y *Canción del fragmentado*; Paul Celan (1920-1970), poeta alemán, judío-rumano, autor de *La rosa de nadie, Compulsión de luz y Parte de la nieve*.

¿Como creador, te sientes igual cuando haces poesía que cuando escribes narrativa?

No exactamente. Pero no ocurre por deliberación mía. O sea, no me marco reglas estrictas de lo que debo y no debo hacer cuando escribo un poema o cuando estoy inmerso en una escritura de carácter narrativo. Es que yo creo que todo lo que he sabido escribir está empañado por la poesía. Sea lo que sea. Lo que sí puedo decir con más solvencia es que cuando escribo poesía hay una especie de asalto, de inmersión decidida en la entraña del lenguaje que lo hace todo más intenso y más incierto. Es como si uno estuviese cara a cara con el lenguaje, soportando el peso crudo de las palabras y su coloración sin apoyarse en nada más. No sé si acierto a explicarlo bien. En cambio, en la confección de un relato hay algo más. Una narración es como una escalera de interior con sus descansillos, sus escalones amplios, sus barandas para irse apoyando (ya sabes tú: la trama, la morosidad de una descripción, la aparición de un personaje que nos acompaña con su peripecia a través de lo narrado...); en cambio, la poesía es como una escalera de mano mal enclavada: vas subiendo, vas sintiendo el vacío bajo tus pies, no sabes dónde terminará... Hay más riesgo, más incertidumbre, más abismo en el poema. Vuelvo a emplear esa palabra tremenda: radicalidad.

Pasemos a tus novelas: Calle Feria, de 2006 y más recientemente Años de mayor cuantía, de 2018; ambas amparadas por importantes premios en tu país.

Me decía un poeta amigo mío, con mucha sorna: «Hay que ver, Tomás, toda la vida escribiendo poesía y se te va a acabar mencionando por un par de novelas». Bueno, creo que los honores y los premios son bengalas fulminantes, efímeras. Hacen más visible por un rato las obras premiadas pero luego decae su atención y cada obra vuelve a quedarse sola, sin defensas exteriores. Debe resistir por sí misma, con o sin premios que la avalen. Yo agradezco mucho que se hayan

fijado en esas dos narraciones —las únicas que he sabido escribir, por cierto— pero no creo que ello sea decisivo a la hora de considerarlas. Creo más bien en la soledad del escritor, alejado del ruido de la tribu, como estado natural. Por mi manera de ser, necesito regresar a mi penumbra particular cuanto antes a seguir escuchando el murmullo del mundo. Y eso he hecho también tras agradecer esos premios.

¿Está el escritor destinado a guardar la memoria de su época, de su entorno?; ¿no será un modo inconsciente de querer salvaguardar su propia biografía íntima; existencial, digamos?

Hay algo muy curioso que ocurre en ese territorio de la memoria colectiva que parece misión exclusiva de los libros de historia o de documentos confesionales. Y es que hay ocasiones en que los libros de ficción, aun sin sujetarse escrupulosamente a los hechos y a los datos, dan idea de la atmósfera de una época con más rotundidad que aquellos otros. Quiero decir que si alguien quiere saber cómo era la España del siglo XIX debería leer los *Episodios Nacionales* de Galdós en vez de consultar tratados de economía o sociología de esa época. La verdad emocional está más cerca de esas novelas que de ese otro tipo de documentación objetiva y llena de certezas, sí, pero sin el aura que se precisa para entender el espíritu de la época. Es decir, respondiendo a tu pregunta, el escritor puede dar cuenta, en sus ficciones, en sus poemas, de algo que parecía destinado en exclusiva al registro de lo histórico. ¿Recuerdas aquello de Anna Ajmátova²⁵? Cuando en la cola ante la cárcel de Leningrado, donde ella iba a ver a su hijo preso, una mujer desconocida la reconoce y le pregunta: «¿Puede usted contar esto?»; ella dice «Puedo». Y escribe *Requiem*. Y es que en situaciones extremas, donde la desesperación y el horror lo dominan todo, es la poesía la que puede dar cuenta del peso de la circunstancia. Eso mismo podría valer para la pandemia que aún nos invade. ¿Te das cuenta de

25 Anna Ajmátova (1899-1966), escritora rusa. Su obra poética *Requiem* la escribió entre 1935 y 1940; no se publicó hasta 1963.

lo que ha sucedido? De pronto desaparecieron las certezas, nadie sabía atajar lo que estaba ocurriendo, el lenguaje de los políticos y de los economistas se desacreditó y el lenguaje de la ciencia aún no sabía despejar dudas sobre lo que estaba pasando. Y entonces, ¿a quiénes se ha pedido que hablen? A los filósofos, a los poetas. Su lenguaje se volvió de repente el más creíble.

Desde hace ya veinte años vienes publicando otras prosas menos «clasificables», a medio camino entre la crónica, el diario íntimo, el artículo, la página de ocasión. Empezaste con Para qué sirven los charcos, luego Los pormenores, al que siguió La vida mitigada. Acabas de reunirlos en un tomo con hermoso título, muy poético, como no se podía esperar otra cosa de ti: El murmullo del mundo, en 2019²⁶. ¿Te fías más de la ambigüedad de los géneros literarios, como a tu modo también lo has hecho con tus novelas?

En su quehacer, el escritor es un ser impuro o debe estar dispuesto a serlo. Es decir, la transfusión de géneros es ya el género preeminente. En un poema puede encontrarse pensamiento explícito, una narración puede deslizarse hacia el registro ensayístico o incluso lírico... Yo al menos he operado así. Antes de publicar *Años de mayor cuantía* se lo pasé a un buen escritor, muy amigo mío, que me lo devolvió diciendo que a ese volumen le sobraban todas las páginas que no eran —digámoslo así— narración pura. Esa opinión bastó para que yo intuyera que debía dejarlo todo como estaba; él no entendía que en casi todos los relatos hubiese merodeos en torno al lenguaje ensayístico pero yo necesitaba hacer eso: contar algo desde una intersección de registros que se van cortando el paso, se van asaltando unos a otros. Siempre me sale así.

26 *Para qué sirven los charcos* (Badajoz: Los Libros del Oeste, 1999); *Los pormenores* (León: Los Libros de Camparredonda, 2007); *La vida mitigada* (León: Eolas Ediciones, 2014); *El murmullo del mundo* (Asturias, Ediciones Trea, 2019).

No eres un escritor de multitudes o para multitudes. Le entregas tu trabajo a la editorial y, mediante esta, a la sociedad, pero no esperas que lo tuyo se convierta en un objeto de culto ni en mercancía para generar dinero, éxito o notoriedad comercial. ¿Cuánto ha afectado o puede afectar esa creciente aspiración al «éxito en ventas», que ha inundado de papel encuadernado los anaqueles de las grandes librerías?

Cuando el autor o la autora de un libro tiene como objetivo meramente el entretenimiento, tiene derecho a buscar el éxito social aparejado al éxito literario. Pero personalmente a mí eso no me interesa en absoluto. El verdadero escritor sabe que su último objetivo es siempre el fracaso («La próxima vez fracasaré mejor», decía Beckett). Volvemos a algo que hemos tratado anteriormente: el escritor no es una estrella del rock ni debe creer que necesita una multitud para arropar sus obras. Al contrario: no debe buscar público sino lectores. Su territorio es el de la incertidumbre. Es el último reducto de resistencia ante la tiranía de lo efímero, de lo vertiginoso en esta sociedad mercantil de recambios urgentes. Pero me temo que no todos piensan así. Y ello banaliza el quehacer de la escritura. Cuando veo en concursos de televisión preguntas sobre títulos de obras o nombres de autores caigo en la cuenta de hasta dónde ha descendido la importancia de la literatura: materia de diversión o de ganar unos euros por un concursante que fue en su día un escolar aplicado. La gente lo oye y dice: «¡qué cultura!», porque recuerda nombres y títulos. Ahí hemos llegado, ya ves.

Desde tu perspectiva de escritor peninsular, refiriéndonos sobre todo a la tradición de la lengua con que hablas y creas, ¿cómo ves la literatura hispanoamericana, en particular su poesía?: ¿a quiénes has leído con más atención?

A la poesía hispanoamericana le deberemos siempre la bocanada de aire fresco que a menudo se necesitaba por aquí cuando la poesía

española estuvo lastrada, un tanto desecada por la retórica enfática, por las ínfulas nacionalistas, por la falta de osadía, por el ensimismamiento... Rubén Darío le dio el primer revolcón a lo que entonces se creía que eran los asuntos y las formas líricas preceptivos. Y luego llegaron Huidobro, Vallejo... Y después Roque Dalton, Enrique Lihn, Nicanor Parra, Olga Orozco, Blanca Varela...²⁷ Todos ellos, entre otros, parecen saltar por encima de lo que presumiblemente se consideraba *lo estricto poético*. Van más allá, como si no les bastara tampoco el lenguaje asumido para la poesía. Hace poco descubrí a una poeta mexicana, Juana Adcock²⁸, que lleva al extremo la lengua de sus poemas en *Manca*, un libro comprometido con el lenguaje y sin concesiones. Así que quiero pensar que el epicentro de la fuerza renovadora de la poesía en lengua española está todavía ahí, en América. Y eso debería tener un grado mayor de reconocimiento entre nosotros. Hace algún tiempo, en unas jornadas en torno al premio Cervantes, tuve ocasión de decir algo en público que venía pensando hacía tiempo. ¿Por qué ese premio se concede en años alternos a un autor español y a otro hispanoamericano? Un país contra un continente. No me encaja. A mí me parece un residuo del colonialismo español; una especie de resistencia a entregar el Grial. Debería corregirse esa actitud. Así lo dije en aquel momento. Y así lo sigo pensando.

¿Y qué decir de los narradores? Yo pertenezco a esa generación que despertó a la lectura consciente con Cortázar, Rulfo, Sábato, Borges, Onetti, García Márquez, Fuentes, Ribeyro... Ellos nos mostraron otras posibilidades de narrar a partir de modelos que los jóvenes no conocíamos —Faulkner, por ejemplo— o apoyándose en recursos cinematográficos. Aquellas maneras nos sedujeron a todos. Y nos abrieron un camino.

27 Roque Dalton (1935-1975), poeta salvadoreño; Enrique Lihn (1929-1988), poeta chileno; Nicanor Parra (1914-1918), poeta chileno; Olga Orozco (1920-1999), poeta argentina; Blanca Varela (1926-2009), poeta peruana.

28 Juana Adcock (1982), autora mexicana.

Hiciste un estudio sobre el peruano Emilio Adolfo Westphalen²⁹, poeta difícil y, en mi criterio, todavía sin el reconocimiento suficiente que su obra merece. ¿Te sentiste afín a su obra?

Durante un tiempo fui lector constante de Westphalen. Me magnetizaba su parquedad, su manera implacable de escribir, que en él casi era empezar a dejar de callar. Solo eso. Nada de expansiones. Entre otras cosas, supe por Westphalen que el poeta nunca debe abandonar del todo el silencio. Sus poemas son como emanaciones que ya no se pueden contener y salen a un exterior: unos cuantos versos y de nuevo al silencio. Esa fue la lección de Westphalen para mí, que creo que no aprendí muy bien.

Aquí, en nuestro medio académico —y en esta revista (LETRAS) para la que escribes— hemos avanzado en estudios de traducción. ¿Crees que una traducción llegue a afectar la obra original? Has dicho que las que se han hecho de tus poemas te lucen como «cuerpos extraños».

Bueno, esta última es una apreciación sincera, muy personal. No le hagas mucho caso porque tampoco se me ha traducido mucho. Pero cuando eso ha ocurrido y yo me acercaba a un poema mío trasladado a otra lengua era incapaz de entrar en su interior con suficiente comodidad. Me quedaba fuera. Fíjate. Es la misma sensación que me ocupa cuando publico un libro de poemas; incluso, cuando doy por terminado un poema. Me suena en una lengua extraña aunque sea la mía: una lengua inerte, eso es. Por eso, apenas leo poemas míos salvo en lecturas o recitales, claro. Pero es una sensación agrídulce, como si también fuesen cuerpos extraños, como si tampoco fuera esa su lengua natural... Una cosa muy rara. No sé decirlo mejor.

En cuanto a la función de la traducción como posibilidad de intervenir sobre la obra traducida, estoy seguro de que en ocasiones

²⁹ Emilio Adolfo Westphalen (1911-2001), poeta peruano, autor de *Otra imagen deleznable*, *Máximas y mínimas de sapiencia terrestre* y *Ha vuelto la diosa ambarina*.

es así. Toda traducción comporta una pérdida, es verdad, pero si el traductor o la traductora han interiorizado la obra original, se han hecho con ella en esa zona indefinible que acaba por excitarnos, por sobrecogernos ante las palabras de otro, es probable que haya también una ganancia al transportarla a otra lengua, es decir, a otro espíritu, aunque no haya fidelidad filológica total a ella. Yo leeré siempre a Cavafis³⁰ en la traducción de José María Álvarez³¹ aunque me consta que hay otras más rigurosas, más apegadas literalmente al rigor filológico para con los poemas de ese autor. Las tengo, las traté de leer en su día. Pero no me funcionan. Y lo mismo me ocurre con los sonetos de Shakespeare: se pone como ejemplo la traducción, en clave rítmica, de Agustín García Calvo³². Y está muy bien, cómo no. Pero llegan las de Mújica Laínez o Carlos Pujol³³ y les dan un aliento a esos poemas que no he encontrado en ningún otro traductor. Es como si de pronto esas piezas estuvieran escritas en nuestra lengua: esos traductores las hacen nuestras sin traicionarlas más de lo irremediable.

Cuando un poeta sostiene, como tú lo has hecho, que hay que preservar las palabras de la sombra del poder; ¿defiendes la independencia del creador o desconfías de las disimuladas cortapisas que ese poder suele imponer subrepticamente?

Empezaré por decir que no existen sociedades no violentas. Todas lo son. Lo que ocurre es que —al margen de otros tipos de violencia explícita— hay una violencia sibilina, que no hace sangre y por eso parece que no existe. Es la violencia del lenguaje, el arma que ha sustituido con más eficacia a puñales y a pistolas. Arma de destrucción masiva; de seducción masiva, más bien. Así que ese uso

30 Constantino Cavafis (1863-1933), poeta griego, de una breve pero intensa obra lírica.

31 José María Álvarez (1942), poeta, novelista y ensayista español. Como traductor, ha efectuado valiosas versiones al español de Shakespeare, Villon, Eliot y, desde luego, Cavafis.

32 Datos de Agustín García Calvo (1926-2012), poeta, filósofo y traductor español. Realizó una ingente labor de traducción de los clásicos griegos.

33 Datos de Manuel Mújica Laínez (1910-1984), escritor argentino, traductor de Shakespeare, Molière y Racine; Carlos Pujol (1936-2012), escritor, editor y traductor español.

desprejuiciado y artero del lenguaje impregna los ámbitos sociales más requeridos por la atención. La política, la propaganda, la religión, los medios de comunicación... todos los tentáculos del Poder suponen, para surtir su efecto, una perversión del lenguaje. Perversión de todo tipo. ¿Cuál será, en ese panorama, la misión del poeta, la misión del escritor? Preservar las palabras de esa contaminación. Volverlas a sacar de esos territorios tramposos y emplazarlas de nuevo en su lugar. Tú lo sabes bien: un poeta siempre busca, en todo lo que escribe, la inocencia de las palabras; las lava, las limpia, las repone en su sitio sin ruido. Es el país inocente del que hablaba Ungaretti³⁴. Parece que nadie se dará cuenta de ello. Pero yo creo que sí. Su afán no es lograr algo nuevo con las palabras sino devolverlas al origen aunque a veces para ello haya que destruir, hacer arder el idioma, llevarlo más allá de los límites previstos, ahí donde no puedan tocarlo esos servidores de la ferocidad.

SELECCIÓN POÉTICA Y AUTOLECTURA COMENTADA

Aprendizajes

a Ángel Fernández Benítez

Del espejo no el brillo de su azogue
ni el biselado donde se descompone en niebla
ciega la transparencia, sino el cartón
que empeña sin saberlo su oculta resistencia
en sostener a un tiempo
al cuerpo y a la luz, salvaguardando de la
caída de todo a un rostro, repitiéndolo
en el vilo encendido de un instante que cuelga.
De la estatua no el fuste, donde pudo
cuanto quiso el cincel. Ni la tarea
limpia del esmeril o de la gubia

34 Giuseppe Ungaretti (1888-1970), poeta italiano, autor de *Sentimiento del tiempo*, *El dolor* y *La tierra prometida*.

ensayando maneras
de domar el espacio, darle un orden
mortal de cuerpo de inmortal belleza.
Más bien sentar los ojos allí donde
una piedra sustenta
al cadáver de mármol, y en que viven
letras leprosas que hablan desvergüenzas.
Y del beso (ah, del beso), no su voz, no su carne
sino que desmontarlo de nuevo a su inminencia.

(de *La secreta labor de cinco inviernos*, 1985)

Primer comentario

Siempre he considerado este poema como una suerte de poética que todavía me vale. Lo curioso es que no lo escribí con esa intención, al menos conscientemente. Lo digo más claramente en un texto que se publicó no hace mucho en *Tropelias*, revista gestada en la Universidad de Zaragoza: «Ahora ya no creo demasiado en las poéticas. En otro tiempo, sí. Me parecía, incluso, necesario tener una poética como quien tiene un patrón o una medida donde envasar estrictamente los poemas, que luego acababan derramándose por su cuenta. De modo que pronto supe que eran los propios poemas los que acababan por expresar —ellos mismos— las cualidades abstractas de lo que denominaremos *mi pensamiento poético*, caracterizado por una saludable provisionalidad, por el magma bullente de la misma inestabilidad de la vida. Porque ¿quién osa prever cómo va a ser dentro de un año? Análogamente, nadie sabe de qué ni cómo va a escribir. Nadie salvo quienes han aceptado plantillas previas a la hora de expresarse a fin de pertenecer a los coros poéticos dominantes (pero eso es otra historia). Por mi parte, otras veces he llamado la atención sobre el hecho común de pedirles poéticas precisamente a los poetas y no a los novelistas, a los pintores o a los dramaturgos. Como si debiéramos excusar con un equipaje teórico la crudeza del lenguaje que se supone tiene la poesía. O como si debiéramos dar pautas al lector sobre lo que sigue: si ello es oscuro, para orientarlo; si es explícito, para complicarlo con

la construcción de pistas cruzadas que aturden definitivamente las aguas del poema. Por eso, las únicas poéticas ajenas que me sirven son aquellos poemas que son a la vez himno y doctrina; también el relato de algunas experiencias propias aparentemente inocentes que los poetas se lanzan a contar cuando les preguntan sobre su poesía. Hablaré un poco aquí de las dos cosas, en lo que a mí concierne.

En cuanto al poema, me sirve aún «Aprendizajes», que incluí en 1985 en *La secreta labor de cinco inviernos*. ¿Se me creará si digo que no lo escribí con intención programática ninguna? Sólo después me di cuenta de que en él estaba contenida una mirada y una posición ante el mundo, que comenzaban por una negación frontal a lo consabido y que terminaban eligiendo las formas de lo inadvertido, de lo provisional, de lo intermedio como soluciones para despedazar las leyes de la corrección, que tanto han empequeñecido a la persona. «Sirvo para que las cosas se vean», dice Sophia de Mello, mi admirada poeta portuguesa. Y así sigue siendo: estoy convencido de que la poesía es el lenguaje que desordena la mirada y enseña a ver el resplandor de los seres y los objetos, un resplandor más allá de su función, de su utilidad lamentable, de su prestigio desteñido por el uso o por la reputación social que los clérigos del mundo puedan haberle otorgado (...).»

Espero que el poema se explique no solo a sí mismo sino también mi posición ante el mundo: ensalzar lo inadvertido (el cartón y no el espejo; el pedestal y no la estatua; la inminencia y no el acto). Siempre he defendido esa mirada sobre lo inadvertido, sobre lo indefenso. Alguien una vez me hizo notar que hasta la estructura interna del poema respondía a eso. Por ejemplo, esa rima enmascarada, casi invisible, en los versos pares. Cuando lo oí, eso me gustó, me certificó lo que por intuición yo había hecho.

Mi padre se hace viejo

Pues ya lo ves, Tomás, que con el tiempo
se desprende la fuerza de las piernas
y los ojos apuran hasta el ansia
el desastre moreno que es la luz
cuando se pierde la tarde. Es otoño
y no distingo bien en este tráfago
civil cómo tiritan las acacias
para acabar de perder su bosquejo
de hojas que se retiran humilladas
a decorar la soledad de algunos
escaparates en invierno. Mira
qué difícil el pulso, y no consigo
labrar un sueño entero que me alivie
de la monotonía. Tengo miedo,
además, cuando alcanzo noticias
de que tiempos menos benignos vienen
a enfriar las ciudades y a sus cúpulas
desestimarlas vientos que cuartejan
los labios que educaron otros climas
más amables. Si vieras cómo tiemblo
cuando me quedo a solas con la casa
ahora, la casa chica donde hubo
pasiones lentas, carne asustadiza
que enderezaba un invisible cáñamo
debajo de las perchas, en el cuarto
de los baúles oscuros donde aún duran
libros de inmortal tinta y olorosa
escritura como aquel: *Patres Principes*.
Me cansan los asuntos, las rodillas
me arruinan si es que las lluvias percuten
como fustas de mimbre que en las tejas
decidiesen reunir en clamor sordo
otras aguas lejanas y hace tiempo
que el espejo me devuelve un deshielo:
el susto silencioso de las canas

ensabanándome. Por más que hostigo
la memoria, todo lo allegadizo
se va volviendo menos, cruza un flujo
las cosas y las pone en retirada
mortal de color sepia (como aquellas
revistas de viajes que nos turbaban
las siestas en agosto y daban frío).
Así que ya lo ves, sólo sé nombres
(Francisco, Eutimia, Narciso, Carmina),
nombres que desenvuelvo y solo un rostro
común que los amuebla me contesta;
di tú cuanto he vivido, pon palabras
que enciendan otra vez años mojados
ahora por el olvido igual que leña
vana. Habla, pues, por mí. Di que es un pozo
que apenas atestigua, mi memoria,
mis labios nada pisan hace tanto
y empiezo a hablar de otro modo, hijo mío.

(del libro *En familia*, 1994)

Segundo comentario

¿Puedo decirlo? Mi escritura es movediza. Tanto en la poesía como en las narraciones (*Calle Feria, Años de mayor cuantía*). Quiero decir que a medida que se va perpetrando un libro, voy incluyendo en él materiales destinados previamente a otros lugares —o eso creía yo— pero que de pronto encuentran su sitio natural en otro depósito. He tenido la sensación de que a veces sucedía eso. Responde a mi convicción de que toda escritura tiene un carácter provisional. No creo en la fijeza de nada. En este caso, el poema esperaba al libro, y no al revés. Su gestación fue larga, lo tuve conmigo mucho tiempo en la memoria como quien tiene algo en un bolsillo que no quiere sacar a la luz. Era una cuestión sobre todo emocional. Mi padre aún vivía en 1977, cuando se me aparecieron por su cuenta los primeros versos. Él ya presentaba signos de la primera vejez aunque aún viviría quince

años más. Pasó algo tremendo. Lo llamaron para ingresarlo en Madrid en un hospital para tratar su cáncer de riñón. Eso sucedió ¡el día que yo iba a presentar el libro donde, en primera instancia, iba a ir el poema! Aquel libro se titulaba *La secreta labor de cinco inviernos*. Pronto me di cuenta de que no era la sede natural de un poema con ese tono. Entonces esperé a escribir *En familia* (¿o lo escribí para incluir ese poema en él?) y supe que definitivamente debía ir ahí, junto a otros de la estirpe relampagueante de la memoria familiar.

Estuve mucho tiempo sin leerlo en voz alta. No podía. Lo intenté por primera vez en una lectura en Extremadura, a petición del poeta Álvaro Valverde, que me presentaba. No supe negarme pero entonces lo terminé de leer a duras penas, haciendo un esfuerzo y con la voz comprometida por la emoción. Era mi padre quien hablaba; no yo. Aquello podía conmigo.

Me interesan varias cosas del poema, que podrían aplicarse al talante general de mi escritura. Por ejemplo, eso de tomar voces prestadas (en *Calle Feria* y en *Años de mayor cuantía* eso es muy evidente), además de la insistencia en espacios y nombres que configuran mi memoria heredada. Esa casa donde viví, encima del comercio de curtidos; esos antepasados que despiertan mi curiosidad... Y aún hay otra cuestión: en los últimos versos, la voz de mi padre me hace un encargo («di tu cuanto he vivido, / pon palabras (...) habla, pues, por mí...»). Muchos años después, cuando me alejé lo suficiente de la vibración del poema, traté de obedecer a esa llamada escribiendo *Calle Feria* y un relato en *Años de mayor cuantía* titulado «Un recuerdo que no tuve» sobre sucesos de la vida de mi padre durante los días de la guerra civil. Era una deuda que quise solventar como pude; traté de cumplir con el encargo que se encierra en el poema «Mi padre se hace viejo». Me quedé tranquilo.

Como una insinuación

Cuando escribes te manchas de ti mismo.
Y pones oscuridad y aire atacado
cuando respiras encima
de lo que nombras.
¿Es así?
Vas arrojando aliento de frente
a las palabras.
Una humedad violenta
las aleja como a un vuelo de aves insultadas
hasta la desorientación.
Eres el que ofusca. Eres el que atiende
las heridas con sal
y el que se remoja en las contradicciones.
He venido a por ti
entre lentas comadronas con la lengua rapada.
He venido a por ti
mas no entraré a buscarte.
Te espero en las afueras de los nombres,
allí se han desalado
de sí mismos
y sólo continúa por sus huesos la sombra
de una música.
Esto ya no consuela,
esto ya no consuela y debes aprender
otras maneras
de enjuagarte en los nombres,
como cuando se cruza un mercado
ya desmantelado
y sólo se propaga, por toda actividad,
la inversa inflamación
de desdecir.

(de *El que desordena*, 2006)

Tercer comentario

Uno de los ejes de mi poesía es la preocupación por nombrar. El acto de «decir» comporta poéticamente una responsabilidad suprema para quien lo hace. De ahí que haya una especie de reproche, de insatisfacción. También la sospecha de que el *yo*, la voz que en el poema se expresa y lo ocupa esté demasiado pendiente de quien está detrás de ella («Cuando escribes te manchas de ti mismo»). Mi repelencia a ocupar demasiado espacio en cualquier circunstancia (incluido el espacio del poema) está muy presente en este poema. Y en otros, diseminados a lo largo de los libros que he publicado.

Otra cuestión: el poema es el último de *El que desordena*. Y la última palabra es «desdecir», una palabra que me gusta mucho por lo que puede llegar a significar. Ay, la profundidad de las palabras. No está puesto azarosamente en ese lugar terminal. Siempre que acabo un libro me parece que se me apagará la voz para siempre. Por eso parece sonar todo a despedida. Como si tuviera la certeza de no ser capaz de volver a escribir poesía nunca más porque ella se me iba a negar para siempre en la terminación de un libro. Es una obsesión que me ha perseguido siempre. He coqueteado con ella desde muy pronto. Recuerdo que en los años ochenta, antes de cumplir los treinta años yo, escribí un texto para rematar una lectura que se titulaba “Fin de trayecto”. Allí explicaba que ya no sería capaz de volver a escribir. Hubo alguien —un catedrático de la universidad de Salamanca, presente en la lectura— que me riñó. Y tenía razón. Yo no tenía derecho a esas alturas de mi vida a creer que se me apagaba la voz. ¿Quién puede tener claro nunca eso? Dándole vueltas a todo ello, llegué después a la conclusión de que lo que me ocurría era que ya sabía que no podría volver a escribir *esos* poemas, precisamente los escritos hasta ese momento. Pero ya se ve que seguí insistiendo...

Por otra parte, «Como una insinuación» puede ‘adherirse’ al primer poema del libro siguiente, *Pérdida del ahí*, un poema que se titula «Toca, toca mudez», un título ambiguo —algo muy mío, también— donde parece hablarse de una resurrección a la poesía tras un

tiempo en que «tocaba estar en la mudez». Si ves el último poema de *Pérdida del ahí*, mi último libro hasta la fecha, ocurre algo análogo. La pérdida de confianza en el nombrar.

Tos en la noche

Envuelta en latón sucio, perseguida
por perros y por piedras,
golpea una tos la noche y su quietud
sin nombres
en la espesura textil de las habitaciones
(desollados,
los sueños han perdido color y valentía
y escapan entre lámparas sin ánimo
hacia la palidez).

Pero bajo ese estallido
seco
tú crees escuchar
el batido de otra palabra sorda,
intermitente,
que aletea en el arrepentimiento
de una boca
con oscura insistencia.

La quieres retener un poco
más entre tus manos,
como a un copo perdido
que algo pudiera ceder
de su luminosa escocedura.

Pretendes
sujetar ese desbordamiento
hasta saber de qué,
de qué está hecho
su extravío vocal,
qué hubo antes de su desolación
metálica.

¿Se pierden para siempre

las palabras que olvidamos?
No. No hay palabras retiradas del mundo:
su derrota es este encallamiento
último y espinoso,
tos que escapa del cuerpo igual que un ángel
que sale a desvalijar
los descabellados palacios de la noche
hasta llevarse nombres
vencidos, los nombres
que ya no nos merecemos,
se han librado del hueso
de sus significados,
huelen a aliento pobre
y suenan, solo
suenan
en la gloria vacía de su cáscara,
como esta tos que aún oigo,
lejos,
reventar contra los parches indefensos de la noche.
(de *Pérdida del ahí*, 2016)

Cuarto comentario

El poema pertenece a la primera sección de *Pérdida del ahí*, titulada «La fruta está quieta». Toda ella trata de la generación, de la gestación de un poema. Desde la mudez —primer poema— hasta el último, «La llegada», que es la llegada del poema, por supuesto, expuesto en clave amorosa. La poesía comporta amor. Yo la entiendo así.

«Tos en la noche» quiere ser una especie de reflexión sobre el destino de las palabras malogradas, las palabras inmerecidas por los hombres. ¿Qué ocurre con esas palabras que no acaban de salir por nuestra boca? ¿Se convertirán en tos? La tos es eso. Ruidos atascados que en medio de la noche se oyen salir de una boca anónima, a través de los techos. Una vez más, reaparece el uso extraño de la lengua. Algo que no es ajeno a la lengua de un poema. Un poeta no acaba de saber

nunca qué es lo que en último término está diciendo. Cuando leo mis poemas mucho tiempo después, siento esa sensación de ajenez, de desamparo incluso. ¿Esa fue mi voz? ¿Ese era yo? ¿Qué quise decir? Entonces aplico el oído a lo que los lectores pueden decirme. Y en ocasiones, consigo pistas reveladoras sobre el sentido de algunos poemas, de algunas imágenes... Así lo decía en una de las respuestas de nuestra entrevista.

Las cosas claras

Presencias sumarásimas: la leche reventando como una barba blanca en la cazuela, la caída verdosa del aceite, el olor a contrariedad en la achicoria, la obscena liturgia de pelar las patatas, la fiebre de los ajos que arden como uñas por las afueras de tus manos, tus manos actuando ahora hacia otra ganancia: la de las proporciones impecables.

Cosas claras de infancia. Tú entre todas.

(de *Pérdida del ahí*, 2016)

Quinto comentario

Las cosas tienen mucha importancia para mí. Podría decir que a veces tengo la impresión de que me interesan más que los seres vivos. Quizás en esa impresión vaya la certeza de que las cosas no mueren y uno se evita en su relación con ellas el drama de la pérdida. Rilke se refería a eso en aquellas *Cartas a un joven poeta*. Tengo muchos poemas dedicados a las cosas, a su compañía necesaria para mí, a su latido. Por ejemplo, «lo menudo» en *Vida del topo*. O en *Pérdida del ahí*, «Cosas que nos han seguido», donde se reflexiona sobre esos objetos que se quedan por su cuenta con nosotros a través de los años sin que los hayamos llamado, sin que ni siquiera los hayamos cuidado... Ellos nos siguen, mudanza tras mudanza, reaparecen cuando menos los esperamos, y convocan a quien nos las dejaron cerca.

«Las cosas claras» tiene ese doble sentido en el título (hay esa expresión que reclama claridad, sinceridad: «Las cosas claras y el chocolate, espeso»), dice un dicho coloquial español. En el caso de este

poema, hay una referencia a la infancia, otro de los ejes de mi poesía, cuando todo era epifanía, cuando no había sombras... Como se ve, el poema habla de cosas de la vida ordinaria, que es en último término una vida maravillosa, al menos para mí. El ambiente de una cocina, por ejemplo, esa intimidad de laboratorio donde conviven tantas cosas de los distintos reinos de la naturaleza... Me han definido en alguna ocasión como un cotidianista de la literatura, alguien que no acaba de creerse que haya que salir a buscar lo extraordinario fuera de la costumbre. Puede derrotarse a la costumbre ensayando siempre una mirada nueva sobre lo habitual («La costumbre borra el verdadero rostro de las cosas», dejó dicho Montaigne, y es uno de los emblemas constantes de mi vida). De nuevo tengo que decir que esa convicción está muy presente en los intestinos de mi escritura: en los diarios —por ejemplo, en «Marcas», en el libro *Para qué sirven los charcos*— o en *La vida mitigada*; o en ciertos artículos donde evoco aquel latido de las cosas en el comercio de mi familia... La presencia de lo material me acompaña, me protege siempre. Así lo siento yo, al menos.

NORMAS EDITORIALES
(INSTRUCTIONS FOR AUTHORS)

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 la carta en cuestión. En el caso de artículos de dos autores o más, los autores deberán aportar, de manera conjunta, la carta de originalidad y entrega única con todas las firmas respectivas.
8. Los artículos deben tener una extensión de 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 suceden. Los títulos de segundo nivel irán en negrita y en cursiva, y deberá dejarse un espacio adicional solo antes (nunca después). Los títulos de tercer nivel irán en cursiva únicamente y se dejará un espacio adicional antes. Los títulos irán sin numeración alguna, así sean de 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 ».

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- 19 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 2021.

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

2027-20—P.UNA