

ISSN 1409-424X  
EISSN 2215-4094

**72**

**Letrade**

# Letras

Número 72

Julio-Diciembre 2022

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](http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/letras)

Correo electrónico: [revistaletras@una.cr](mailto: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, CCUC, CIRC, DIALNET, DOAJ, ERIH PLUS, ESJI, EZB, GENAMICS, J4F, JOURNAL TOCS, LATINDEX, MIAR, MLA, OCLC WORLD-CAT, REAO, RE-BUIN, REDIB, RETI, ROAD, SHERPA/RO-MEO, SUDOC, ULRICH's y ZDB.

## **Rector**

Francisco González Alvarado

## **Decana Facultad de Filosofía y Letras**

Bibiana Núñez Alvarado

## **Directora**

Sherry Gapper

*Universidad Nacional, Costa Rica*

## **Producción editorial**

Marianela Camacho Alfaro

[marianela.camacho.alfaro@una.cr](mailto:marianela.camacho.alfaro@una.cr)

## **Consejo Editorial EUNA**

Iliana Araya Ramírez, Presidenta

Francisco Vargas Gómez

Marco Vinicio Méndez Coto

Erick Álvarez Ramírez

Jorge Herrera Murillo

Patricia Vásquez Hernández

Andrea Morales Méndez

## **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*

Mariana Solano Rojas

*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 Arbelaz  
*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>Silvia Solano Rivera</i> <i>Jorge Ramírez Caro</i>	13	Lectura etnocrítica como herramienta analítica interdisciplinaria e interseccional (Ethnocritical Reading as an Interdisciplinary and Intersectional Analytical Tool)
<i>Érika Aguedha Arias Sánchez</i> <i>Kalinka Velasco Zárate</i> <i>Rodrigo Pardo Fernández</i>	41	Metaficción en «El día que murió papá», de Silvia Aguilar Zéleny (Metafiction in “El día que murió papá,” by Silvia Aguilar Zéleny)
<i>Guillermo Murillo Ramírez</i>	57	Testimonio y violencia en la novela <i>Insensatez</i> , de Horacio Castellanos (Testimony and Violence in the Novel <i>Insensatez</i> , by Horacio Castellanos)

<i>Juan C. Jiménez Murillo</i>	71	« L’homme au foulard rouge » ou l’Unheimlich freudien chez Jean Ray («El hombrecillo del pañuelo rojo» o el Unheimlich freudiano en Jean Ray)
<i>Laura Zúñiga Hernández</i>	109	Las antologías: un espacio de la voz narrativa breve en Costa Rica (Anthologies: A Space for a Brief Literary Voice in Costa Rica)
<b>II. Estudios lingüísticos (Studies in Linguistics)</b>		
<i>Jorge Aguilar-Sánchez</i>	129	Diglossia and Language Contact in Limón, Costa Rica (Diglosia y contacto lingüístico en Limón, Costa Rica)
<b>III. Estudios de Lingüística Aplicada (Studies in Applied Linguistics)</b>		
<i>Ginneth Pizarro Chacón</i>	165	Students’ Perception of Interacting with Native Speakers (La percepción en los estudiantes de su interacción con hablantes nativos)
<i>Kevin Armando Brand Fonseca Roger Segura Arias</i>	193	The Importance of English for the Costa Rican Economy and Curriculum (La importancia del inglés para la economía y el currículo de Costa Rica)
<b>NORMAS EDITORIALES (INSTRUCTIONS FOR AUTHORS)</b>	221	

# Presentación

## (Preface)

Los artículos de la primera sección de esta entrega de *Letras* tienen en común aproximaciones que examinan el trasfondo del discurso literario; esto es, la estructura que sostiene los hechos literarios en tanto fenómenos con voluntad significativa, desde la ficcionalidad misma hasta la delimitación de sus referentes. El primero (Solano y Ramírez) se asienta sobre el ejercicio de la lectura de los textos, como marco conceptual para el análisis, considerando el trasfondo ideológico que se organiza en ellos; lo siguen estudios sobre la metaficción (Arias y otros), la voluntad referencialista (Murillo) y el fenómeno de lo misterioso o extraño como eje de la ficción narrativa (Jiménez). Los implícitos conceptuales y sus consecuencias metodológicas son materia de reflexión en torno a las antologías (Zúñiga).

La sección segunda la ocupa un valioso estudio sobre el contacto entre lenguas, que abre un nuevo espacio para el análisis del mapa lingüístico actual del territorio costarricense, a propósito de variantes del inglés estándar, del inglés limonense y del español de Costa Rica (Aguilar-Sánchez). En el campo de la lingüística aplicada —la tercera sección— se ofrecen dos nuevos artículos sobre la situación actual del inglés en Costa Rica, su interacción entre hablantes del español y nativo-hablantes del inglés de diversas zonas lingüísticas (Pizarro) y la proyección de aquella lengua en aspectos de la sociedad contemporánea (Brand y Segura); todos ellos bajo el signo de una aproximación descriptiva y analítica, que visualiza los problemas de interacción entre lenguas, parte de la realidad sociolingüística y cultural de Costa Rica.

Sherry E. Gapper  
*Directora*





**ARTÍCULOS**  
**(ARTICLES)**



**I. ESTUDIOS LITERARIOS**  
**(LITERARY STUDIES)**



# Lectura etnocrítica como herramienta analítica interdisciplinaria e interseccional<sup>1</sup>

(Ethnocritical Reading as an Interdisciplinary and Intersectional Analytical Tool)

*Silvia Solano Rivera*<sup>2</sup>

Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica

*Jorge Ramírez Caro*<sup>3</sup>

Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica

---

## RESUMEN


Se exponen los presupuestos esenciales teóricos y metodológicos de la etnocrítica, herramienta analítica interdisciplinaria e interseccional que concibe al texto como etnotexto y a la cultura como etnocultura. Este etnotexto es un condensador de sentidos, de saberes y entrecruzamiento de enfoques, cuestión que lo lleva a materializar diversos puntos de vista e ideologías discriminatorias. Quien ancla tales ideologías en el texto es el autor, al ser desbordado por el imaginario y, de manera consciente o inconsciente, filtra en su proyecto estético representaciones que desdican su proyecto ético, político e ideológico. La etnocrítica detecta, analiza y denuncia esos sesgos.

## ABSTRACT

The main theoretical and methodological assumptions of ethnocriticism are presented as an analytical tool of an interdisciplinary and intersectional

---

1 Recibido: 14 de octubre de 2021; aceptado: 17 de febrero de 2022.

2 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje.  <https://orcid.org/0000-0003-4429-5819>. Correo electrónico: [siliori@gmail.com](mailto:siliori@gmail.com)

3 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje.  <https://orcid.org/0000-0003-2113-4991>. Correo electrónico: [jorgeramirezcaro@gmail.com](mailto:jorgeramirezcaro@gmail.com)

nature that conceives the text as an ethnotext and culture as an ethnoculture. This ethnotext condenses meaning, knowledge, and the crossover of approaches that leads to the materialization of different points of view and discriminatory ideologies. The one who anchors these ideologies in the text is its author, as it is the result of his imaginary. Aware or not, the author screens, in his esthetic work, representations contradicting his ethical, political, and ideological proposal. Ethnocriticism detects, analyzes and denounces those ideological bias.

**Palabras clave:** Etnocrítica, teoría, método, interdisciplinariedad, interseccionalidad, lectura, textos literarios y culturales

**Keywords:** Ethnocriticism, theory, method, interdisciplinarity, intersectionality, reading, literary and cultural texts

## Introducción

Desde la década 1970 en América Latina se plantea un descontento contra las teorías y metodologías literarias centroeuropeas de carácter formalista-estructuralista, por su análisis deshistorizado y su falta de atención al contexto. Ese descontento se expresa tanto contra el colonialismo cultural externo como contra el colonialismo cultural interno: por un lado, están quienes se aferran a los modelos estéticos, teóricos y metodológicos europeos, bajo el supuesto de que en América Latina y el Caribe no existe pensamiento propio y mucho menos teorías, y, por otro, quienes abogan por una descolonización cultural y proponen ajustarse a modelos más apropiados a la realidad y a la cultura latinoamericanas y caribeñas. Revisemos este panorama para ver dónde encuadra nuestra propuesta de lectura etnocrítica.

La primera tendencia niega que haya filosofía, historia y crítica literaria latinoamericanas<sup>4</sup>, razón por la cual se acoge a los modelos importados de los centros de saber europeos y norteamericanos<sup>5</sup>.

4 Ver lo planteado por Oviedo en Enrique Anderson Imbert, Antonio Cornejo Polar, José Pedro Díaz, Roberto Fernández Retamar, Margo Glantz, Domingo Miliani, José Miguel Oviedo y Saúl Sosnowski. «La crítica literaria, hoy», *Texto Crítico* 6 (1977): 6-36 (27-28).

5 José Pedro Díaz sostiene que es impensable una crítica latinoamericana, porque ese papel solo es atributo de países centroeuropeos como Alemania, Francia, Inglaterra y en último lugar España (en Anderson Imbert y otros, 14-15).

Aboga por una crítica objetiva, descriptiva y sistemática según los modelos lingüísticos del formalismo, los estructuralismos y la semiótica<sup>6</sup>. Concibe la literatura como mero lenguaje, autónoma de la realidad circundante y ajena a los problemas políticos e ideológicos del contexto social, histórico y cultural. El representante más acabado de esta tendencia es Enrique Anderson Imbert:

Los críticos literarios que me interesan no llevan máscaras ideológicas... Los críticos más estimables no están sujetos a intereses de clases... *Un buen crítico juzga una obra con su propia conciencia, no con una impersonal conciencia de clase. Y puesto que juzga una obra de arte, su criterio es estético*<sup>7</sup>.

José Miguel Oviedo ve como contradictoria esta pretensión de una crítica literaria no ideológica, porque dicha crítica «se basa en los planteamientos filosóficos de la sociología centroeuropea, la lingüística norteamericana y los numerosos estructuralismos que se propagan desde Francia»<sup>8</sup>. Este euro y anglocentrismo no es exclusivo de los latinoamericanos, sino que lo practican también los europeos y los norteamericanos al creer que las únicas teorías válidas son las que ellos producen<sup>9</sup>.

¿Cómo se expresa en nuestro medio, en los ámbitos teórico y metodológico, dicho euro y anglocentrismo? A nivel teórico se da una universalización de categorías, criterios y leyes explicativas e interpretativas de los fenómenos literarios europeos, los cuales se asumen como si fueran aplicables y valederos para todos los rincones del mundo. A nivel metodológico se cree que las conclusiones derivadas del examen de materiales europeos son de validez universal y se busca aplicarlas mecánicamente al material de nuestro contexto

6 Carlos Rincón, «Hacia una teoría de la literatura latinoamericana», *El cambio en la noción de literatura* (Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura, Editorial Andes, 1978) 59-60.

7 Anderson Imbert y otros, 9. El destacado es nuestro.

8 Anderson Imbert y otros, 31.

9 Cf. Desiderio Navarro. «Eurocentrismo y antieurocentrismo en la crítica literaria en América Latina y Europa». *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana* 8,16 (1982): 7-26.

moderno-colonial. Se parte de la tesis de la *unidad universal de la literatura*: si la literatura es una, entonces las categorías y leyes generales de una literatura regional, zonal o nacional de Europa también son válidas para las demás literaturas del mundo<sup>10</sup>. La respuesta de los estudiosos latinoamericanos es bien clara: como no existe todavía un mundo uno, aún no existe una literatura mundial, «y si no existe tal literatura, ¿cómo puede existir ya la teoría, contemplación o revelación de ese objeto?»<sup>11</sup>. Más adelante, Fernández Retamar sostiene que «las teorías de la literatura hispanoamericana no podrían forjarse trasladándole e imponiéndole en bloque criterios que fueron forjados en relación con otras literaturas, las literaturas metropolitanas»<sup>12</sup>.

Pero esta visión política y liberadora que asumió la crítica literaria latinoamericana en las décadas 1960-1970 fue acallada por las dictaduras<sup>13</sup> impuestas en casi todo el continente. El resultado de la represión, desaparición y exilio de los intelectuales comprometidos fue una crítica deshistorizada que se acogió a la propuesta formalista-inmanentista de los modelos centroeuropeos, que excluían del concepto de obra los interrogantes sobre su efecto y su función, la relación autor-obra-realidad y el divorcio de la investigación de los procesos sociohistóricos. La lengua literaria quedó condenada a no tener significaciones referenciales, aludiendo su peculiar autonomía frente al mundo circundante. Se quiso negar la función política e ideológica de la literatura y de la crítica con una opción teórico-metodológica también política e ideológica más conveniente a las circunstancias<sup>14</sup>. En este contexto, tanto la literatura como la crítica servían para asegurar

---

10 Navarro, 10-11.

11 Roberto Fernández Retamar, *Para una teoría de la literatura hispanoamericana* (Santafé de Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1995) 82-87.

12 Fernández Retamar, 82.

13 Una lista de los principales tiranos del continente patrocinados por Estados Unidos sería: Gustavo Rojas Pinilla (Colombia, 1953-1957), Alfredo Stroessner (Paraguay, 1954-1989), Anastasio Somoza Debayle (Nicaragua, 1967-1972 y 1974-1979), Hugo Banzer (Bolivia, 1971-1978 y 1997-2001), Augusto Pinochet (Chile, 1973-1990), Jorge Videla (Argentina, 1976-1981), Aparicio Méndez (Uruguay, 1976-1981).

14 Rincón, 75-76.



y perpetuar el *statu quo*. La teoría literaria que se impuso no solo era la teoría literaria de una literatura, sino también la teoría que defendía los intereses políticos, económicos y simbólicos de una clase y de una etnia. Como lo plantea Beatriz González Stephan:

cada clase social, al determinar su tradición literaria, en la cual se reconoce, diseña el corpus de obras más afín a sus valores y, con ellos, crea las bases del proceso histórico que más armoniosamente se ajuste a su visión del mundo.<sup>15</sup>

La segunda tendencia de la crítica latinoamericana propone un modelo liberador. Califica de condenable la irresponsabilidad política e ideológica de quienes dan la espalda a los problemas que aquejan a nuestro continente por apearse a una metodología y a un oficio que se divorcian de la realidad. Como señala Antonio Cornejo Polar<sup>16</sup>: «a nadie debería extrañar que «eso» que llamamos literatura es un objeto social y culturalmente construido, y en esa misma medida un objeto histórico, mudable, cambiante y escurridizo como pocos»<sup>17</sup>. Por esta razón, Domingo Miliani sugiere una combinatoria de métodos que pueda valorar el mensaje literario y el mensaje social de los textos<sup>18</sup>. En contra de la crítica inmanente que «renuncia a entender la literatura como actividad concreta de hombres [y mujeres] concretos», Cornejo Polar propone que «la crítica literaria latinoamericana

---

15 Beatriz González Stephan, *Contribución al estudio de la historiografía literaria hispanoamericana* (Caracas: Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia, 1985) 40.

16 Antonio Cornejo Polar, «Para una teoría literaria hispanoamericana: a veinte años de un debate decisivo», *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana* 25, 50 (1999): 9-12.

17 Más adelante, Cornejo Polar aclara aspectos constitutivo de nuestra literatura: «lo que parece caracterizarla con mayor incisividad: la copiosa red de conflictos y contradicciones sobre la que se teje un discurso excepcionalmente complejo, complejo porque es producido y produce formas de conciencia muy dispares, a veces entre sí incompatibles; porque entrecruza discursos de varia procedencia y textura, donde el multilingüismo o las diglosias fuertes son frecuentes y decisivas, incluyendo los muchos niveles que tiene la confrontación entre oralidad y escritura; o porque, en fin, supone una historia hecha de muchos tiempos y ritmos, algo así como una multihistoria... Como decía Enrique Lihn en un verso memorable, los latinoamericanos “somos contemporáneos de historias diferentes”» (Cornejo Polar, 11-12).

18 Anderson Imbert y otros, 24-25.

debería considerarse a sí misma como parte integrante del proceso de liberación de nuestros pueblos, porque de alguna manera es también crítica ideológica y esclarecedora de la realidad». Una crítica de esta naturaleza cumple «una tarea de descolonización»<sup>19</sup>.

Esa tarea descolonizadora es la que procuramos con nuestra lectura etnocrítica. Como sugiere Miliani, mediante una combinatoria de teorías y métodos intentaremos que el centro de atención de nuestros asedios analíticos sean tanto el texto como el contexto. No se trata de una «mescolanza de teorías y métodos» que banalice nuestra labor como lectores de literatura. La idea es construir una perspectiva que nos ayude a ver y a proceder desde nuestro contexto moderno-colonial y para nuestro contexto. Parfraseando a Román de la Campa<sup>20</sup>, si nuestro pasado fue una mala construcción de malas lecturas o de lecturas propensas a ciertas estructuras del pensamiento de la condición colonial<sup>21</sup>, no podemos seguir leyendo desde esa construcción sesgada a favor de las estructuras de poder y en contra de los históricamente estigmatizados, excluidos e invisibilizados. Tampoco podemos seguir leyendo la presencia del *otro* como mero objeto de deleite humorístico o como soporte de prejuicios y estereotipos discriminatorios ya sea por clase, por género, por etnia y por preferencias sexuales. La tarea de la etnocrítica no se limita solo a emitir juicios estético-ideológicos, sino también a valorar y juzgar el carácter ético y político de los textos, y determinar las consecuencias o implicaciones sociales, políticas, ideológicas, genéricas, epistémicas y etnoculturales que acarrea.

Eso demanda un doble movimiento frente a las teorías y metodologías europeas y anglosajonas tradicionales. Por un lado, una continuidad con aquellos aspectos fundamentales en el análisis de los textos: utilizamos las tendencias formalistas y estructuralistas desde una perspectiva descolonial, al servicio de la visibilización de

---

19 Anderson Imbert y otros, 12.

20 Román de Campa, *América Latina y sus comunidades discursivas* (Caracas: Fundación Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos, 1999) 37.

21 Campa, 37.

lo social, político e ideológico de los problemas étnico-culturales de los textos literarios. Buscamos dar cuenta de la manifestación textual y discursiva de las ideologías racistas, clasistas, sexistas, homófobas y xenófobas materializadas en los textos. Por otro lado, una *ruptura epistémica*, que nos ayude a «utilizar de modo contrahegemónico y para fines contrahegemónicos instrumentos o conceptos hegemónicos», con el fin de «resemantizar viejos conceptos y, al mismo tiempo, introducir nuevos conceptos que no tienen precedentes en la teoría crítica eurocéntrica»<sup>22</sup>. En tal sentido, la etnocrítica asume de forma crítica los aportes formalistas-estructuralistas, semióticos, sociológicos, desconstruccionistas y sociocríticos de las teorías europeas y estadounidenses y los instrumentaliza en interés y beneficio de visibilizar, desenmascarar, denunciar y combatir la pervivencia de ideologías y sistemas de dominación derivados de la relación y condición moderno-colonial de América Latina y el Caribe<sup>23</sup>.

No creemos que la literatura sea una sola unidad en todos los rincones del mundo, como señala Desiderio Navarro, sino que cada pueblo tiene la suya y en ella materializa su memoria, su imaginario, sus específicas preocupaciones y sueños. Del mismo modo, creemos que cada texto manifiesta una particular voluntad estética, ética y política que no es visible, analizable y explicable con teorías y métodos de corte universalista y objetivo. Cada texto significa más en su contexto que en el ajeno, porque pocas palabras se ocupan para decir mucho a quienes conocen el código y la realidad a la que se refiere o simboliza. Ni en la propia América Latina la literatura es una, sino variada, ni mucho menos es portadora de una sola identidad, ni de una sola poética, sino de diversas, tampoco se expresa en una sola

---

22 Boaventura de Sousa Santos, *Epistemologías del Sur* (México: Siglo XXI / CLACSO, 2009) 12.

23 Como plantea Roberto Fernández Retamar: «Proponerle mansamente a nuestra literatura una teoría otra —como se ha intentado—, es reiterar la actitud colonial, aunque tampoco sea cuestión de partir absurdamente de cero e ignorar los vínculos que conservamos con la llamada tradición occidental, que es también nuestra tradición, pero en relación con la cual debemos señalar nuestras diferencias específicas» (87).

lengua, sino en múltiples<sup>24</sup>. Frente a esta complejidad, Cornejo Polar se pregunta y se responde: «¿cómo, con qué instrumentos, con qué arsenal metodológico enfrentamos a esta literatura compleja y heterogénea? Obviamente no tengo ninguna respuesta general —y me temo que simplemente no existe»<sup>25</sup>.

Tampoco tenemos una respuesta definitiva, pero sí una alterna y crítica de los esquemas teóricos y metodológicos europeos y estadounidenses. Nos ubicamos en esta realidad compleja llamada América Latina y el Caribe, como sujetos atravesados por varias subjetividades, procedentes de los diversos componentes étnico-culturales y por una colonialidad que se empeñó en negar y homogenizar dichos componentes. Somos sujetos que se reconocen en la mezcla, en la intersección y que procuran a contracorriente reconstruir lazos con ancestros y ancestas cuyas culturas y lenguas se nos presentaron como extrañas e inferiores. Nos ubicamos también en el espacio de la academia, como estudiantes permanentes y como docentes, desaprendiendo viejos prejuicios y aprendiendo a encontrar nuestra propia voz, una que dé cuenta de la realidad que está fuera de los libros y con la que interactúan los textos y los lectores. Por ello consideramos, como en «Continuidad de los parques», de Cortázar, que lo estético no se puede leer de espaldas a la realidad, sino que los textos literarios se deben asumir con toda su complejidad estética, ética y política, con el fin de generar sentidos en los que se vinculen de manera fluida texto y contexto, literatura y vida, ficción y realidad, sin fronteras entre cada uno de estos aspectos.

Consideramos que la literatura debe servir para reconocernos, valorar y asegurar nuestras subjetividades en nuestros contextos

---

24 Sostiene Antonio Cornejo Polar a finales de la década 1990: «Hoy muchos reivindicamos la condición múltiple, plural, híbrida, heterogénea o transcultural de los distintos discursos y de los varios sistemas literarios que se producen en nuestra América... Ciertamente la imagen unitaria y globalizante de cada una de ellas partía de la ampliación de un concepto restrictivo de literatura, que condicionaba su existencia a que fuera (1) escrita, (2) en español, y (3) bajo códigos estéticos derivados de la alta literatura europea. Como otras veces he dicho, de este modo se lograba construir un corpus unitario, coherente, pero a costa de marginar por razones estéticas o sociales, o por ambas, a una inmensa masa de discursos» (Cornejo, 10).

25 Cornejo, 12.

moderno-coloniales y debemos leerla con un lente que vele por y salvaguarde la representación de los históricamente excluidos y condenados. Esto debe ser así, porque las motivaciones explícitas de los textos de embellecer, entretener, educar, persuadir, convencer, aclarar, cuestionar, polemizar, son constantemente asaltadas e infiltradas por otros propósitos no explícitos, de los cuales no es consciente el autor. Estos fines ocultos, sin proponérselos el autor —el no-consciente de Goldmann, asumido por Cros—, terminan envolviéndolo y haciendo lo contrario de aquello de lo que está convencido. Los explícitos fines estético, didáctico, humorístico o epistemológico del texto terminan desembocando en ideologías al servicio de valores adversos y políticas de dominación que violentan la integridad y los derechos de las personas que tradicional e históricamente han sido representadas de manera negativa en los libros de historia, antropología, filosofía, psicología, sociología y en las artes.

Si el imaginario patriarcal, racista, clasista, homófobo y xenófobo ha sido más poderoso que la conciencia de las élites políticas, económicas y simbólicas de nuestros pueblos, la etnocrítica pretende que los lectores no sigan consumiendo esos productos intelectuales y artísticos como si fueran la santa palabra de la representación de sí y de los *otros*, sino que se desprendan de la visión etno y eurocéntrica y asuman una nueva actitud ética y política ante esas mismas manifestaciones mentales y estéticas que modelan nuestra memoria histórica. Para percatarse de esas contradicciones ideológicas, el lector debe poseer buenos anteojos y buenas herramientas de lectura que le permitan visibilizar, analizar y desenmascarar la emergencia de propósitos sesgados. Debemos recordar que todo texto quiere hacer algo con lo que el lector siente, piensa, cree, imagina y practica. Ese algo puede ser confirmarle, desvirtuarle o reemplazarle el imaginario y la subjetividad construidos desde y para el mundo moderno-colonial. La etnocrítica busca aportar los instrumentos metodológicos para que nos aproximemos de forma crítica a los textos y a los lectores en sus contextos.

## Hacia una lectura etnocrítica

La etnocrítica parte de la premisa de que toda persona posee una procedencia étnico-cultural y todo producto artístico y cultural lleva la marca étnico cultural de su productor; es decir, todo texto es un etnotexto y toda cultura una etnocultura. En consecuencia, todo texto materializa los aspectos positivos y negativos de la procedencia étnico-cultural de su autor y los negativos y positivos del exogrupo etnocultural. El problema se presenta cuando los étnico-culturalmente poderosos generan y difunden representaciones positivas de sí y negativas de los *otros* y no permiten que estos últimos reclamen y se resistan a aceptar y ajustarse a la imagen, los valores y las aptitudes-actitudes que el discurso y los textos de la cultura dominante les asignan. Por ejemplo, los textos *indigenistas* materializan la visión euro y etnocéntrica que los autores no indígenas poseen sobre y contra los indígenas desde el comienzo de la modernidad-colonialidad. En cambio, los textos *indianistas* se resisten a esa representación y buscan reivindicar al indígena, su pensamiento, sus valores, su cultura, su forma de vida, desde una perspectiva anticolonial y descolonizadora.

Lo mismo sucede con los textos *negristas*: representan a negros y negras como salvajes, bárbaros, incivilizados, sin formas de pensamiento, hipersexualizados, asociados a la fiesta, la danza, el folclor y opuestos al desarrollo, buenos solo para trabajar en oficios que demanden su fuerza física, en el caso de los hombres, y la exposición de su cuerpo hipersexualizado como espectáculo de gozo y deleite para los espectadores, en el caso de las mujeres. En contra de esta visión euro y etnocéntrica, racista, sexista, clasista y epistemiocida encontramos la *negritud* que recupera el valor del cuerpo fuera del utilitarismo que le da el sistema capitalista y de los cánones de belleza eurooccidental, sus valores, su cultura y apoya sus luchas y resistencias contra el racismo estructural que discrimina a negros y negras, visibiliza su participación en la historia escrita por blancos de donde han sido excluidos, invisibilizados y negados.

La etnocrítica privilegia el punto de vista de los sujetos históricamente excluidos de la racionalidad eurooccidental, de la toma de decisiones, de la participación en el poder, de la agencia como sujetos, y visibiliza cómo funciona el discurso de poder colonial en los textos escritos y orales y cómo se crean las representaciones sesgadas, discriminatorias y degradantes en las narrativas literarias, artísticas, didácticas, mediáticas, políticas, económicas, históricas, antropológicas, sociológicas, jurídicas y populares. Todo aquello que tenga que ver con el origen del ser humano, las civilizaciones, la cultura, el conocimiento, la ciencia, la tecnología, el desarrollo, la exploración del mundo, la división del mundo en áreas geográficas, políticas, culturales, epistémicas e históricas, conviene ser revisado con *sospecha etnocrítica*, para preguntarse: ¿qué papel, valores, actitudes, aptitudes e ideologías les han asignado a los grupos humanos puestos al margen de la geopolítica del conocimiento y del desarrollo con el inicio de la modernidad-colonialidad?

La etnocrítica se opone a la neutralidad étnico-cultural de quienes escriben, leen y analizan textos literarios o productos culturales. Hoy por hoy, ningún lector o crítico literario o autor expresa la posición étnico-cultural desde la cual lee, interpreta y escribe. Asume que no hay lecturas blancas, negras, indígenas, chinas, o que todas las lecturas son válidas por igual para todas las etnias, las clases, los géneros y las preferencias sexuales. En consecuencia, tampoco expresan en su lectura los límites etnoculturales de lo que entienden o no entienden, porque suponen que carece de sesgos o puntos ciegos y que su lectura es objetiva, científica, apegada a los criterios de una herramienta que considera despolitizada. Pero no hay nada más político que una lectura que se autoproclame solo de carácter estético. En este punto, asumimos los planteamientos de los estudios críticos del discurso (Van Dijk) y de las epistemologías negras (Haraway; Lorde; Hill Collins; Davis): siempre hablamos desde un cuerpo, una condición étnica, genérica, clasista o de preferencias sexuales. Todo conocimiento está

corporeizado, localizado e historizado, razón por la cual posee sus límites y parcialidades. Todo conocimiento es opositivo y confirmativo.

Con estos planteamientos nos distanciamos de lo señalado por Arnold Krupat quien sostiene que «el contenido de un pensamiento no debe depender del color de la piel del pensador, ya que no se debe depender del género, de la clase y de la etnia del pensador y similares»<sup>26</sup>. Creemos que el pensamiento está permeado, salpicado y contaminado por los rasgos étnicos, genéricos, clasistas y de preferencias sexuales de su generador. La responsabilidad de autor, lector y crítico no es solo con el arte, el texto y la ciencia literaria, sino, primordialmente, con los sujetos históricamente excluidos, invisibilizados y negados por la historia, la cultura, el conocimiento y la representación simbólica producidos por las élites políticas, económicas e ideológicas de nuestros países latinoamericanos y caribeños. En tal sentido, el conocimiento sí tiene color, género, clase y preferencias sexuales. Si no se toman en cuenta estas marcas sociales y etnoculturales, la escritura, la lectura y la interpretación serían meros juegos lingüísticos para satisfacción de gustos y placeres estéticos, como los experimentados por el lector-personaje de «Continuidad de los parques», quien termina siendo víctima del mismo texto por leer de espalda a la realidad.

Desde el punto de vista del objeto de estudio, nuestra etnocrítica se distancia del *ethnocriticism* estadounidense de Krupat (1992), de la etnoliteratura latinoamericana de Hugo Niño<sup>27</sup> y Nina Friedemann<sup>28</sup> y de la ecocrítica estadounidense<sup>29</sup>, por las siguientes razones: 1) las dos primeras trabajan con una concepción minimalista de la etnicidad, razón

---

26 Arnold Krupat, *Ethnocriticism: Ethnography, History, Literature* (Berkeley: University of California Press, 1992) 26.

27 Hugo Niño, «El etnotexto como concepto», *Tradiciones de Guatemala* 50, 52 (1998) 22-29; y su libro *El etnotexto: las voces del asombro* (La Habana: Casa de las Américas, 2008).

28 Nina Friedemann, «De la tradición oral a la etnoliteratura», *América Negra* 13 (1997) 119-131.

29 Como representantes de esta tendencia podemos señalar: Lawrence Buell, *The Environmental Imagination* (Cambridge: The Belknap Press of the Harvard University Press, 1995); Cheryl Glotfelty y Harold Fromm, *The Ecocriticism Reader. Landmarks in Literature Ecology* (Athens y Londres: The University of Georgia Press, 1996); Laurence Coupe, *The Green Studies Reader* (Londres: Routledge, 2000); y Glen A. Love, *Practical Ecocriticism: Literature, Biology, and the Environment* (Charlottesville: University of Virginia Press, 2003).



por la cual lo étnico atañe únicamente a las mal llamadas «minorías étnicas» (indígenas y afrodescendientes); 2) ambas tendencias se posicionan en una visión etno y eurocéntrica que visualiza a las demás etnias como inferiores y sus productos culturales como meros objetos; 3) aunque se proponen ser interdisciplinarias, no toman en cuenta una lectura que interconecte lo estético con lo ético y lo político, como sí lo asume la etnocrítica que formulamos; 4) Niño y Friedemann trabajan sobre el concepto de *oraliteratura*, mientras que nosotros centramos nuestra atención en la literatura y mínimamente trabajamos los textos orales<sup>30</sup>. Por su parte, la ecocrítica aborda la relación ecología y productos culturales o literatura y medio ambiente o la relación discurso literario y discurso ecológico, asunto que solo retomamos en relación con la visión del mundo, el mundo representado y las implicaciones socioideológicas derivadas del análisis.

Lo único que compartimos con estos enfoques es su perspectiva interdisciplinaria: para analizar los textos literarios no es suficiente la teoría literaria, razón por la cual echamos mano de los aportes de la antropología, la historia, la lingüística, la psicología cognitiva, la sociología, la filosofía, la ética, la etnoeducación, las epistemologías del sur y las afroepistemologías. Esta necesidad de una lectura interdisciplinaria se debe a la concepción del texto literario y cultural como un artefacto de gran espesor epistemológico, como explicamos a continuación.

## **La etnocrítica como una lectura interdisciplinaria e interseccional**

La etnocrítica ve el texto literario no solo como un *condensador de sentidos*, sino también como un gran *condensador de saberes*, razón por la cual posee un gran espesor epistemológico. Esto supone

---

30 La etnocrítica de otros autores es vista como una vertiente de la ecocrítica, centrada en la oralidad y la pluriétnicidad en un paisaje como marco de vida, patrimonio y valor de identidad. Esa etnocrítica está centrada en los estudios sobre la identidad y diversidad cultural mediante la percepción de la naturaleza; dicha naturaleza es vista como una otredad integrada a grupos marginados como los indígenas (Prado, 120).

que, para su lectura, comprensión, interpretación y explicación, no es suficiente el conocimiento que nos brindan las teorías y metodologías literarias, sino que hay que echar mano de otros saberes y otras epistemologías<sup>31</sup>. La necesidad de acudir a otras formas de saberes deriva de la concepción bajtiniana del texto como polifónico, heteroglósico y plural en cuanto a los textos y voces que lo constituyen (Bajtín, 1989), pero también en cuanto en él confluyen «mil focos de cultura» (Barthes, 1968). ¿Cómo dar cuenta de los códigos histórico, político, económico, social, psicológico, epistemológico, étnico, genérico, ético, antropológico y ecológico del texto sin la visión que sobre la realidad y la vida nos ofrecen otras disciplinas? A una complejidad de la vida, la realidad y la problemática contextual le corresponde un texto complejo que demanda una herramienta compleja para su aprehensión, comprensión y explicación.

Es gracias al recurso a estos otros saberes que podemos sacar de su opacidad los múltiples textos, voces, sistemas de valores y de dominación que se materializan en el texto. Sin ese recurso a y diálogo de las disciplinas no sería posible hacer que la literatura guarde alguna relación con la vida y la realidad desde la cual leemos. Al ser una representación de la gran complejidad de la vida social en la que se ubica-localiza el autor, la lectura literaria demanda la participación de un lector con muchos lentes para que pueda dar cuenta de la trabazón de voces y saberes que se concretan en el tejido textual. Esta perspectiva interdisciplinaria es mucho más atinente y necesaria en contextos coloniales, dada la fagocitosis, amalgama, sedimentación, hibridez y transculturación de las culturas y de las diferentes formas de saberes y epistemologías con que está tejida nuestra realidad y

---

31 *El texto literario es una especie de catedral barroca latinoamericana*: en él convergen todas las artes (arquitectura, pintura, música, escultura y literatura), todos los saberes (lingüística, filología, historia, filosofías, antropología, retórica, ética, teología...), todas las etnias del momento (europeos, indígenas y africanos) y las estéticas reinantes en su época (gótico, manierista, barroco, plateresco y neoclásico).

memoria latinoamericanas y caribeñas<sup>32</sup>. ¿Cómo materializa el texto lo étnico-cultural indígena, afro, criollo y europeo?<sup>33</sup> ¿Desde qué perspectiva lo hace? ¿Qué sistema de valores le adjudica a cada una de esas manifestaciones etnoculturales?

El texto literario resulta ser un condensador de saberes, de epistemologías y de todos aquellos sistemas ideológicos reinantes en el contexto del autor que, para el caso de nuestros países coloniales, están atravesados por la modernidad-colonialidad. El autor, de manera consciente o inconsciente, vierte en el texto, por medio de su palabra, el imaginario que la tradición cultural eurocentrada ha instilado en él sobre hombres y mujeres, negros e indígenas, heterosexuales y homosexuales, nacionales y extranjeros. Es por esta razón que la lectura etnocrítica debe y tiene que ser interseccional, para dar cuenta no solo de la discriminación por cuestiones de género, sino también por etnia, clase, preferencias sexuales y procedencia geográfica. Solo desde una perspectiva interseccional se pueden visibilizar, desenmascarar, denunciar y combatir, de forma conjunta, y no por separado, los sistemas de dominación presentes en el texto<sup>34</sup>. Sin esta visión interseccional no podríamos dar cuenta del entrecruzamiento y refuerzo mutuo que mantienen las relaciones de poder en nuestro contexto moderno-colonial-capitalista-patriarcal-racista-homóforo-y-xenóforo.

---

32 Cf. Walter Dignolo. *Historias locales / diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo* (Madrid: Akal, 2011).

33 Tenemos muy en cuenta lo planteado por Miguel Rojas Mix en relación con las raíces étnico-culturales que conforman la identidad latinoamericana, las cuales resume en la imagen de «los cuatro abuelos»: el indígena, el europeo, el africano y el inmigrante. «Los cuatro, en diferentes grados, están siempre presentes en nuestra sociedad, en nuestra cultura y en nuestra identidad», Miguel Rojas Mix, *Los cien nombres de América* (Barcelona: Lumen, 1991) 31.

34 Por ejemplo, Mamá Drusila no solo es víctima del sexismo en *Cocorí*. Ella también es afectada por sistemas de dominación como el racismo y el clasismo. Las categorías de género, etnia y clase ayudan a entender y explicar la dominación múltiple o cruzada que la aqueja. En ella se condensa el racismo-sexismo epistémico: por ser mujer y negra es «ignorante» y cree que los hombres sí pueden ser capaces de comprender y dar respuesta a la pregunta que su hijo le ha formulado. Silvia Solano Rivera y Jorge Ramírez Caro, *Cocorí racista, ¿y Gutiérrez también?* (Heredia: EUNA, 2019).

## **La etnocrítica como una lectura de lo estético, lo ético y lo político**

Según la etnocrítica, los textos literarios no solo materializan una estética, un gusto y unas preferencias retóricas y estilísticas para representar la realidad (el texto es un *condensador de estéticas*), sino que también concretiza sistemas de valores sobre el sentir, el pensar, el creer, el imaginar y el actuar de los *otros*. Según la valoración que se les dé, los *otros* pueden quedar incluidos o excluidos, calificados o descalificados, visibilizados o invisibilizados en relación con su ser, su saber, su sentir y su poder. Esto quiere decir que, en un texto literario, lo estético es uno de los componentes, tal vez el principal, con el que se nos ofrece el mundo representado de la manera más bella y sublime posible. Para la etnocrítica, dicho componente cumple el estratégico papel de disponer-indisponer al lector para que se adhiera o rechace las actitudes y posiciones del autor frente a un determinado problema: bajo el ropaje o máscara de lo bello se agazapa la posición y la actitud que el autor tiene frente al mundo representado y se concreta la actitud y la posición que demanda que asuma el lector. En otras palabras: en un texto literario, el primero en tomar posición (positiva, negativa o ambivalente) frente al mundo representado es el autor y es el primero en esperar que el lector apadrine-apoye su punto de vista, su posición, su juicio, su actitud, su miopía y sus sesgos, sean estos del carácter que sea.

Al seleccionar sus estrategias discursivas para representar el mundo, todo autor tiene en mente el *efecto* que pueda provocar su texto en el lector, de qué lado de la realidad o de la problemática o de los valores quiere que se ubique. La etnocrítica presta mucha atención a estas estrategias, porque puede que lo estético sea el medio utilizado por el autor para hacernos consumir de manera acrítica un imaginario y una subjetividad en la que ética y políticamente las víctimas históricas del mundo moderno-colonial vuelven a ser degradadas y anuladas, perpetuándose así los sistemas de dominación o los sesgos discriminatorios. A la etnocrítica le interesa develar la relación entre el proyecto estético del autor y su generación con el proyecto ético y

político de las élites políticas, económicas y simbólicas del medio en que se desenvuelve. El autor puede ser ciego y acrítico frente a las implicaciones sociales e ideológicas de su texto, puede que lo estético le sirva para reproducir y legitimar unos valores y unas conductas censurables para quienes lean-vean un poco más allá de lo estético<sup>35</sup>.

Tener un punto de vista ético a la hora de leer permite darse cuenta del sistema de valores que el autor asigna a aquellos personajes con los que nos identificamos por ser de nuestra etnia, clase, género y preferencias sexuales. Dicho punto de vista demanda desenmascarar el lado oscuro que el autor pretende ocultar tras la pompa retórica y estilística con que nos seduce y atrapa cuando procedemos como lectores incautos. En cambio, si estamos atentos a dichos movimientos, el texto literario puede resultar contraproducente a los intereses del grupo étnico-cultural, genérico y clasista con el cual nos identificamos. La lectura etnocrítica busca despertar la solidaridad con y el acompañamiento a los grupos vulnerados, sojuzgados y dominados en las representaciones de las diferentes narrativas que sobre ellos genera la cultura eurocentrada. Esto quiere decir que, por su actitud oposicional, la etnocrítica como herramienta analítica y crítica toma partido por los desterrados de la tierra de que habla Fanon. Sin esta posición opositiva, crítica y descolonizadora terminaríamos siendo cómplices del proyecto político-ideológico del autor y de la etnoclase a la que pertenece.

Al generar visiones, actitudes y valores sobre ciertos personajes de la ficción, el autor intenta volcar al lector hacia su punto de vista, actitud y posición con respecto al mundo representado. Es decir, si denigra, rebaja y descalifica a negros, indígenas y mujeres, querrá que el lector lo respalde en ese propósito y se sume al sistema de dominación que pesa sobre y contra dichos sujetos. Esto es, busca legitimar y justificar las ideologías moderno-coloniales que los suponen inferiores, bárbaros, incivilizados,

---

35 Por esta razón consideramos que, a la hora de representar a los *otros*, lo más importante es analizar la visión desde la cual se lleva a cabo, el sistema de valores asignados, los oficios, las profesiones, el lenguaje, la cultura, las actitudes y actitudes. Todas las estéticas eurocentradas tendrán en cuenta la posición moderno-colonial asignada a los *otros* en el imaginario moderno-colonial-capitalista-racista-sexista-homóforo y xenóforo.

irracionales, incapaces de valerse por sí mismos y necesitados de la ayuda e intervención del blanco-varón civilizado para que los redima de su condición de atraso. Sesgar al lector y colocarlo del lado del poderoso o del lado del oprimido materializa aspectos estéticos, éticos y políticos que no podemos pasar inadvertidos a la hora de leer, máxime cuando quienes escriben son intelectuales que mantienen mucha relación con el poder político, económico y cultural en nuestros contextos moderno-coloniales.

La etnocritica plantea que las filias y las fobias no son actitudes innatas en las personas, sino que son inculcadas en y por los procesos de socialización y educación por los que pasamos en las diferentes etapas de nuestras vidas. Para conservarlas, perpetuarlas y justificarlas están los discursos académicos, mediáticos y artísticos de las élites políticas, económicas y simbólicas. La literatura contribuye a la generación, difusión y legitimación de los imaginarios discriminadores por razones de género, etnia, clase, preferencias sexuales y procedencia geográfica. Un enfoque etnocrítico ayuda a desenmascarar, denunciar y combatir dichos sistemas de dominación. Al tomar en cuenta lo estético, lo ético y lo político en el proceso de lectura, podemos evidenciar:

- a. La posición y conducta del autor o autora frente al mundo representado.
- b. La posición y conducta que el autor o la autora demanda del lector frente al mundo representado.
- c. El tipo de sociedad propuesta o impugnada por el autor o la autora en su texto.
- d. El sistema de valores con el que el autor o la autora dota a dicha sociedad en el texto.
- e. A cuáles sujetos empodera política, social, económica, cultural, ideológica, epistémica, étnica y genéricamente y a cuáles deslegitima, desautoriza o invisibiliza en esos mismos aspectos.
- f. Las filias y las fobias generadas por el autor en su texto contra el mundo de los otros y las actitudes y posiciones que espera que asuman quienes consuman el texto.

## Algunas pautas metodológicas

La etnocrítica no posee un método propio, sino que arma su propuesta de análisis con los aportes más significativos y productivos de las tendencias europeas, estadounidenses y latinoamericanas, como han sugerido Miliani, Fernández Retamar, Campa y Santos. Le interesa el análisis textual para poner de relieve la estructura textual y sus componentes retóricos, estilísticos, discursivos, mediadores de la relación texto-contexto, para desembocar en las prácticas sociales, discursivas e ideológicas del contexto social, histórico y cultural. Aprovecha los abordajes estructuralistas, semióticos, sociológicos, sociocríticos y estudios críticos del discurso para armar un método multi e inter perspectivista, con el fin único de averiguar cómo los recursos textuales construyen una representación de los sujetos históricamente excluidos, cómo esa imagen se relaciona con la construida por las demás prácticas discursivas del contexto y qué implicaciones sociales e ideológicas tiene en la población lectora-consumidora de los imaginarios representados en el texto.

En esta empresa analítica seguimos muy de cerca a la socio-crítica (Cros) y a los estudios críticos del discurso (Van Dijk) en cuanto a la prioridad que le damos al análisis textual, para encontrar las mediaciones que nos lleven al contexto. Como hemos indicado en otra parte, nuestro punto de partida será siempre el texto, sobre el cual ejecutamos tres acercamientos de lectura: a) uno *estructural* para dejar claro cómo está organizado, cuáles son sus componentes retóricos, estilísticos y discursivos; b) otro *mediador* para ver cuáles estructuras textuales y discursivas nos ayudan a relacionar el texto con su contexto social, histórico y cultural, y c) otro *contextual* que nos ayude a destacar y analizar el diálogo que lleva a cabo el texto con las prácticas sociales, discursivas e ideológicas del contexto<sup>36</sup>.

---

36 Silvia Solano Rivera y Jorge Ramírez Caro, *Los desafíos del lector. Lectura e interpretación de textos literarios* (San José: Arlekin, 2018) 17.

En la parte *textual*, centramos la atención en sus paratextos verbal y gráfico, su estructura u organización interna, el mundo representado, la retórica, el estilo y los mecanismos discursivos.

El *paratexto* resulta de sumo interés, porque contiene los primeros elementos donde se escenifican las representaciones más problemáticas del texto. Para el caso del paratexto verbal, el título es el primer condensador de sentidos y de implicaciones que, por naturalizado, suele consumirse de forma pasiva e ingenua, dando pie a que las cogniciones materializadas en él funjan como activadores o polinizadores de los estereotipos y prejuicios adormecidos que el lector tenga sobre los grupos étnico-culturales históricamente estigmatizados. En cuanto al paratexto gráfico, la densidad cognitiva es mucho más profunda, porque la imagen suele ser aceptada como un signo incuestionable, condensador de la verdad y pocas veces se ven los sesgos socio y étnico ideológicos materializados en él. ¿Quién ha reparado en las imágenes de las portadas de *Cocorí*? ¿Cuántas portadas existen? ¿Quiénes son representados en esas portadas? Mientras el autor corrige el texto, allí donde explícitamente asocia al niño negro con un mono, los ilustradores se encargan de reconstituir la relación negro-mono una y otra vez, en cada ocasión que aparece una nueva edición del relato o cada vez que cambia de casa editorial o de país editor (Solano y Ramírez, *Cocorí racista*). Niños y niñas, que no sepan leer, de lo primero que se apropian es de la imagen que asocia a niño negro con mono.

Luego del paratexto, seguimos con el análisis del *cotexto*. Aquí nos fijamos en varios aspectos consagrados por la crítica tradicional, pero visto por nosotros desde una perspectiva etnocrítica: visibilizando las connotaciones étnico-culturales sobre los sujetos de la matriz moderno-colonial en el mundo representado, los recursos retóricos y estilísticos y en las estrategias discursivas.

Del mundo representado, conformado por el espacio, el tiempo, los personajes y el modo de representación, no solo nos preguntamos en qué espacio, tiempo y personajes se llevan a cabo los hechos narrados



(dónde, cuándo y quiénes), sino que tomamos en cuenta el lugar asignado a los personajes por su condición étnica, genérica, clasista y sexual: ¿a cuáles espacios están confinados negros, negras, indígenas y mujeres en el texto? Lo mismo sucede con el tiempo: nos interesa sacar a flote en qué época histórica son ubicados los otros y por qué los blancos-mestizos son representados como seres modernos, industrializados, contemporáneos y visionarios. De los personajes importa prestar atención al retrato físico (prosopografía: cómo son pintados externamente) y el retrato moral (etopeya: qué sentimientos, emociones, actitudes, valores, aptitudes y ensoñaciones poseen por dentro), dado que los otros siempre terminan descalificados por no ajustarse al canon estético euro y etnocéntrico y por carecer de la inteligencia, los valores, los saberes, los sentires y la racionalidad occidental<sup>37</sup>. Para los *otros* se utiliza un modo de representación realista-costumbrista y se les asigna un lenguaje diferente al del común de los personajes o al marcado por el narrador como estándar.

En relación con los *recursos retóricos y estilísticos*, interesa, no solo la identificación de las imágenes y las modalidades léxicas que se utilizan para referirse al mundo representado, sino también la función que cumplen en el proceso de representación del espacio, del tiempo y de los personajes. La idea es responder a las siguientes preguntas: ¿A cuáles recursos retóricos y estilísticos echa mano el representador para referirse al mundo propio y de los *otros*? ¿Cuál es la función que cumplen dichos recursos en relación con la representación de indígenas, afrodescendientes, mujeres y otros grupos? ¿Cuál es el lenguaje asignado a los *otros* en el mundo representado? ¿Qué relación guarda

---

37 También hemos destacado otros aspectos *macroestructurales* donde se concretiza el sesgo ideológico discriminador de quien representa: a) oficios, profesiones y tareas asignados a los personajes; b) reconocimientos, honores y monumentos; c) costumbres, religión y lenguaje; y d) conducta mental, social, política, epistemológica atribuida. Entre los aspectos *microestructurales* hemos propuesto: a) uso de eufemismos y atenuaciones para referirse al mundo de los *otros* y a ellos mismos; b) nombres, apodos y anonimato del representador y de los representados; y c) uso de diminutivos y aumentativos para referirse a las personas o a las partes de su cuerpo. Silvia Solano Rivera y Jorge Ramírez Caro, *Racismo y antirracismo en literatura. Lectura etnocrítica* (San José: Arlekin, 2017) 95-104.

ese lenguaje con la norma estándar? ¿Qué sustantivos, adjetivos y verbos son utilizados para referirse, calificar-descalificar y expresar las acciones, aptitudes o estados de los *otros*? ¿Qué tipo de oraciones se utiliza para generar imagen positiva o negativa de sí y de los *otros*? ¿Cuál es la función de los pronombres (pronominales, demostrativos y posesivos) en relación con la construcción de empatía, simpatía o distancia, confianza, desconfianza, jerarquía, libertad?

La etnocrítica también toma en cuenta las estrategias discursivas utilizadas en los textos, no para mostrar la habilidad lingüística, humorística y cognitiva del representador, sino para destacar la función que la sátira, la ironía, la parodia y la carnavalización tienen en relación con la representación de los sujetos de poder, saber, ser y sentir y los despojados de esas facultades. Al analizar estas estrategias se pondrá en evidencia la distancia o cercanía que el representador tiene frente al mundo representado, el sistema de valores, los sistemas de dominación y el tipo de sociedad y de cultura materializados. También se podrá evidenciar la función ideológica del representador frente al lector. Además, tales estrategias ayudan a crear filias o fobias frente al mundo representado, sesgar al lector hacia el punto de vista del representador y colocarse en contra del mundo representado, el espacio, el tiempo, los valores, las actitudes y posiciones asignados a los personajes. Finalmente, con este análisis nos damos cuenta del punto de vista que asume el representador frente al mundo representado: serio, elevado, sublime o, por el contrario, humorístico, risible, bajo o vulgar.

Otro aspecto en el que se anclan elementos de interés para la etnocrítica son las estructuras mediadoras: intertextos, interdiscursos, cogniciones, mitos y símbolos. Importa averiguar la función que cumplen dichas estructuras en relación con la visión desde la cual se lleva a cabo la representación, el sistema de valores, los sistemas de dominación y las implicaciones sociales, políticas, ideológicas, étnicas, genéricas, clasistas, epistémicas... Los textos pueden echar mano de otras fuentes textuales o discursivas para legitimar, justificar y naturalizar sistemas de valores discriminatorios y sistemas de dominación

por condición de etnia, género, clase y preferencias sexuales. El análisis de estos aspectos nos puede conducir a mapear las cogniciones (prejuicios, estereotipos, creencias) que maneja el representador sobre indígenas, afrodescendientes, mujeres, pobres, nacionales, extranjeros, heterosexuales, trans y homosexuales. Nos ayuda a desenmascarar su imaginario, sus esquemas mentales, las representaciones sociales y los paquetes cognitivos con que aprehende, comprende y representa el mundo. Evidencia también las fuentes o referentes que sustentan el mundo representado, como hemos demostrado en *Cocorí racista, ¿y Gutiérrez también?*: todos los referentes intertextuales a los que echa mano el texto proceden de la cultura europea y cristiano occidental, ninguno del imaginario africano ancestral.

Un último aspecto metodológico tiene que ver con la relación texto-contexto, posibilitada por el diálogo que establece el texto con las prácticas sociales, discursivas e ideológicas del entorno del autor y del texto. La pregunta fundamental es: ¿cómo se relaciona la representación y autorrepresentación ofrecida en los textos con las representaciones y heterorrepresentaciones proporcionadas por el contexto? En otras palabras: ¿cuáles grupos sociales y mediante cuáles manifestaciones discursivas ofrecen una representación sesgada y discriminatoria de indígenas, afrodescendientes, mujeres, homo, hetero y transexuales? La idea es elaborar una genealogía de los sistemas de dominación en la sociedad y la cultura en la que nace el texto, con el fin de aclarar que no son privativos de un determinado autor o autora, sino que se trata de un problema institucional y estructural, que se difunde mediante agentes especializados (intelectuales orgánicos) de las élites políticas, económicas y simbólicas, primeras responsables de la generación, difusión y explotación de la discriminación por las condiciones que fueran. Así resulta que nuestros autores y autoras nacionales están emparentados con otros de la misma generación de otros países y de otras regiones, porque el racismo, el sexismo, el clasismo, la homofobia y la xenofobia son sistemas de dominación propios de la modernidad-colonialidad que trasciende a todas las estéticas eurocentradas.

El interés primordial de la etnocrítica es develar la auto y hetero representación del sujeto que se arroga una narrativa sobre los *otros*, los cuales terminan siendo objetos de un imaginario en el que se concretan los prejuicios y estereotipos que la mentalidad moderno-colonial elaboró para indígenas, mujeres y afrodescendientes, los cuales devinieron en objetos vacíos de ser, de saber, de sentir y de poder para las élites políticas, económicas y simbólicas en las diversas narrativas sobre el origen y la creación de los Estados-Nación en América Latina y el Caribe<sup>38</sup>. En su intento por blanquearse ante su espejo europeo, las élites criollas-mestizas desprestigiaron a sus antepasados indígenas y africanos, de los cuales se desmarcaron para construirse una identidad según el modelo blanco-europeo. Hicieron sentir a indios y a negros vergüenza de sus orígenes y los encaminaron también por procesos de blanqueamiento, primero ideológico y luego biológico, con tal de desafricanizar y desindianizar a la población que conformaría las nuevas repúblicas, gobernadas y educadas por blancos eurocentrados o anglofilicos<sup>39</sup>.

En este contexto moderno-colonial, la etnocrítica se propone responder algunas preguntas básicas en el análisis de los textos

---

38 En Luis Dobles Segreda, comp., *El libro del héroe* (San José: Editorial Costa Rica, 2006), podemos ver que, cuando a un afrodescendiente se le asigna poder simbólico es despojado de todos sus condiciones sociales, económicas, estéticas y cognitivos, dejándolo a la merced de lo irracional y a ras de suelo, como sucede con el héroe nacional Juan Santamaría: «Para engrandecer a un general, a un hombre de posición, a un adinerado, el servilismo pone sus mentiras, pero, para exaltar a un tambor, negro y feo, para exaltar a un soldado, ignorante y pobre, ¿quién tendría interés en mentir?» (en Dobles, 134). León Cortés Castro lo retrata así: «un oscuro hijo del pueblo, de la estirpe más humilde..., de entendimiento limitado, que no se le permitió pensar en el lugar glorioso que la Patria agradecida habría de reservar para su memoria» (en Dobles, 234-235).

39 La literatura latinoamericana y caribeña cuenta con muchos ejemplos al respecto. Recuérdense cómo son representados los negros, los indios y la mujeres en Echeverría, Mármol, Alberdi y Sarmiento. Puede seguirse esa línea en la gauchesca de Hernández y en la ensayística de Ingenieros. Luego ver cómo los tratan González Prada, Alcides Arguedas y Mariátegui en la zona andina, hasta desembarcar en Venezuela con Blanco Fombona y Bunge. Todos ellos siembran la *verguenza* por las raíces indígenas y africanas y *orgullo* por su árbol genealógico europeo, igual que hacen los costarricenses Manuel de Jesús Jiménez, Ricardo Fernández Guardia, Omar Dengo, Luis Dobles Segreda y Clodomiro Picado. Hay que llegar al Caribe insular para encontrar un cuestionamiento a aquellos que se avergüenzan de sus raíces indígenas y africana (Martí) y encausan la exaltación de su negritud, denostando el proceso de blanqueamiento (Alix, Vizcarrondo, Guillén, Césaire y Fanon).

culturales y literarios, como narrativas construidas con fines no solo estéticos, sino también políticos e ideológicos. Los *otros* no solo siguen siendo representados como objetos y como seres carentes de saber, sentir, ser y poder. Esa representación reafirma, naturaliza y legitima la condición de subordinado, subalterno y excluido que los *otros* tienen en la historia, la filosofía, las artes y la epistemología. Por eso conviene analizar:

1. Cuáles partes de la estructura de los textos materializan etno-semas portadores de la visión étnico-cultural del autor.
2. Cuál es la representación que los textos hacen de indígenas, afrodescendientes y mujeres.
3. Cuál es la visión desde la cual se lleva a cabo dicha representación.
4. Cuál es el sistema de valores asignado a los sujetos y objetos de la representación.
5. Cuáles son la posición y la actitud asumidas por el representante y las asignadas a sus representados.
6. Cuáles son las filias y las fobias promovidas y condenadas por el texto.
7. Qué papel cumplen los recursos retóricos y estilísticos, las estrategias discursivas y las estructuras de mediación en la autorrepresentación y heterorrepresentación de los otros y las otras.
8. Cuáles sistemas de dominación se materializan en los textos.
9. Cómo se entrecruzan los sistemas de dominación en el proceso de representación y heterorrepresentación.
10. Cuál es el tipo de sociedad que promueven e impugnan los textos.
11. Cómo se vinculan la autorrepresentación y heterorrepresentación llevadas a cabo en el texto con las prácticas sociales, discursivas e ideológicas del contexto.
12. Cómo se relaciona el proyecto estético del autor con sus proyectos ético y político y con el de las élites políticas, económicas y simbólicas con las que se identifica.

13. Cuáles son las implicaciones sociales, políticas, ideológicas, éticas, genéricas, sexuales, ecológicas y epistémicas derivadas.
- 14.Cuál es el papel de la crítica, la academia y las instituciones estatales en relación con la problemática étnico-cultural, genérica, clasista y de preferencias sexuales representada en los textos.

## Conclusiones

Una lectura etnocrítica, interdisciplinaria e interseccional, vela por crear lectores críticos, autocríticos y conscientes de su compromiso con la visibilización, cuestionamiento, denuncia y transformación de toda problemática textual y social que vulnere los derechos de los sujetos que históricamente han sido objeto de exclusión, violencia, explotación y negación. Esto por la sencilla razón de que nuestras democracias han sido edificadas sobre sistemas de dominación nada democráticos: el sexismo, el racismo, el clasismo, la xenofobia, la aporofobia y la homofobia.

Como lectores, constantemente debemos examinar nuestros gustos y predilecciones estéticas, porque puede que, con el tiempo, por el consumo frecuente de los productos de dichas estéticas, hayamos naturalizado los sistemas de valores y de dominación que materializan. Debemos averiguar si nuestras elecciones estéticas se deben a que, en el fondo, sirven para asegurar nuestra posición de privilegio colonial frente a otros grupos, por su condición étnica, genérica, clasista o de cualquier otra índole. Por no hacer un autoexamen crítico de nuestros gustos estéticos, puede que terminemos condenando a quienes se mantienen alerta, resistiendo y luchando por conseguir un mundo mejor, libre de cualquier clase de discriminación.

Los libros pueden llegar a ser un arma peligrosa, cargada de prejuicios y estereotipos contra grupos históricamente oprimidos. Esas cogniciones pueden llegarnos envueltas en hermosas y sugerentes metáforas que inhiben nuestra capacidad analítica. De buenas a primeras no podemos decir que se trata de un excelente libro: primero hay que

desmontar cada una de sus piezas hasta dar con lo que se agazapa tras la maravilla. La etnocrítica no se deja deslumbrar por la belleza, ni se deja cautivar por la retórica, el estilo y la estética del texto, sino que indaga en la función que cumple en relación con la representación de los personajes que históricamente han sido vistos de modo negativo por las estéticas moderno-coloniales, euro y etnocentradas.

Finalmente, no perdemos de vista nuestro enfoque descolonial que señala que todo lo dicho y lo que se dice está dicho por alguien ubicado, no solo en una geografía y en un tiempo, sino también en una *episteme* o matriz ideológica, que condiciona todo su pensar, su saber, sus presupuestos y su escritura: «La historia universal es universal en el enunciado, pero local en la enunciación. No hay de otra: la enunciación está siempre localizada. . . las historias son siempre locales, cualquiera sea el imaginario y lo imaginado en esa localidad»<sup>40</sup>. Por eso es importante recordar aquí lo planteado por Aníbal Quijano: «Si no nos desprendemos de la prisión del eurocentrismo como perspectiva de conocimiento no podemos llegar lejos en la lucha por liberarnos de modo definitivo»<sup>41</sup>, idea que termina de aterrizar Audre Lorde cuando sostiene: «Con las herramientas del amo, jamás desmantelaremos su casa»<sup>42</sup>. Esa ruptura epistémica y esa ubicación en nuestro lugar de enunciación es lo que pretendemos con esta propuesta de lectura etnocrítica.

---

40 Grosfoguel y Mignolo, 34.

41 Quijano, 151.

42 Audre Lorde, «Las herramientas del amo nunca desmontarán las casa del amo», *Más allá del decenio de los pueblos afrodescendientes*, Rosa Montealegre Sptien y Karina Bidaseca, coords. (Buenos Aires: Clacso, 2017) 103.





# Metaficción en «El día que murió papá», de Silvia Aguilar Zéleny<sup>1</sup>

(Metafiction in “El día que murió papá,” by Silvia Aguilar Zéleny)

*Erika Aguedha Arias Sánchez*<sup>2</sup>

Universidad Autónoma «Benito Juárez» de Oaxaca, México

*Kalinka Velasco Zárate*<sup>3</sup>

Universidad Autónoma «Benito Juárez» de Oaxaca, México

*Rodrigo Pardo Fernández*<sup>4</sup>

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México

---

## RESUMEN

En el artículo se analiza el cuento «El día que murió papá», de Sylvia Aguilar Zéleny en *Nenitas* (2013), en el que se plantea que el uso de la metaficción que muestra las fronteras interiores de los personajes. Al romper con la narrativa tradicional de la frontera y abordarla más allá de su concepción como espacio geográfico o fenómeno lingüístico, se problematiza la construcción de la identidad de los protagonistas. A partir de la metaficción y su concreción lingüística, se reflexiona sobre el modo como se manifiestan las distintas fronteras simbólicas en esta literatura.

---

1 Recibido: 23 de junio de 2021; aceptado: 17 de febrero de 2022.

2 Facultad de Idiomas.  <https://orcid.org/0000-0002-7945-9257>. Correo electrónico: [saira.akire@gmail.com](mailto:saira.akire@gmail.com)

3 Facultad de Idiomas.  <https://orcid.org/0000-0001-6610-3502>. Correo electrónico: [kalivz@gmail.com](mailto:kalivz@gmail.com)

4 Facultad de Letras.  <https://orcid.org/0000-0001-9657-0144>. Correo electrónico: [rodrigo.pardo@umich.mx](mailto:rodrigo.pardo@umich.mx)

#### ABSTRACT

This article analyzes the short story “El día que murió papa” [The day that father died], by Sylvia Aguilar-Zéleny in *Nenitas* (2013). It is suggested that the use of metafiction shows the characters’ inner borders. By breaking with the traditional notions of border literature and approaching it from a perspective beyond that of a geographical space or a linguistic phenomenon, the author problematizes the construction of the protagonists’ identity. Through metafiction and its linguistic concretion, she reflects on how different symbolic boundaries are manifested in this literature.

**Palabras clave:** literatura mexicana, cuento, metaficción, literatura fronteriza

**Keywords:** Mexican literature, short story, metafiction, border literature

## Introducción

En México, como en muchos otros países, las expresiones culturales de cada rincón del territorio a menudo pasan desapercibidas porque la atención suele enfocarse, principalmente, en lo producido en el centro del país<sup>5</sup>. Por esta razón, la identidad del «ser nacional» suele discrepar en distintas regiones<sup>6</sup>. De ahí el surgimiento de expresiones culturales denominadas regionales, como en el caso de la literatura regional, la que designa los textos producidos en una misma región geográfica enfatizando la identidad de dicho espacio. Dentro de la literatura regional se encuentra la literatura fronteriza, la cual refiere específicamente a las obras situadas en la frontera norte de México<sup>7</sup>.

---

5 Víctor M. González Esparza, «¿Hacia un nuevo mapa cultural? Prácticas y consumos culturales en México», *Razón y Palabra* 88 (2014). <<https://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/240>>.

6 Silvano Héctor Rosales Ayala, *La identidad nacional mexicana como problema político y cultural* (México: Siglo XXI, 1999).

7 Víctor Barrera Enderle, «Consideraciones sobre la llamada Literatura del Norte en México», *Aisthesis* 52 (2012): 69-79. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-71812012000200004>.

La literatura fronteriza en México se caracteriza su contenido social, a partir de las condiciones liminales del territorio y la cultura, con respecto al resto del país y en relación con Estados Unidos<sup>8</sup>. La desigualdad social en nuestro país ha sido una preocupación constante plasmada por la mayoría de los narradores locales, que abordan en sus obras temas como: la pobreza, el enfrentamiento armado, el proceso migratorio, entre otros. Buena parte de las obras de los últimos decenios suele mostrar las consecuencias de la mezcla de culturas dadas en la frontera como el fenómeno *code-switching* o la alternancia de un código lingüístico a otro, o el *spanglish*, mezcla de elementos del español e inglés como se plasma en el cuento «Sabaditos en la noche» (2000), del tijuaneño Luis Humberto Crosthwaite. El fenómeno migratorio es otro tema recurrente donde se muestra las adversidades a enfrentar en la búsqueda del sueño americano como en «Bajo el puente» (2008) de la escritora de Chihuahua Rosario Sanmiguel.

Sin embargo, hay quienes abordan la frontera desde una perspectiva diferente, más allá del ámbito geográfico y lingüístico, como la sonoreña Sylvia Aguilar Zéleny en *Nenitas*<sup>9</sup>. A través de dieciséis relatos se muestran fronteras que van más allá de una línea divisoria entre dos países, fronteras que están presentes en la subjetividad de los personajes como las de género, al vivir en un país donde se continúa educando a través de los roles que el hombre y la mujer deben seguir; las corporales, donde el deterioro del cuerpo se presenta como una limitante y el individuo deja de ser autónomo; e incluso la frontera entre la ficción y la realidad del relato a través de algunos recursos narrativos presentes en la obra como la metaficción. Este artículo pretende contribuir con características que complementen la definición existente de la literatura fronteriza, al considerar la metaficción como un elemento narrativo que difumina las fronteras entre la ficción y la realidad.

8 Francisco A. Lomelí, «La frontera entre México y Estados Unidos: transgresiones y convergencias en textos transfronterizos», *Iberoamericana* (2012): 129-144. DOI: <https://doi.org/10.18441/ibam.12.2012.46.129-144>.

9 Sylvia Aguilar Zéleny, *Nenitas* (México: Nitro Press, 2013); en adelante los números de página se indicarán entre paréntesis en el texto.

## Pero ¿qué es la metaficción?

El término *metaficción*, en los estudios literarios, ha sido objeto de gran discusión debido a la cantidad de acepciones con las que cuenta de acuerdo al contexto en el que se emplee. Dicho término parece haber sido introducido en 1970 a través del ensayo «Filosofía y la forma de la ficción» escrito por el crítico y novelista autorreflexivo estadounidense William H. Gass, en el cual menciona diversas disciplinas como las matemáticas, lógica y ética donde se han estado creando jergas para hablar sobre la lengua, siendo algunas novelas un caso similar donde los escritores escriben sobre lo que escriben, pues muchas de las llamadas antinovelas en realidad son «metafictions»<sup>10</sup>.

Debido a las diferentes opciones de traducción del término *metafiction*, más tarde surgirían términos empleados como sinónimos de metaficción, tales como escritura autorreferencial<sup>11</sup>, autoconsciente, autorreflexiva, narcisista, entre otros. Sin embargo, para el propósito del presente trabajo, se usará la definición proporcionada por Patricia Waugh en su *Metafiction*<sup>12</sup> para entender como metaficción:

[La] escritura de ficción que, de forma consciente y sistemática, llama la atención sobre su condición de artefacto para plantear preguntas sobre la relación entre la ficción y la realidad. Al proporcionar una crítica de sus propios métodos de construcción, tales escritos no sólo examinan las estructuras fundamentales de la ficción narrativa, sino que también exploran la posible ficcionalidad del mundo fuera del texto literario de ficción. [traducción propia]

---

10 William Gass, *Fiction and the Figures of Life* (Nueva York: Random House, 1971) 25.

11 Antonio Sobejano-Morán, *Metaficción española en la postmodernidad* (Barcelona: Reichenberger, 2003).

12 Patricia Waugh, *Metafiction. The Theory and Practice of Self-Conscious Fiction* (Londres: Methuen, 2001) 2.

Si bien gran parte de la crítica literaria considera la metaficción como una tendencia surgida a partir de la década de 1960<sup>13</sup>, es evidente que el empleo de esta práctica literaria que consiste en crear una ficción y hacer una declaración sobre la creación de esa ficción, no es única de ese periodo, sino que ha sido utilizada desde el inicio de la novela moderna. Ejemplo de ello es su uso en el *Quijote*<sup>14</sup>, donde hay un juego entre narradores y autores ficticios y personajes como don Quijote y Sancho Panza, quienes son conscientes de su identidad ficticia. Sin embargo, la metaficción es un recurso no sólo utilizado en géneros como la novela, sino también en relatos o cuentos que datan incluso de años anteriores al *Quijote*, como en el *Decamerón*<sup>15</sup>, de Giovanni Boccaccio o los *Cuentos de Canterbury*<sup>16</sup>, de Geoffrey Chaucer, en que las historias son contadas por los mismos personajes creando relatos dentro de la historia principal.

### De la literatura fronteriza a la metaficción

En la frontera México-Estados Unidos, entre las distintas expresiones artísticas que han surgido a raíz de la explosión cultural derivada del contacto entre representantes de estos países, la literatura es una de las que más auge ha tenido. Al principio, sólo se consideraba literatura de frontera la escrita por autores México-americanos que habían cruzado la frontera y vivían en Los Ángeles, Denver o Chicago, en la cual narraban a través de memorias o relatos su travesía

---

13 José Manuel de Amo, «Los recursos metaficcionales en la literatura juvenil: el caso de Dónde crees que vas y quién te crees que eres de Benjamín Prado», *Revista OCNOS* 6 (2010): 21-34. Universidad de Castilla-La Mancha, <[https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos\\_2010.06.02](https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2010.06.02)>.

14 Miguel de Cervantes Saavedra, *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote De La Mancha* (Madrid: Espasa-Calpe, 1966).

15 Giovanni Boccaccio, *Decameron*. Manuscritos Ilustrados. Manuscrito del Siglo XV. Textos de Edmond Pognon. J. Peter Tallon, trad. (Gráfica: Friburgo-Génova, 1353).

16 Geoffrey Chaucer, 1400. *The Canterbury Tales of Geoffrey Chaucer. A New Modern English Prose*. R. M. Lumiansky, trad., junto con el texto original en inglés medio de “The General Prologue” y “The Nun’s Priest’s Tale” (Nueva York: Simon y Schuster, 1948).

rumbo al paraíso americano<sup>17</sup>. Sin embargo, fue a partir de los años ochenta que se le denominó «literatura de la frontera norte de México» o «literatura fronteriza»<sup>18</sup> a la concebida por escritores/as nacidos/as o radicados/as en los seis estados fronterizos: Baja California Norte, Sonora, Chihuahua, Coahuila, Nuevo León y Tamaulipas, cuyas temáticas se relacionan y se desarrollan en y desde la frontera.

De los análisis de las obras literarias de la frontera, se han identificado los siguientes elementos característicos que la distinguen: «la omnipresencia del paisaje y el clima en los relatos, la proximidad geográfica de los Estados Unidos que trae como consecuencia los embates de la cultura norteamericana, y el lenguaje característico de los nortños»<sup>19</sup>. A partir de estos rasgos se reconocen a distintos escritores representativos de la literatura fronteriza reciente, como «Juan José Rodríguez y Élmer Mendoza, de Sinaloa; Luis Humberto Crosthwaite, Heriberto Yépez y Gabriel Trujillo Muñoz, de Baja California; Francisco José Amparán, Jaime Muñoz Vargas y Julián Herbert, de Coahuila; David Toscana, Patricia Laurent y Felipe Montes, de Nuevo León»<sup>20</sup>, todos nacidos en la década de 1960, y cuyas publicaciones iniciaron a partir de la década de 1990. Así, la producción literaria en la frontera norte de México ha ido en aumento y nuevos posibles representantes de la literatura fronteriza han surgido, sin embargo, entre los nuevos escritores de esa corriente literaria la presencia de las mujeres es todavía menos conocida. Aunque existe gran cantidad de obras de literatura fronteriza escrita por mujeres, «cuando nos referimos a la literatura fronteriza mexicana, la falta de atención a esta literatura se debe a la tendencia a ignorar la producción literaria de las mujeres. Ellas escriben desde hace mucho tiempo, pero son

17 Gabriel Trujillo Muñoz, «Baja California: literatura y frontera», *Iberoamericana* XII, 46 (2020): 83-97. DOI: <https://doi.org/10.18441/ibam.12.2012.46.83-97>.

18 Roxana Rodríguez Ortiz, «Disidencia literaria en la frontera México-Estados Unidos», *Andamios* 5, 9 (2008): 113-137. <[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-00632008000200006](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632008000200006)>.

19 Eduardo Antonio Parra, «El lenguaje de la narrativa del norte de México», *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana* 59 (2004): 71-77 (73). DOI: <https://doi.org/10.2307/4531305>.

20 Parra, 71.

tomadas en cuenta hasta muy recientemente»<sup>21</sup> [traducción propia]. Mora Ordóñez también hace una revisión y análisis de la literatura de la frontera que ha sido escrita por mujeres donde se busca interpretar «identidades desde las cuales se configuran y afirman sujetos femeninos de resistencia»<sup>22</sup> contra la violencia de género, dentro del contexto de la frontera mexicana-estadounidense. De este modo, la consideración de las obras escritas por mujeres es importante porque ellas son capaces de entender la vida fronteriza debido a los límites culturales que han tenido que enfrentar desde el principio por ser mujeres:

Las escritoras son conscientes de cómo estas cuestiones de ubicación cultural afectan a la percepción de la frontera geopolítica, junto con una exploración cuidadosamente calibrada del otro, la frontera personal de los roles de género y la conciencia de género<sup>23</sup> [traducción propia].

Una de las autoras cuyo trabajo ha recibido distintos reconocimientos en la frontera es Silvia Aguilar Zéleny (Sonora, 1973), quien a través de sus historias representa la vida de mujeres de diversas edades que viven en la frontera México-Estados Unidos. Su obra la componen cuatro libros de cuentos: *Gente menuda* (1999), *No son gente como uno* (2004), *Nenitas* (2013), *Señorita Ansiedad y otras manías* (2014) y cuatro novelas: *Una no habla de esto* (2008), *Todo eso es yo* (2016), *Basura* (2018b) y *El libro de Aisha*, recientemente reeditada (2018a; 2021). De su quehacer literario se ha considerado que constituye «la apertura de diálogos que permiten a la letra escrita abrirse a lecturas y oídos de muchos otros, y a contribuir con el bien común»<sup>24</sup>. Dentro de su producción está *Nenitas*, que se destaca

21 Debra A. Castillo y María Socorro Tabuenca Córdoba, *Border Women: Writing from la Frontera* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 2002) 7.

22 Edith Mora Ordóñez, «Los pasos de La Llorona sobre Ciudad Juárez: Voces de resistencia en la literatura de mujeres de la frontera México-Estados Unidos», *Revista Canadiense de Estudios Hispánicos* 42, 1 (2017): 75-89 (77). <<http://www.jstor.org/stable/26451450>>.

23 Castillo, 10.

24 Adriana Pacheco Roldán, «Hablar de violencia. Voces de niñas y niños en la obra de Socorro Venegas y Sylvia Aguilar Zéleny», *Impossibilia. Revista Internacional de Estudios Literarios* 18 (2019): 118-134 (119). <<https://www.impossibilia.org/index.php/impossibilia/article/view/338>>.

de los parámetros de lo considerado como literatura fronteriza, a excepción del espacio geográfico en el que los cuentos son situados: Sonora y Texas. En esta obra se incluyen dieciséis cuentos en los que se plantea un tratamiento de la frontera, más allá de los límites o fronteras culturales o lingüísticas, como las abordadas en las obras tradicionalmente categorizadas como literatura fronteriza, pues ofrece lecturas de fronteras simbólicas y subjetivas, como en el caso del relato «El día que murió papá», donde se hace presente la metaficción para sugerir ciertos límites entre la ficción y realidad.

Lauro Zavala indica que mediante el recurso de la metaficción se pone en evidencia la frontera entre la ficción y la realidad, por lo que entonces es válido considerarla como un recurso en la literatura fronteriza. A través del uso de la metaficción se difuminan los límites de espacio, tiempo e incluso de género. Añade Zavala que este tipo de escritura nos hace «dudar acerca de las fronteras entre lo que llamamos realidad y las convenciones que utilizamos para representarla»<sup>25</sup>. La literatura fronteriza, como su nombre lo indica, aborda fronteras, y el hecho de que la metaficción mantiene al lector en un ir y venir entre la realidad y ficción, invita a analizar cómo es usado este recurso en este tipo de literatura.

### **«El día que murió papá», cuento metaficcional**

El cuento que se analiza en su estructura narrativa es «El día que murió papá». El título hace referencia al momento y evento de partida de lo narrado. El personaje principal es Cynthia, narradora autodiegética que da voz a Sylvia Aguilar. Como autora de la ficción, a través de la voz narradora, plantea el relato por desarrollar como un cuestionamiento de las convenciones que hacen posible la verosimilitud de toda ficción, pues al inicio, introduce a uno de los personajes principales, Cynthia, hija y escritora, que luego se presenta a sí misma,

---

<sup>25</sup> Lauro Zavala, «Leer metaficción es una actividad riesgosa», *Literatura: Teoría, Historia, Crítica* 12 (2010): 353. <https://doi.org/10.15446/lthc>.



haciendo referencia a la escritura y la decisión de ser escritora como una actividad velada y no asumida de tiempo completo. También la metaficción está relacionada en este texto con la autoficción o las ficciones de la memoria<sup>26</sup>, pues en la historia se rememora el cáncer, enfermedad que no se menciona, como símbolo para abordar el tema de la relación enfermiza padre-hija.

En «El día en que murió papá» el lugar del padre se reflexiona y resuelve a partir del recuerdo de diferentes momentos en la niñez y adolescencia, en los que se muestra la imposibilidad del padre de expresar afecto a Cynthia, su hija, y de prevalecer en ella recuerdos amargos por un trato lejano y displicente, acaso brutal, como el cáncer que lo mata. En el recuerdo del padre llamando a la hija por «grillito» —un insecto— se hace también evidente la alusión a los temas kafkianos de la autoridad paterna, la incomunicación, la degradación y negación de la persona. Es esta relación enfermiza la que media para haber tomado la decisión de distanciarse del padre, la familia y de Texas, el lugar en que principalmente se suceden los momentos que la personaje-escritora recuerda y describe como imágenes fotográficas. La protagonista regresa para ver al padre, vencido por la enfermedad. Sólo esta pudo acabar con un padre castrador, que nulificaba a los hijos y personas de su entorno. De forma paralela a la relación con el padre, Cynthia relata las percepciones de sus familiares sobre el oficio de la escritura como una actividad de poca valía y sentido. Sin embargo, Cynthia decide que es a lo que se dedicará, a pesar de todo.

Cynthia divide su tiempo y su trabajo entre la escritura, a la que se dedica en las noches, y durante el día, a servir mesas en un café. Mediante anécdotas, muestra su infancia y adolescencia violentada a causa del autoritarismo de su padre, a quien reconoce como la causa de su migración en búsqueda de una libertad que no tiene en el seno familiar, y al que sólo regresa cuando recibe la noticia de que el padre

---

26 Armando Octavio Soto Velásquez. «Metaficción y ficciones de memoria, estrategias en la construcción del relato», *Cuadernos Americanos: Nueva Época* 1, 143 (2013): 65-86.

enferma y luego muere. La distancia también es respecto a los valores y roles que sus hermanos esperan que ella asuma incluso a su regreso:

Yo tenía que estar allá para ayudarlos con los cuidados de papá, ellos no podían dejar sus empleos y sus vidas. Supongo que trabajar en un café y escribir por las noches no contaba como un empleo, menos como una vida. **[Porque la escritura, cito: “no es un trabajo, es una pérdida de tiempo y dinero”.]** “No tienes compromisos, eres libre, tú sí puedes encargarte de él”. Qué pronto se les había olvidado que alejarme de mi padre era la razón de vivir lejos y sin compromisos. (35)

En «El día en que murió papá», la frontera entre la ficción y la realidad se presenta con el recurso narrativo de la metaficción autorreferencial<sup>27</sup>. Cynthia o Sylvia se refiere a sí misma, narra y describe la situación en que vive y cómo son los otros personajes, sus familiares, de los que se aleja; mediante la metaficción plantea una dualidad en el cuidado de ella misma y de los otros, además de que habla de su condición de mujer que asume dedicarse a escribir, y de lo que esto representa a la mirada de los otros.

De la literatura metaficcional se dice que «deja ver cómo está construida por dentro, habla sobre los elementos que la hacen ficción: un autor, un texto y un lector»<sup>28</sup>. Este recurso también está en obras anteriores escritas por mujeres mexicanas como en *El libro vacío*, de Josefina Vicens (1958), que se sostiene principalmente en una reflexión en torno al acto de escribir, en el cual se presenta a la escritura como personaje central a través de un constante diálogo-monólogo que José García, protagonista de la obra, mantiene con ese otro que lo habita, que le exige al primero, escribir aun cuando éste se resista y pretenda rehusarse:

---

27 Patricia Cifre Wibrow, *De la autoconciencia moderna a la metaficción postmoderna* (Salamanca: Universidad de Salamanca, 2003).

28 Laura Elisa Vizcaino, «El placer de leer metaficción», *Ciencia* 67 (2016): 34. <[https://www.revistaciencia.amc.edu.mx/images/revista/67\\_4/PDF/Metaficcional.pdf](https://www.revistaciencia.amc.edu.mx/images/revista/67_4/PDF/Metaficcional.pdf)>.

No he querido hacerlo. Me he resistido durante veinte años. Veinte años de oír: «tienes que hacerlo..., tienes que hacerlo». De oírlo de mí mismo. Pero no de ese yo que lo entiende y lo padece y lo rechaza. No; del otro, del subterráneo, de ese que fermenta en mí con un extraño hervor.

Lo digo sinceramente. Créanme. Es verdad. Además, lo explicaré con sencillez. Es la única forma de hacérmelo perdonar. Pero antes, que se entienda bien esto: uso la palabra perdonar en el mismo sentido que la usaría un fruto cuando inevitablemente, a pesar de sí mismo, se pudriera<sup>29</sup>.

En «El día que murió papá» la metaficción como relato que reflexiona desde y sobre sí mismo, sobre el proceso de la escritura, vuelve a presentarse mientras Sylvia debate entre su versión y la cruda realidad que muestra las secuelas de haber crecido en un patriarcado donde servir en el hogar es el único rol disponible:

Recuerdo aquella vez en que para comprobar lo inútil que yo era me llamó y me pidió que pelara una naranja. Estábamos en una «reunión familiar», tíos, primos, abuelos, todos estaban ahí. «Vamos, pélala», dijo. Y yo estaba ahí, tratando de clavar mis incipientes uñas, llenándome las yemas del zumo de la cáscara que se me resbalaba. «Déjala ya, es sólo una niña», dijo alguien. Y me dejó ir. Lloré toda la tarde. **[La verdad es que no me dejó ir ni siquiera cuando le dije: “Papá no tengo uñas, no puedo” y lloré y lloré y lloré. Él dijo: Eres como tu madre, todo quiere resolverlo con lágrimas”. Y ahora, de adulta, sigo resolviendo con lágrimas y escritura.](40)**

En este cuento también se experimenta con la presencia de otros géneros de escritura en el relato como la poesía-caligrama:

El hombre fuerte, invencible, el hombre que perseguía los sueños de los demás. **[¿El verbo "persegúa" le hará justicia a lo que quiero decir? Me pregunto si explica la forma en que mi padre se burlaba y desteñía sueños, deseos, planes. Es tan difícil, siento que la palabra se**

29 Josefina Vicens, *El libro vacío* (México: Fondo de Cultura Económica, 2011) 2.

**resiste].** Él estaba débil. Mi padre: reducido a un cuerpo pequeño bajo una sábana blanca. Balbuceaba apenas. La palabra se resistía. El tiempo se le había venido encima. Primero un dolor, después un desmayo y de pronto estaba viejo y encamado. Parece increíble que nadie le hubiera dicho que esto pasaría. Mi padre estaba vencido. Reducido a un cuerpo pequeño bajo una sábana blanca, peculiarmente pequeño, delgado, un casi nada en la cama. Si escribiera yo un poema de este momento diría:

Padre una caída

Padre una enfermedad

mi padre un fracaso

**[Freud se divertiría conmigo. Trato de uniformar mi texto utilizando "Padre" para crear distancia, pero en realidad sólo quiero escribir "Mi Padre". También sé que debo decidir si usar una "p" o una "P" cada vez que lo menciono. Las letras también se resisten.]**

mi Padre

Mi padre

mi padre (37-38)

La escritura-narración del relato en sí, comienza con la experimentación o juego con la voz narrativa, para decidir que esta será en la primera persona, dando así paso a un relato que se presenta como personal, intimista por lo narrado, pero también por el recurso de pensamiento reflexivo e interior, como en voz alta-apoyado por el cambio en la tipografía. Esto supone que el lector ponga especial o cuidadosa atención, pues esta diferenciación constituye también la construcción de puentes con otros personajes y con otros espacios temporales, así como el énfasis en la voz de quien narra y la de los otros personajes:

La enfermedad de mi padre era incurable. Los muchos doctores y los largos análisis repetían lo mismo: el problema estaba en su sangre. Ambas, su esposa y mi madre decían que no había necesidad de médicos o análisis para diagnosticar algo que todos sabíamos.

Quiero decir... [**¿Quiero decir? ¿quiero yo decir? ¿no será mejor hacer un cambio en esta voz y utilizar la tercera persona?]**

[**Qué tal si...?**] La enfermedad de su padre era incurable. Los muchos doctores y los largos análisis repetían lo mismo: el problema estaba en su sangre. [**Con una tercera persona podría, en algún momento, insertar un texto que diga "Esto es ficción. Los nombres, los personajes, lugares e incidentes son producto de la imaginación del autor..."**, etc. etc. etc.]

Ambas su esposa y su exmujer... [**No, no funciona así, crea una distancia que no quiero tener. Por lo menos no en esta historia.**] (33)

La metaficción como recurso narrativo se usa en el cuento de dos maneras: una, para reflexionar sobre la escritura y lo que, en tanto personaje escritora, Cynthia escribe —metaficción— y la otra, para relacionar la situación actual con experiencias anteriores y hacer así un mejor tratamiento de la memoria autorreferencial de lo afectivo en la relación entre los personajes principales: la escritora y su padre, ahora muerto. El cambio de tipografía y el uso de los corchetes ayudan a desmarcar o a indicar que lo que se ha narrado o escrito va a ser comentado; el resaltado o subrayado de oraciones, frases o palabras en ciertas partes de los párrafos enfatizan la actitud de consciencia sobre las situaciones y a los que estas involucran:

Amelia me llamó, Amelia me avisó. "Tienes que venir", dijo. "Está muy grave, lo veo muy mal. Tenemos que enfrentar esto juntos. Necesitas estar aquí." [**No, yo no necesitaba estar allí, ellos me necesitan ahí.**] Unos días después Guillermo me llamaba para decirme lo mismo, yo tenía que estar allá para ayudarlos con los cuidados de papá, ellos no podían dejar sus empleos y sus vidas. Supongo que trabajar en un café y escribir por las noches no contaba como un empleo, menos como una vida. [**Porque la escritura, cito, "no es un trabajo, es una pérdida de tiempo y dinero".**] (35)

El relato está escrito en un lenguaje claro, sencillo y directo. La referencia a los familiares por sus nombres contribuye a construir un ambiente personal, cercano, a pesar de la distancia física y temporal.

El ritmo de lectura del texto es ágil a partir de la propuesta del uso de estructuras y referencias del lenguaje cotidiano. Cuando los personajes hablan, se indica por medio de recursos de la evidencialidad como las referencias directas; esto incluso se lleva al plano del diálogo interior de la personaje-escritora cuando se refiere a lo que otros dirían de la situación. Así, la reflexión también está marcada por el uso de las preguntas que la personaje-escritora se hace a sí misma sobre las ideas y actitudes de los personajes que también cuestiona. Casi al final del relato, una fotografía del padre, colocada en el buró del cuarto de hospital en donde este fallece vuelve a recordarle a la voz narradora, lo que puso distancia entre ambos, y el lugar que ocupa en su universo afectivo familiar. Tanto la fotografía como los recuerdos del personaje-escritora son formas de la memoria en el relato que preservan y justifican la distancia entre ambos. La decisión de volver y la distancia recorrida en el relato para el encuentro con el padre son un muro, y frontera, que se atraviesa sólo para confirmar que la actitud del padre, motivo de la partida, es la misma, pues al regreso el único cambio en él es su deterioro por la enfermedad.

## **Conclusiones**

La narrativa fronteriza entre México y Estados Unidos la condicionada por la relación con un territorio y un límite. Sin embargo, más allá de esta situación geográfica, de carácter cultural y político, es posible encontrar distintas propuestas que ahondan en otros modos de entender la tensión fronteriza. La lectura del texto «El día que murió papá», de Sylvia Aguilar Zéleny, desde el modo en el que propone la metaficción, nos ha permitido reconocer cómo ciertas marcas textuales como el uso de tipografías diferenciadas, entre otras, hacen posible la ruptura de convenciones de lectura e interpretación. El uso de tipos de letra distintos implica la simultaneidad de los planos, los tiempos, las líneas narrativas y las voces de los personajes. No se trata, por lo tanto, de un devenir lineal con una sola vía, sino una construcción

de planos paralelos que conllevan la asunción de la complejidad de la escritura en tanto artificio. De esta manera se cuestiona la visión unívoca que presuponemos en la narración, y se pone en evidencia su carácter ficcional o artificial, en términos de que se configura como un discurso sobre el mundo. La escritura se plantea como la recuperación de la memoria, y el recurso de la metaficción centra su objetivo en poner en evidencia esta relación; escribir es más que un recuerdo y se configura, en el texto de Aguilar Zéleny, en la transformación y la configuración discursiva. En este relato, la «frontera» entre planos y tiempos narrativos se difumina en términos simbólicos, lo que brinda una lectura del cuento donde los límites de lo íntimo (lo que los personajes experimentan) se extrapola para una reflexión sobre lo que la frontera territorial representa en las ficciones literarias.





# Testimonio y violencia en la novela *Insensatez*, de Horacio Castellanos<sup>1</sup>

(Testimony and Violence in the Novel *Insensatez*, by Horacio Castellanos)

Guillermo Murillo Ramírez<sup>2</sup>

Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica

---

## RESUMEN


En el artículo se analiza el testimonio y la violencia en la novela *Insensatez*, de Horacio Castellanos, teniendo como objeto de análisis papel de intelectual como interventor del testimonio, la figura del torturador, los cuerpos violentados y la deshumanización de la comunidad indígena. Se describe e interpreta el contraste entre los testimonios del informe *Guatemala: nunca más* y los de la novela, para analizar el desarrollo de temas como la racionalidad, la locura y el poder; para ello se parte de algunos fundamentos conceptuales de los denominados Estudios culturales.

## ABSTRACT

The article analyzes the testimony and violence in the novel *Insensatez*, by Horacio Castellanos—considering his role of intellectual in testimonial intervention—the figure of the torturer, the violated bodies and the dehumanization of the indigenous community. Thus a contrast is established between the testimonies of the report *Guatemala: Nunca más* and those appearing in the novel, to determine the development of themes such as rationality, madness and power through the application of Cultural Studies.

---

1 Recibido: 22 de diciembre de 2020; aceptado: 17 de febrero de 2022.

2 Maestría en Estudios de Cultura Centroamericana (MECC).  <https://orcid.org/0000-0002-0727-6443>. Correo electrónico: [memo71094@gmail.com](mailto:memo71094@gmail.com)

**Palabras clave:** literatura centroamericana, narrativa centroamericana, testimonio, violencia

**Keywords:** Central American literatura, Central American narrative, testimony, violence

«No nos dejes! ¡Valor! ¡Vuelve a la vida!»  
Pero el cadáver ¡ay! siguió muriendo.

CÉSAR VALLEJO

## Introducción

En la novela *Insensatez*, del escritor salvadoreño Horacio Castellanos<sup>3</sup>, el personaje principal trabaja sobre las voces de las víctimas. En este texto se analiza lo testimonial como una serie de acontecimientos traumáticos que causan perturbaciones en el encargado de editar el material para darle una forma publicable, además, expone y critica la violencia hacia un sujeto suprimido por el poder. Teniendo en cuenta lo planteado, a propósito de las obras de Castellanos, Rojas y Ovarés explican que «tratan generalmente de un hecho violento, gratuito y descrito con detalles macabros y a veces repulsivos»<sup>4</sup>; así, según sus ideas, el sujeto de *Insensatez* es un hombre paranoico por el conocimiento adquirido de una historia presente, pues imagina situaciones horribles y la angustia sufrida por la comunidad indígena.

En este artículo apuntamos a tres objetivos: analizar el papel del intelectual en el testimonio presente en la novela, explicar la relación entre el testimonio y la violencia desde la figura del torturador y el indígena deshumanizado examinar la representación del cuerpo violentado por medio del testimonio en *Insensatez*. Para ello, se desarrolla en tres apartados: hacia un concepto de testimonio (la intervención intelectual), la deshumanización indígena (la relación del testimonio y la violencia

3 Horacio Castellanos, *Insensatez* (México: Tusquets Editores, 2004); en adelante los números de página se indicarán entre paréntesis en el texto.

4 Margarita Rojas y Flora Ovarés, «La sirvienta y el luchador. Una interpretación», *Letras* 63 (2018):15-27 (16). DOI: <https://doi.org/10.15359/rl.1-63.1>.

desde la figura del torturador) y la representación del cuerpo violentado. Partimos de los fundamentos conceptuales de los denominados «Estudios culturales», ya que una de las principales causas de ello radica en la renovación de los discursos canónicos, por lo que la testimonialidad de la novela expone la situación y condiciones del indígena y se censura la demagogia, a partir de asuntos como el papel del intelectual, la figura del torturador y la violencia utilizada para denigrar a la mujer. Valiéndonos de la tesis de Patricia Fumero, analizar Centroamérica es necesario por

el andamiaje teórico-conceptual y metodológico e incluir en el análisis de procesos centroamericanos las comunidades que geográficamente están fuera de ella, en especial porque muchos en esas y otras comunidades están al margen de los circuitos del capital y de las reivindicaciones étnicas, etarias o sexuales<sup>5</sup>.

### **Hacia un concepto de *testimonio*: la intervención intelectual**

Para Pilar Calveiro el *testimonio* es «ruptura del silencio, la memoria como trama de los relatos de la resistencia y la historia como texto estructurador de alguna verdad, sea o no oficial»<sup>6</sup>. En estas páginas lo analizamos como uno intervenido, no solo por la participación del personaje principal, sino también por psicólogos y antropólogos. El testimonio se formula escrituralmente mediante un proceso de transcripción intelectual, como se da en la guatemalteca Rigoberta Menchú, con la ayuda de Elizabeth Burgos, y de la salvadoreña María Teresa Tula, con Lynn Stephen. En *Insensatez* sucede un proceso similar de intervención, pues hay un editor de los testimonios encargados. Chacón ve la modalidad testimonial como manifestación de «una categoría de los textos de escritura intervenida, muy probablemente son también el resultado desde una voz igualmente

5 Patricia Fumero, «Los estudios culturales en Centroamérica», *Estudios* 27 (2013): 1-23 (15). DOI: <https://doi.org/10.15517/RE.V0I27.12701>.

6 Pilar Calveiro, «Testimonio y relato de la memoria histórica», *Acta Poética* 27 (2006): 65-86 (68).

intervenida, dirigida, regentada, incluso tutelada»<sup>7</sup>. La intervención del intelectual en el testimonio es crucial para estructurar el texto, tcomo en *Me llamo Rigoberta Menchú, y así me nació la conciencia*, cuyas palabras introductorias se explican:

Rigoberta tiene apenas 23 años, y aprendió el español hace solamente tres años, de ahí que a veces su frase parezca incorrecta; sobre todo en lo que concierne al empleo de los tiempos verbales, y al de las preposiciones. El no haber transformado o «corregido» su forma de expresarse fue debido a una decisión de mi parte. Decidí respetar la ingenuidad con la que se expresa todo el que acaba de aprender un idioma que no es el suyo. Porque además el aprendizaje del español es una de las dimensiones del problema que enfrentan los indígenas en nuestro continente<sup>8</sup>.

Así, el testimonio no fue intervenido, lo cual luce contradictorio al estar ante un texto dirigido por el recurso de la entrevista de Burgos. Además, hay una barrera lingüística como justificación de la otredad del indígena al decir que no es su idioma; por tanto, se toma como literatura testimonial tutelada. En *Insensatez*, al aceptar el trabajo, el personaje principal muestra cómo el testimonio de los indígenas pasa por un proceso de modificación especializada. Es un hombre que busca beneficiarse o de la situación al no darle voz a los que no la tenían, porque no empezó el trabajo por el dinero, ofrecido por su amigo Erick. Sobre el proceso de la formación del informe testimonial, expone:

...comenzando por los grupos de catequistas que habían logrado sacar los testimonios de aquellos indígenas testigos y sobrevivientes, la mayoría de los cuales ni siquiera hablaban castellano y temía por cualquier cosa referirse a los hechos de que habían sido víctimas, siguiendo con los encargados de transcribir cintas y traducir testimonios de las lenguas mayas al castellano en que el informe tendría que ser escrito... (18)

---

7 Albino Chacón, «Modelos de autoridad y nuevas formas de representación en la literatura centro-americana», *Letras* 49 (2011): 13-26 (21). DOI: <https://doi.org/10.15359/r1.1-49.1>.

8 Elizabeth Burgos, *Me llamo Rigoberta Menchú, y así me nació la conciencia* (México: Siglo XXI Editores) 7.

María del Pilar Vila reafirma la postura del editor como un personaje que no ayuda a la población indígena:

En *Insensatez*, el narrador procura tomar distancia de lo narrado y desligarse, así, de un rasgo fundamental del género testimonial puesto que no lo guía el propósito de otorgarle la palabra a quien no la tiene. Más bien es una voz que se sobreimprime a la colectiva. Da a conocer su interpretación de la historia narrada en íntima relación con la vivida en el presente para mostrar la pérdida de confianza en la «verdad»<sup>9</sup>.

El testimonio en la novela no lo relatan los afectados. Si bien en algunos casos se conoce a las víctimas, no se habla con ellas ante el temor de revivir los hechos traumáticos que acontecieron en su vida. Lo dicho por los sobrevivientes sobre el abuso militar se presenta en tipografía cursiva, por tratarse de ciertas situaciones narradas por el personaje principal que lee los testimonios. Desde este punto de vista, hay que tener en mente lo que sostiene Beatriz Sarlo:

La narración de la experiencia está unida al cuerpo y a la voz, a una presencia real del sujeto en la escena del pasado. No hay testimonio sin experiencia, pero tampoco hay experiencia sin narración: el lenguaje libera lo mudo de la experiencia, la redime de su inmediatez o de su olvido y la convierte en lo comunicable, es decir, lo *común*<sup>10</sup>.

El protagonista trata de hacer una novela sobre el registrador civil de Totonicapán<sup>11</sup> y la tortura de la que fue víctima por negarse a entregar un libro de los difuntos a los militares. Con ello, el editor quita la experiencia pasada planteada por Sarlo y la ficcionaliza para realizar

---

9 María del Pilar Vila, «Las ilusiones perdidas: narrar la violencia. Acercamientos a la obra de Horacio Castellanos Moya», *Revista Iberoamericana* 80 (2014): 553-570 (564). DOI: <https://doi.org/10.5195/reviberoamer.2014.7165>.

10 Beatriz Sarlo, *Tiempo pasado: cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión* (Buenos Aires: Siglo XXI Editores) 29.

11 Por la tortura del registrador civil por parte de los militares se critica la posición de poder de Efraín Ríos Montt, caracterizado como criminal y corrupto. El texto tiene estas referencias como parte de su contexto histórico, las matanzas de 1981 a 1983 expuestas en el informe *Guatemala: Nunca más*.

una crítica sobre la violencia ejercida por el poder. Sin embargo, el hombre teme a que ese documento caiga en manos equivocadas y lo asesinen. Por consiguiente, se constata que la violencia forma parte de un proceso de dominación, con el fin de callar a los rebeldes o a los que quieran modificar el sistema en el que se encuentran inmersos. El miedo sentido por el protagonista sigue siendo individual y busca beneficio con un material delicado.

### **Deshumanización indígena: la relación del testimonio y la violencia desde la figura del torturador**

Al inicio de la narración se consigna el testimonio de un indígena que se define a sí mismo como «incompleto de la mente», muy afectado por haber presenciado el asesinato a machetazos de su familia; cada víctima, a medida que avanza la tortura, se vuelven pedazos de carne. Por el testimonio y los signos de violencia en el cuerpo se determina que los sujetos considerados marginales se desintegran y al volverse objetos se deshumanizan. El estar incompleto de la mente alude a la irracionalidad creada por el trauma. Exponer el trauma y el testimonio «consistía en recuperar la memoria de los centenares de sobrevivientes y testigos de las masacres perpetradas al fragor del mal llamado conflicto armado entre el ejército y la guerrilla» (17).

Los testimonios en la narración dan cuenta de la deshumanización y de la angustia de la comunidad indígena, ante la utilización de los niños para mostrar nostalgia por no tener a su padre. Después de la lectura del editor, el cadáver del indígena termina como comida de los cerdos. Pero no solo los animales aniquilan a la población marginalizada por el poder, sino también el torturador que se vuelve antropófago por quemar los cuerpos, aplaudir y empezar a comer, según lo dicho por una mujer indígena que da su pensar sobre lo ocurrido con su esposo y otros hombres de su comunidad. El torturador como tal, al tener estas actitudes se considera un sujeto festivo, ya que rebaja y ridiculiza por medio de un humor sórdido.

En la novela y en *Guatemala: nunca más* se hace hincapié en la tortura hecha por los militares, pues al hacer revisión de uno de los testimonios; se destruyó todo a su paso, quemaban casas y personas en hogueras gigantes. En *Insensatez*, las escenas de las historias contadas por los verdaderos sobrevivientes son semejantes, esto se reafirma con lo siguiente:

Ahí fue donde acabaron con esas personas, cuando terminaron de dejar esa gente. Había mucho humo y que olía mucho. Entonces fuimos a ver, tanta gente estaba ahí entre pajones, en la orilla de los ríos, algunos que todavía estaban casi vivos, pero ya no podíamos hacer nada por ellos, porque estaban sangrando mucho. A otros todavía les palpitaba el corazón<sup>12</sup>.

El torturador se construye como una ser atroz que infunde el terror en los habitantes indígenas. El narrador, en cuanto personaje de la ficción, se iguala al indígena, al expresar que tiene una preocupación sobre su entierro y que no quiere ser vendido para ser estudiado por las facultades de medicina. La sepultación de un cadáver se presenta como un hecho que alivia a los familiares de los sujetos oprimidos. La figura del torturador se presenta por medio del testimonio y la insensatez del personaje principal, en dos momentos que se resumen en: (1) al originarse cuando un panameño de las oficinas donde el protagonista edita el informe, le niega el pago de sus labores y el hombre se imagina clavándole un puñal en el hígado y se este se da cuenta que es solo su imaginación, porque no tiene armas; (2) la falta de juicio cuando el editor se transforma en Octavio Pérez Mena —el militar encargado de las torturas— y se muestran acontecimientos cruentos-visceral de manera irreal. En estos casos, el hombre es análogo al militar-torturador, porque afirma:

---

12 Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala *Guatemala: Nunca más (versión resumida)*. Tomo I, cap. 3. <[http://www.odhag.org.gt/wordpress/wp-content/uploads/2021/01/RE-MHI\\_tomo\\_1.pdf](http://www.odhag.org.gt/wordpress/wp-content/uploads/2021/01/RE-MHI_tomo_1.pdf)>; recuperado: 9 nov. 2018.

Me transformaba en el teniente Octavio Pérez Mena, oficial a cargo del pelotón destacado para la masacre, así entraba de nuevo a la choza de esos indios de mierda que solo entenderían el infierno que les esperaba cuando vieran girar por los aires al bebé que yo mantendría tomado de los tobillos para reventar su cabeza de carne tierna contra los horcones de madera. (168)

La figura del asesino se encarna en «Chucky»<sup>13</sup> y el espacio carnavalizado en el capítulo doce cuando hay festividades en el lugar que se encuentra el protagonista hacia el desenlace de la novela. En *Insensatez* se describe a «Chucky, el muñeco asesino» de forma burlesca, admirado por los demás hombres debido a sus historias que lo dejan como un héroe. Antes de pasar a las características físicas; la película en la que aparece el personaje muestra similitudes con los testimonios sobre la masacre. Al referirse al cine de terror, donde este muñeco se cataloga como un monstruo dentro del subgénero de cine llamado *slasher*<sup>14</sup>. Sobre el apodo que se le da al hombre se explica:

Chucky el Muñeco Asesino, un chaparro fornido lo más parecido a un bulldog de ojos claros, a quien sus subalternos, incluido mi compadre Toto, apodaban cariñosamente con el nombre del ese personaje de película, Chucky, el Muñeco Asesino, tanto por su apariencia como por el hecho que en sus tiempos mozos se había caracterizado por protagonizar todo tipo de peligrosas aventuras en las que arriesgo su vida y cobró vidas ajenas. (64-65)

No solo se considera una parodia del asesino, sino también representación del mundo al revés utilizada para no censurar la verdad.

13 «Chucky» es un personaje de la película de terror *Child's Play* (1988 y secuelas), creado por Don Mancini. En ella, el asesino para escapar de los problemas, realiza una transferencia de su alma a un muñeco por medio del vudú; por lo que el animar un objeto que no tiene vida en la realidad, hace que el objeto se vuelva siniestro, y el sujeto monstruoso se vuelve una amenaza para los demás y es un héroe por matar y no marginalizado como se supone que debería ser.

14 El término *slasher* viene de la palabra «slash», que traducida al español es «cuchillada». En otras traducciones literales se hace referencia a cortar o partir en pedazos; los personajes malvados matan, humillan, se vengan y atacan a las mujeres.



Mencionar los acontecimientos «verdaderos» en el lugar donde ocurren las masacres genera la muerte y silencio a los sujetos que se inclinan por la esperanza de la comunidad indígena. Por tanto, el editor escapa de Guatemala para evitar su asesinato, luego viaja a Alemania y ahí revela una verdad oculta en el testimonio y solo los que los han leído saben a qué se refiere. En las últimas líneas de la novela, el personaje principal se entera del asesinato de un obispo. Este sacerdote representa el papel que desempeñó Juan Gerardi en la preparación del informe *Guatemala: nunca más* a finales de la década de 1990. Por tanto, «en la noche lo asesinaron en la casa parroquial, le destruyeron la cabeza con un ladrillo. Todo el mundo está cagado. Da gracias que te fuiste» (155). El asesinato del eclesiástico es una forma de silenciamiento por el manejo de discursos sociopolíticos.

### **La representación del cuerpo violentado por medio del testimonio**

En *Insensatez*, a los hombres se les reconoce con su nombre de pila; no se detalla su físico, a menos de que fuese para exponer las consecuencias de la violencia en Guatemala como con los hombres torturados por los militares. Del narrador solo se sabe su nacionalidad —salvadoreña— y que huyó de su país por razones políticas, según lo hablado con Pilar. Las mujeres se construyen socialmente bajo los límites conceptuales de su relación con el erotismo, y en cuanto «satisfacen» los deseos masculinos; por consiguiente, son objeto de consumo. En la trama se describen cuatro mujeres: Pilar, Fátima, la holandesa y Teresa. Las tres primeras mantienen una relación sexual consentida. Pilar, Fátima y la holandesa aceptan el contacto sexual y se las describe mediante una isotopía física conformada por los senos, las nalgas y la vagina. Las dos primeras tienen un encuentro sexual con el editor y la holandesa con el primo de él.

Para examinar la violencia ejercida contra la mujer, concentrémonos en Teresa, una sobreviviente de la agresión sexual. De esto da testimonio el propio editor, que lee sobre las golpizas que sufrió,

desgarres genitales y las repetidas violaciones. Por ello, las torturas son parte del *modus operandi* de los militares para conseguir información en cuanto a su participación en los movimientos guerrilleros. En el documento testimonial se muestra la imagen de la mujer como una víctima desfigurada por la violencia; además, se refuerza su posición martirial por el acontecimiento ocurrido, ya que narrador expone:

Teresa narra las más abominables violaciones a las que había sido sometida por los militares que la torturaban y lo que menos me apetecía era enfrentarme con su rostro, que yo había visualizado cubierto con una venda y con moretones y costras de sangre, el rostro de la chica golpeado salvajemente por sus torturados con el propósito de que ella aceptara su pertenencia a la guerrilla y que delatara sus compañeros, aunque en verdad los verdugos sabían que la chica no pertenecía a la guerrilla y su pecado era ser hija de una abogada laboral que defendía a los sindicalistas y que meses más tarde sería asesinada, tal como yo había leído en el testimonio de marras, una chica a las que hundieron en un infierno durante una semana con golpizas y violaciones que desgarraron su vagina y ano... (108)

La violación es un recurso no solo para satisfacción sexual del torturador, sino también como forma de dominación del sujeto marginado. Esto provoca una degradación tal que, como dice Aura Yoc, es una «estrategia para romper tejidos sociales, comunitarios quebrantar el honor del enemigo, sometiendo a los pueblos a través del cuerpo de las mujeres»<sup>15</sup>. El testimonio de Teresa delata a sus opresores; además, la emancipa de un trauma, pero lo hace mediante la reavivación de un acontecimiento sórdido. En la novela, el sexo minimiza a los sujetos con la enfermedad, pues se resalta la gonorrea que contraen los soldados y, en las mujeres, las infecciones con fluidos putrefactos. El editor mismo tiene contacto sexual con Fátima y se contagia de una enfermedad venérea que afecta sus genitales con pus y picazones.

---

15 Aura Yoc, «Violencia sexual a mujeres indígenas durante el conflicto armado interno y el genocidio en Guatemala». *Caravelle* 102 (2014):157-162 (157). DOI: <https://doi.org/10.4000/caravelle.832>.

El espectáculo de la violación se apega a la realidad vivida por los indígenas, que sufrieron la matanza de sus familiares. Desde luego, al considerar la novela como un producto cultural, se ficcionaliza la escena, pero lo cruento, lo obscuro y lo atroz del acto criminal. Este episodio se apega a los expuestos en el informe *Guatemala: nunca más*, sobre todo lo descrito en el tomo quinto, sobre los efectos de la violencia contra las mujeres, en que hay una similitud con lo escrito por Castellanos. En el ataque a Teresa se menciona el uso del semen para invadir el útero de la mujer con un feto que representa el poder. Al respecto, se considera un testimonio del informe que dice:

Las mujeres que iban embarazadas, una de ellas que tiene ocho meses ahí le cortaron la panza, le sacaron la criatura y lo jugaron como pelota, de ahí le sacaron una chiche y la dejaron colgada en un árbol. Y quedaban los fetos colgando con el cordón umbilical. No cabe duda de que fue especialmente contra la mujer indígena el hecho de matar a los niños delante de las madres<sup>16</sup>.

Estos testimonios cargados de escenas violentas y atroces muestran a la mujer como un objeto útil y de placer particular para los torturadores. El feto se vuelve una alegoría del entretenimiento, al perder su condición humana y ser utilizado como pelota. Por añadidura, colgar los fetos en los árboles es una castración simbólica de la eliminación de la reproducción entre indígena. En *Insensatez*, la castración infunde miedo en las mujeres. Se muestra con el cuerpo torturado de un hombre, que a duras penas se encontraba vivo y estaba descompuesto por la violencia de los verdugos, esto se sabe por el siguiente testimonio narrado por el editor-protagonista:

... entonces hizo una señal al esbirro encargado de la ergástula y este presto sacó una pequeña hoz y calentó la hoja con un tizón encendido

---

16 Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala *Guatemala: Nunca más (versión resumida)*. Tomo I, cap. 5. <[http://www.odhag.org.gt/wordpress/wp-content/uploads/2021/01/RE-MHI\\_tomo\\_1.pdf](http://www.odhag.org.gt/wordpress/wp-content/uploads/2021/01/RE-MHI_tomo_1.pdf)>; recuperado: 9 nov. 2018.

hasta que alcanzó el rojo vivo y enseguida la pasó al teniente, quien experto y de un tajo cortó los testículos y la verga del cuerpo tumefacto, ante la mirada atónita de la chica hizo ese preciso corte de castración... (111)

Ante la violencia que se muestra con la castración de un individuo, mediante una hoz caliente, su cuerpo se convierte en un objeto repulsivo, pues su apariencia se asocia con lo repugnante y los fluidos para crear una imagen de impacto justificada por los hechos crueles. Rocío Silva Santiesteban indica que lo asqueroso

parece provocar inmediato rechazo instintivo, aunque, más adelante algo que nos haya parecido asqueroso no nos lo vuelva a parecer de ese modo. Los límites de lo asqueroso son movibles y franqueables, los límites del asco son mucho más rígidos puesto que precisamente en el primer significado de asco se encuentra la raíz «odio», es decir, aborrecimiento, animadversión, tirria. Lo asqueroso está vinculado con las sorpresas inesperadas, el asco se va amalgamando lentamente a partir de la visión de nuestros enemigos a quienes tememos pero también esperamos destruir<sup>17</sup>.

Castrar al varón ante Teresa provoca el rechazo de los guerrilleros; por tanto, se utiliza la asquerosidad como herramienta de dominación de los otros. Controlar un cuerpo que no es el propio conforma una manifestación cultural al asociar las figuras jerárquicas con sus ideologías. Los personajes considerados antinormativos pasan por procesos violentos para ser eliminados o expropiados de su función social.

## Conclusiones

En *Insensatez*, según la paranoia y las apelaciones a la razón, tiene un efecto premonitorio de la muerte de los personajes. Este se presenta en cuatro momentos: 1. se utiliza el estar «incompleto de la

---

<sup>17</sup> Rocío Silva, *El factor asco. Basurización simbólica y discursos autoritarios en el Perú contemporáneo* (Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2008) 55.

mente», por parte del testimonio indígena, el cual expone el trauma; 2. las conversaciones cotidianas con el compadre Toto, revelan en son de broma el salir vivo de la presentación del informe. 3. se describe la partición de la cabeza al registrador civil con un machete como si fuera un coco; y 4. mediante un correo que recibe el protagonista se da cuenta que mataron al monseñor con un ladrillo.

La locura es consustancial en los opresores de los grupos marginados. Aun así, no se busca justicia a favor de las víctimas; más bien, expone la violencia y refuerza el poder de los torturadores. En esta novela de Castellanos, el testimonio se desarrolla de una forma intervenida, porque se explicita la opinión de un personaje exógeno al acontecimiento. Conforme al editor-narrador se presenta una ruptura en la figura del intelectual, porque este no les da voz a los indígenas, sino busca tener un beneficio de la situación, tanto así, que por miedo a que lo maten se va del país, sin importarle que ocurrirá.

Los personajes masculinos satisfacen sus impulsos sexuales con las mujeres. Ellas son objetos del deseo sexual de los varones. Según la construcción de los personajes, el uso del cuerpo enfermo es un aspecto contaminante, cuya función es exponer la negación sexual, la castración.

En *Insensatez* se exponen unos sistemas de dominación justificados por el poder como forma de depuración social. La modalidad de la narración testimonial manifiesta su condición denunciadora y contestataria, al exponer una verdad. Esto desarrolla la violencia epistémica, la cual lleva al silenciamiento político, escena representada con el asesinato de un obispo. Según los estudios culturales, el poderío se determina a partir del tratamiento corporal, al aniquilar literalmente a la población indígena, convirtiéndolos en trozos de carne. Los sujetos mutilados en la historia son una denuncia contra el sistema oprobioso, contra las condiciones ultrajantes y contra la demagogia.



# « L'homme au foulard rouge » ou l'Unheimlich freudien chez Jean Ray<sup>1</sup>

(«El hombrecillo del pañuelo rojo» o el Unheimlich freudiano en Jean Ray)

Juan C. Jiménez Murillo<sup>2</sup>

Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica

---

## RÉSUMÉ

Cet article se centre sur le conte « Mon fantôme (l'homme au foulard rouge) » de l'écrivain belge Jean Ray, qui en est aussi le protagoniste et dans lequel il est déchiré entre son altérité et sa mêmeté face aux apparitions de son fantôme personnel tout au long de sa vie. Pour cette raison, on propose une lecture analytique qui détermine le lien énigmatique existant entre Ray et cet être spectral à partir des notions freudiennes d'Unheimlich et Heimlich, qui se focalisent sur le doute qui naît de la rencontre entre l'inconnu et le familier.

## RESUMEN

El artículo se centra en el cuento «Mi fantasma (el hombrecillo del pañuelo rojo)» del escritor belga Jean Ray, quien también se configura como protagonista y en el cual se debate entre su alteridad y su mismidad frente a las apariciones de su fantasma personal, a lo largo de su vida. Por ello, se propone una lectura analítica para determinar el enigmático lazo existente entre Ray y este ser espectral a partir de las nociones freudianas de Unheimlich y Heimlich, las cuales se centran en la duda que surge del encuentro entre lo desconocido y lo familiar.

**Mots-clés :** fantôme, Jean Ray, Sigmund Freud, Unheimlich, Heimlich

**Palabras clave:** fantasma, Jean Ray, Sigmund Freud, Unheimlich, Heimlich

---

1 Recibido: 1 de diciembre de 2021; aceptado: 17 de febrero de 2022.

2 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje.  <https://orcid.org/0000-0001-7511-0755>. Correo electrónico: [juan.jimenezmurillo79@gmail.com](mailto:juan.jimenezmurillo79@gmail.com)

...ce qui n'appartient pas à notre maison et pourtant y demeure, tel un intrus permanent dont nous ne savons trop s'il nous dérange par le désordre qu'il crée ou s'il nous anime par la survenue intempestive.

JEAN-BERTRAND PONTALIS

« Le premier récit de ce livre peut lui servir de préface. Bien que l'apparition insolite dans ma vie de "l'homme au foulard rouge" m'ait causé plus d'appréhension que de plaisir, j'éprouve une certaine satisfaction à pouvoir ouvrir un recueil d'histoires de fantômes par un texte qui ne doit rien à l'imagination<sup>3</sup> »: c'est avec ces mots, servant de prélude aux onze récits qui composent *Le Livre des fantômes*, que Jean Ray s'adresse à ses lecteurs, les insérant dans un univers cauchemardesque où les êtres vivants et les spectres semblent se côtoyer. Toutefois, bien qu'il essaye d'offrir une introduction générale à cet ouvrage, il est vrai aussi que ces propos portent tout particulièrement sur l'un de ces contes, le premier parmi ceux-ci, intitulé « Le fantôme à moi (L'homme au foulard rouge) », récit apparemment incontournable dans la vie de cet écrivain d'autant plus qu'il est tiré, selon ses mots, d'une expérience personnelle vécue dans la réalité :

Mais ceci est une histoire vraie, sans ajouts ni lumières, elle ne m'a causé aucun trouble profond et, si j'en avais fait un conte il aurait eu la fade pâleur de la lune à son déclin. (4)

Mais, si cet écrivain avance déjà, dès ces premières lignes, quelques précisions sur la thématique qu'abordera ce récit, celles-ci résultent manifestement restreintes pour inférer déjà une hypothèse sur le contenu. En effet, bien que ses appréciations contribuent à éveiller la curiosité du lecteur, elles ne sont pas suffisamment spécifiques pour l'éloigner du doute, le plongeant plutôt dans les gouffres de l'ambivalence.

<sup>3</sup> Jean Ray, *Le livre des fantômes* (1947) (Bruxelles : Éditions Gérard/Marabout, 1966) 4. Les numéros de pages seront placés entre parenthèses dans le texte.



Plusieurs questions pourraient, alors, se détacher à partir du début de cette préface : en quoi ce conte, ou mieux encore cette histoire vraie, est-elle différente des autres ? Pourquoi a-t-elle été placée la première dans l'ordre de ces récits ? De quelle importance est-elle revêtue qu'elle a mérité cette mention privilégiée au début du livre ? Quel rapport sinistre ce mystérieux être au foulard rouge aurait-il pu entretenir avec cet écrivain et quelle empreinte a-t-il pu laisser sur lui ? Quelle est la source de cette étrange satisfaction que l'auteur manifeste ouvertement avoir expérimentée et qui l'a poussé à introduire toutes ces histoires par ce récit-là ?

Évidemment, cette présence spectrale semble être cruciale dans la vie de Jean Ray, on va essayer alors, en rédigeant cet article, d'atteindre un double propos : d'une part apporter une réponse à ces interrogations afin de dégager l'énigmatique lien existant entre le protagoniste de ce récit, qui n'est autre que l'écrivain lui-même, et cet être fantomatique ; et démontrer, d'une autre part, le rôle déterminant qui joue, d'après la théorie psychanalytique freudienne, la notion d'Unheimlich comme élément essentiel qui, au centre de ce mystérieux entrelacement, semble nouer ce récit.

Suscitant l'hésitation fantastique face au sinistre, ce premier récit invite, alors, le lecteur à s'engager dans une aventure paradoxale, à la découverte d'une étrange créature venue d'ailleurs mais également à s'interroger sur la conformation de la personnalité du narrateur protagoniste à partir de cet être surnaturel, entité étrangère au héros, certes, mais à la fois issu, probablement, de lui-même.

## **L'Unheimlich ou la sensation d'inquiétante étrangeté**

L'hésitation surgie de la rencontre entre l'inconnu et le familier, dont parle Freud, est alors au cœur de ce récit et semble se déployer à chaque rencontre entre l'écrivain et ce fantôme. Confronté à son altérité et à sa mêmeté, embrouillé entre réalité et fiction, sous les traits d'un narrateur protagoniste, Jean Ray, s'expose au lecteur comme un être à

l'identité complexe. Ce récit offre, alors, au lecteur un héros doublement hanté qui erre entre le réel et l'inexistant et qui sombre, peut-être, dans les abîmes de ses propres hallucinations, comme lui-même l'affirme :

J'en suis venu à croire que « l'homme au foulard rouge », forme probable du moi cryptique comme me l'affirma un savant, s'institue, malgré moi, en collaborateur ; qu'il préside, en quelque sorte, à la venue de l'image troublante de l'au-delà ; qu'il introduit le levain de la peur dans la pâte plastique dont j'essaye de tirer des formes et des personnages. (4)

En effet, ayant identifié cet être comme le fantôme à lui, Jean Ray dévoile déjà aux lecteurs une partie de lui-même, tout en lui permettant d'explorer en profondeur certaines questions relatives à sa constitution psychique. Quelques lignes après, encore dans la préface, il manifeste avoir expérimenté une sensation bizarre, une impression tellement ambivalente qu'il a eu de la difficulté même à la décrire :

Au moment d'écrire ces premières lignes, je me sens envahi par une sorte d'inexplicable tristesse qui, toutefois, ne va jamais jusqu'à l'épouvante même.

Mais cette tristesse, je ne puis trouver de mot définissant mieux la sensation, est réelle au point que tous les miens s'en aperçoivent ; elle va même jusqu'à les gagner... (4)

Ainsi ébauchée par Jean Ray, ce vague chagrin traduisant une sorte de prédisposition psychique qui le hante encore, malgré la distance temporelle qui le sépare de ces souvenirs qu'il est en train d'évoquer à ce moment-là, annonce l'élément essentiel, le point central autour duquel se structure le récit « L'homme au foulard rouge ». Il s'agit du surgissement soudain d'une sensation angoissante, d'une sorte d'inquiétude ressentie par le protagoniste au sein même de la familiarité dans laquelle il vit et qui le mènera à s'interroger sur l'origine de cette étrangeté.

De nature chimérique, les manifestations de ce malaise deviennent pourtant tellement réelles qu'elles arrivent à s'extérioriser brisant les limites internes de l'écrivain et se projetant envers les autres au point même que ses proches non seulement s'en sont aperçus mais ils finissent par l'attraper, eux aussi.

Ce sentiment semble, alors, posséder une nature, peut-être contagieuse, donc Jean Ray n'oublie pas de souligner que même ses chiens, traditionnellement considérés comme des êtres dotés des capacités leur permettant de voir des esprits au-delà de la vue humaine et en plus étant des éléments très représentatifs de son cercle familial, s'en sont également aperçus :

J'ai constaté parfois que mes chiens, qui ne me quittent jamais pendant les heures de travail nocturne, deviennent nerveux au moment où la peur apparaît au fil de l'ouvrage, et même qu'ils essayent de me quitter.

La sensibilité psychique des chiens ne peut être niée, les exemples foisonnent. (4)

C'est ainsi que cet état troublant décrit au commencement de ce livre comme une inexplicable lassitude et perçu autant par le protagoniste que par les membres de sa famille renvoie, alors, à un concept dont Freud avait déjà parlé au début xx<sup>e</sup> siècle, spécifiquement en 1919 et qui détermine une impression particulièrement difficile à définir dont l'un de ses traits principaux serait l'irruption d'un sentiment insaisissable où le désir et la peur semblent s'attacher au même objet, dans ce cas-là ce mystérieux être au foulard rouge.

S'approchant de ce principe freudien, traduit plus tard par « l'inquiétante étrangeté », la sensation qui découle du rapport qui se produit entre le protagoniste du conte et son fantôme paraît instaurer une sorte de parallélisme avec les postulats de Freud, coïncidant surtout lorsque ce dernier affirme que le trait le plus révélateur de ce concept serait son ambiguïté :

Tel est le domaine de l'inquiétante étrangeté. Il ne fait pas de doute qu'il ressortit à l'effrayant, à ce qui suscite l'angoisse et l'épouvante, et il n'est pas moins certain que ce mot n'est pas toujours employé dans un sens dont on puisse donner une définition précise, de sorte que, la plupart de temps, il coïncide tout bonnement avec ce qui suscite l'angoisse en général...<sup>4</sup>

Originellement nommé en allemand par Freud *das Unheimliche*, ce terme a connu des traductions autres que « l'inquiétante étrangeté », dont notamment « l'inquiétante familiarité », « l'étrange familier » ou même les « démons familiers ». Et, bien qu'apparemment aucune de ces traductions ne parvienne pas à exprimer complètement le sens de cette notion, celles-ci arrivent quand même à s'en approcher, en révélant la mécanique qui la soutient : la confrontation entre le familier et l'étranger.

La jonction antagonique entre ces deux éléments reflète en quelque sorte le noyau de la thématique abordée dans ce conte, laquelle révèle non seulement un évènement surnaturel mais conduit surtout à la découverte de la complexité de la psyché du protagoniste : l'impact de la rencontre conflictuelle entre le Moi et le Non-Moi qui se produit chez le héros, surtout au niveau du chaos psychique qu'il subira, alors qu'il vivra ces faits inusuels dans la cadre familier de sa vie quotidienne. C'est ainsi que l'un des mécanismes auquel Freud recourt pour définir plus nettement le concept d'*Unheimlich*, déjà trop ambigu, est justement d'opposer ce terme-ci, évoquant l'étrange, à son contraire *l'Heimlich*, qui désigne le familier, de la manière suivante :

Heimlich est donc un mot dont la signification évolue en direction d'une ambivalence, jusqu'à ce qu'il finisse par coïncider avec son contraire unheimlich. Unheimlich est en quelque sorte une espèce de heimlich.<sup>5</sup>

---

4 Sigmund Freud, « L'inquiétante étrangeté », *Freud S., L'Inquiétante étrangeté et autres textes* (1919) *Das Unheimliche und andere Texte*, trad. de l'allemand par F. Cambon. (Paris : Gallimard, 2001) 213-214.

5 Freud, 51.

Unheimlich et Heimlich, étroitement liés bien que contraires, s'inscrivent, alors, d'après la perspective freudienne dans une oscillation perpétuelle, dans le prolongement d'une élaboration mouvante entre soi et l'autre. Cette même et rare fusion de contraires dont parle Freud paraît se manifester doublement dans le conte de Jean Ray : d'une part du point de vue conscient par l'émergence de l'angoisse dont son origine découle de l'aspect étranger, alors que du point de vue inconscient, elle procède plutôt du familier lui-même.

L'homme au foulard rouge n'apparaît au protagoniste que cinq fois tout au long du récit, se manifestant à de différentes étapes de sa vie : son enfance, son adolescence, sa vie d'adulte et son âge mûr. Chacune de ces apparitions paraît, alors, traduire l'inconscient du narrateur qui agit chez lui sans qu'il ne le sache, et détermine ce qu'il est. Se succédant parallèlement au développement physique et psychique du narrateur, ces apparitions symboliques reflètent l'évolution d'une identité en permanente recomposition, dévoilant également la profondeur du questionnement existentiel qui semble le hanter.

En outre, cette suite de rencontres surnaturelles renvoie, également, au phénomène psychique de la répétition que Freud a nommé *Wiederholen*. En effet, cette mécanique nommée *aussi ie beständige Wiederkehr des Gleichen* (la récurrence constante du même) fonctionne comme un transfert ou un retour des figures du passé dans le présent. *Loin de se dissiper facilement, l'impression de ces premières apparitions répétitives semblent se fixer dans la mémoire du narrateur au point qu'il s'en obsède. Il s'agit d'une force qui le dépasse et le précipite étrangement envers cet être. Wiederholen* traduit, alors, chez le héros du récit de Jean Ray une manière de se souvenir des désirs inconscients apparemment indestructibles comme l'affirme Freud:

La plus remarquable conjoncture du souhait et de l'accomplissement, la répétition la plus énigmatique d'expériences vécues analogues au même lieu ou à la même date, les perceptions visuelles les plus génératrices d'illusions et les bruits les plus suspects ne

l'égareront pas, n'éveilleront en lui aucune angoisse qu'on puisse qualifier d'angoisse devant « l'inquiétant ». Ici il s'agit donc purement d'une affaire d'examen [d'épreuve] de réalité, d'une question de réalité matérielle.<sup>6</sup>

Silencieux et énigmatique, l'homme au foulard rouge désigne non seulement l'autre, l'étranger mais surtout une sorte de double. C'est justement ce statut d'être un autre qui permet à ce fantôme d'assumer une réversibilité : le narrateur observant son objet, ce fantôme à lui, en est observé à son tour par celui-ci, devenant ainsi l'objet observé par le fantôme, cette mécanique déterminera tout le récit.

Il s'établit, alors, entre observateur et observé, une dialectique assumée tantôt par le protagoniste tantôt par le fantôme permettant également, comme on va le voir, d'éclairer la construction de l'identité subjective du narrateur protagoniste ainsi que le rapport qu'elle entretient, à chaque étape de son développement physique et psychique, avec la confrontation de l'altérité et du double.

### **L'enfance : cadre de la première apparition de l'homme au foulard rouge**

Du temps que j'étais écolier,  
Je restais un soir à veiller  
Dans notre salle solitaire.  
Devant ma table vint s'asseoir  
Un pauvre enfant vêtu de noir,  
Qui me ressemblait comme un frère.

ALFRED DE MUSSET (« La nuit de décembre »)

Considérée l'étape d'apparition puis de la conformation de principaux mécanismes qui régissent les rapports du conscient et de

---

<sup>6</sup> Sigmund Freud, « L'inquiétant », *Œuvres complètes*, vol. XV (Paris : Presses Universitaires de France, 2012) 26.

l'inconscient, l'enfance constitue selon Freud la période dans la vie de l'individu au cœur de laquelle émerge das Unheimliche.

Jean Ray semble évoquer, lui aussi, ses souvenirs d'enfance les choisissant comme l'encadrement où il fait, pour la première fois, la rencontre de l'homme au foulard rouge. Il s'en souvient non sans souligner que, par ses caractéristiques d'ordre presque autobiographique, ce récit franchit ses limites fictionnelles et s'ouvre au-delà du domaine purement littéraire s'attachant fortement ainsi à sa vie réelle :

Non seulement ceci n'est pas un conte, mais c'est un document. Si des souvenirs n'y vibraient pas, si, à travers mers, champs et villes, je n'y faisais pas de merveilleux retours vers mon enfance et ma jeunesse, je le voudrais net et sec comme un rapport ou une règle de trois. (7)

En effet les premières interactions avec son fantôme bouleversent profondément l'identité du protagoniste dès cette période-là. L'enfance constitue, alors, l'espace où fait irruption ce mystérieux être qui l'accompagnera, comme son ombre, pendant un long trajet de sa vie. Vis-à-vis cette apparition surnaturelle, les réactions du protagoniste traduisent le déroulement d'un personnage un peu solitaire qui semble depuis son enfance déambuler dans un univers ambigu dont il n'est pas encore en mesure, à cause de son âge, d'identifier les événements qui appartiennent au monde réel ou à celui de la fiction :

— Avez-vous, en toute sincérité, fait la rencontre d'un fantôme ?  
En vérité : oui.

La première rencontre date de si loin qu'elle devrait, simple et banale comme elle fut, rester enfouie parmi les premières images de la perception humaine. (7)

D'après l'optique freudienne l'appareil psychique de l'individu est constitué, à ce stade-là, presque totalement du ça, c'est-à-dire du pôle pulsionnel de la personnalité de l'individu. L'enfant évolue sur un mode relativement peu conscient de l'environnement, bien que, dès la

naissance, il soit complètement inséré dans ce cadre social. Toutefois, loin de rester statique dans le temps, la perception que le narrateur de ce conte aura de l'homme au foulard rouge changera à chaque étape de sa vie, montrant une certaine évolution. Les interactions qui s'opèrent entre ces deux personnages révèlent, alors, que la conformation de Moi du protagoniste se crée et se consolide progressivement au fur et à mesure de ses contacts.

### ***La maison à Gand ou le premier «Heimat» de Jean Ray***

L'un des éléments fondamentaux dont Jean Ray se sert dans ce récit pour introduire ces apparitions fortuites et les décrire en détail, traduisant mieux son impact dans la quotidienneté, et auquel Freud paraît également avoir recouru pour assurer l'essence du terme Unheimlich, est sans doute l'importance que prend le cadre d'apparition de l'entité surnaturelle, comme préambule à l'impact que cette créature spectrale produira autant chez le héros que chez le lecteur.

Comme l'indique son origine étymologique, Unheimlich vient de «*Heim*», ce terme-ci désigne le foyer, la maison familière et même *the home* en anglais. Révélant un sentiment de calme et de bonheur, Heim introduit, alors, le bien-être que le narrateur expérimente dans ce cadre familial qu'il considère le «chez soi», d'où l'idée de retourner *in der heimatliche Ort*, c'est-à-dire ce lieu familier où Jean Ray, en tant qu'héros peut s'y retrouver pleinement dans un état de non-séparation entre lui-même et le monde, comme il le montre dans les lignes suivantes, au moment de remémorer ses souvenirs d'enfance :

Si des souvenirs n'y vibraient pas, si, à travers mers, champs et villes, je n'y faisais pas de merveilleux retours vers mon enfance et ma jeunesse... (7)

En effet, enveloppé dans son propre territoire d'intimité lorsqu'il évoque ses passages d'enfance, Jean Ray en tant que narrateur ne peut pas s'empêcher d'étaler ce sentiment d'Heim, comme étape



préalable à la survenue d'Unheimliche. Recueilli dans une sorte de cocon familial, où apparemment toute angoisse était dissipée et où lui et son environnement paraissent finir presque par se fondre en une seule entité, Jean Ray décrit sa maison située dans la rue du Ham, comme le lieu à soi, dans lequel tout s'y déroule dans une atmosphère de calme apparente, sans savoir que parallèlement à cet air de sérénité, il s'articulait l'approche de l'étrange.

C'est ainsi que cet écrivain s'attache à traduire nettement le lien mythique qui le relie à son univers natal. Malgré un certain air sinistre qui enveloppait cette demeure, ces premières impressions reconstruisent un cadre auquel le narrateur restait lié par des événements ordinaires qui ont imprégné sa mémoire lorsqu'il habitait à Gand. Ainsi paraît l'attester l'utilisation de l'imparfait qui sembler éterniser ces moments-là :

Je n'avais pas tout à fait cinq ans. Nous habitons alors, à Gand, une immense et sombre maison, dans la rue sans joie et sans visage qu'est le Ham. Jusqu'aux approches du crépuscule, elle baignait dans une lourde grisaille, mais le soleil glissant vers le couchant inondait ses chambres d'ardentes lueurs de cuivre rouge. (7)

Le rétablissement de ces souvenirs fragmentaires, éparpillés par ici et par là dans la pensée de Jean Ray, contribue à rendre plus net ce passé déjà écoulé. Cette représentation dévoile intensément non seulement la valeur visuelle de l'image du pays natal, mais une partie de la psyché du narrateur à travers ces évocations-là, car c'est à travers ces images, devenues des symboles, que l'auteur se relie avec ce qu'était son « home » d'où découlera plus tard son fantôme.

On pourrait dire, alors, que le Heimat chez Jean Ray porte l'empreinte de son style effrayant et ne concerne pas seulement l'espace délimité par la clôture de sa maison mais cette partie d'espace psychique propre au protagoniste et qui s'extériorise à travers ses comportements et ses rapports quotidiens qu'il entretient avec son environnement.

Ces premiers paragraphes où Jean Ray dialogue avec l'univers de Gand et où les images visuelles décrites paraissent prendre vie intéressent tout particulièrement dans la thématique traitée dans ce conte dans la mesure où Jean Ray arrache au passé des instants pris du battement d'un vécu enfantin, et les immortalise dans les pages de ce conte comme des images familières témoignant d'un réel déjà vécu, accentuant ainsi la valeur psychique du Heim, tel que Freud l'avait affirmé :

La maison d'habitation [est] un substitut du ventre maternel, ce premier habitacle qui vraisemblablement est toujours resté objet de désirance, ou l'on était en sécurité et où l'on se sentait si bien.<sup>7</sup>

Reconstruite ainsi comme le domaine d'apparition d'Unheimliche mais également comme une projection du monde interne du protagoniste même, cette ambiance glauque et mélancolique qui entourait cette maison à Gand se construit aussi grâce à l'investissement psychique que le narrateur porte sur ce lieu-là. Ce «chez-soi» s'étale, alors, au-delà de l'aspect matériel de cette sombre demeure, et se révèle à travers le prolongement symbolique de son enveloppe psychique, voire du tempérament mélancolique qui caractérise le protagoniste.

### *Häusliche ou l'intime familial*

Étroitement lié à la notion d'Heimat, *Häusliche* est sans doute un autre élément qui renvoie à ce qui fait partie de la maison, à l'intimité de la famille et qu'on traduit comme « bonheur domestique ». Le concept de *Häusliche* se matérialise également dans ce récit, à travers les moments vécus autour de la maison de Gand.

Espace spécifique qui procure au protagoniste un sentiment de protection physique et psychique, comme on l'a déjà dit, cette demeure lui offre également un espace physique où il peut se laisser

---

<sup>7</sup> Sigmund Freud, « Le Malaise dans la culture (1929) », *Œuvres Complètes*, vol. XVIII, 1926-1930 (Paris: Presses Universitaires de France, 1994) 278.

traîner à être soi, se relâcher même, à l'abri de possibles intrusions venues de l'extérieur.

Focaliser la figure symbolique de la maison de Gand à partir de la perspective psychanalytique ouvre un espace permettant de s'interroger sur les liens affectifs qui se sont noués au fil du temps entre le protagoniste et ce *Häusliche*, alors il faudra montrer comment l'inconscient du protagoniste questionne les catégories habituelles du familier et de l'étranger à partir de l'irruption de das Unheimliche.

Être « chez soi » présuppose pour le protagoniste une appropriation de son *Häusliche* comme une partie de soi ; voire un rattachement de ce lieu à son monde interne. Jean Ray commence à raconter la première apparition de l'homme au foulard rouge tout en marquant une délimitation avec le monde environnant, tant sur le plan spatial, temporel que sur le plan physique et psychique où se joue l'intimité :

Un jour, à cette unique heure vivante, j'étais installé devant une des fenêtres, suivant du regard un ridicule triqueballe. Il tourna le coin et la rue se vida de mouvement et de présences. Élodie, notre servante, me tenait compagnie, ses dures mains se reposant de la servitude de la journée. (7)

### ***L'irruption de Das Unheimliche et le franchissement des limites de die Häusliche***

Incarnant le Das Unheimliche, ce spectre que le protagoniste a nommé l'homme au foulard rouge, guettait l'univers en apparence stable dans lequel vit Jean Ray et c'est au milieu de son *Häusliche*, ce lieu où le protagoniste croyait que son intimité était préservée, à l'abri de possibles intrusions venant de l'extérieur que la présence inattendue de cet être sinistre s'infiltré et ébranle désormais l'identité de l'enfant. Il connaîtra une forte déstabilisation émotionnelle donc les bornes qui lui protégeaient avaient été franchies par cette présence inattendue.

Ce cadre harmonieux, le « heimatlos » de petit Jean Ray, c'est-à-dire ce sentiment de se trouver si confortablement à l'aise dans sa maison à Gand, au cœur de « l'Heimlichkeit » (intimité), entouré d'étroites bornes (Haller) est renversé. Cette intrusion de l'autre, donc de l'étrange dans son « chez-soi » risquait de fragmenter son autonomie. Dès que l'homme au foulard rouge y a pénétré cette rupture des frontières qui s'y est opérée ne pourra pas être restituée, représentant une menace constante qui se jouait en soi et qui s'en prenait contre l'intimité du protagoniste comme une perte en soi :

- Élodie, qui est ce petit homme au foulard rouge, qui se tient devant la maison d'en face ? Élodie regarda, haussa les épaules et dit :
  - Il n'y a personne.
  - Est-il méchant ?
  - Mais puisque je te dis qu'il n'y a personne !
- En effet, en rendant à la maison d'en face mes regards un moment détournés vers Élodie, je ne vis plus le bonhomme au foulard rouge. (8)

Consterné ainsi dès qu'il était petit, le protagoniste n'est plus en mesure de distinguer ni de qualifier suffisamment cet être qui s'était dissipé avec la même rapidité qu'il avait apparu. Il ne pouvait pas discerner ce qui, à l'intérieur de lui, procédait de l'homme au foulard rouge, objet observé, ou de lui-même, sujet observateur, car ces premiers contacts entre eux se sont opérés dans une ambiance d'inquiétude et de méfiance, donc Jean Ray se questionnait si cet être était son ennemi. L'altérité de l'homme au foulard rouge s'est conjuguée à la mêmeté du protagoniste et il s'est établi entre ces deux entités un rare rapprochement, perçu comme découlant à la fois de l'étrangeté donc munie des attributs de l'autre ; mais faisant partie à la fois de soi, ce qui a pour conséquence un intérêt démesuré, voire une obsession pour le protagoniste qui cherche désespérément à explorer l'origine de cette créature sinistre qui menaçait sa subjectivité sous une forme d'aliénation tout en exerçant une mystérieuse attraction sur lui.

C'est ainsi que dans ce récit le Moi du narrateur se crée, s'organise et se consolide progressivement, grâce aux interactions qui s'opèrent avec cet être fantomatique. À chaque apparition, ce fantôme à lui, incarne une indisposition qui déstabilise son Heimlich, donc cet espace intime souillé, le protagoniste basculera dans les gouffres de l'inquiétant et de l'incertain.

### *Élodie ou la figure de Wiegenlied-heimlich*

Entre ce récit de Jean Ray et la vie de Freud il semble s'instaurer certaines connexions. Il y a, par exemple, des personnages essentiels et incontournables dans l'identification des actions sinistres entreprises par l'homme au foulard rouge qui paraissent s'associer aux conditions qui ont servi de cadre à Freud lorsqu'il a formulé ses postulats et qui pourtant, ceux-ci, sont négligés, voire ignorés ou relégués à un statut marginal.

Parmi ceux-ci, la figure de la bonne joue, sans doute, une fonction déterminante. En effet, très lié à la notion de Heimat et de Heimliche, le mot « *Wiegenlied* » signifie « berceuse » et traduit les câlins maternels que l'enfant reçoit dès ses premières années de vie.

C'est ainsi que le père de la psychanalyse évoque souvent la figure de Monika Zajíc, une nurse tchèque très catholique, qui pendant son enfance l'emmenait à l'église, lui parlait du bon Dieu, lui chantait des comptines et lui racontait les célèbres contes de Wilhelm Hauff, influant de manière décisive ses propositions futures.

Mais, si cette femme lui rappelle des souvenirs heureux propres du Heimat, il est vrai aussi que celle-ci incarne des souvenirs troublants. C'est à Freiberg que les Freud confiaient leurs petits à la vieille Monika Zajíc. Celle-ci est à côté de Freud lors des événements très bouleversants pour le petit : la mort de son frère Julius, la troisième grossesse de sa mère Amalia et la naissance de sa sœur Anna. Mais ce qui a déchiré le plus Sigmund c'est que cette dame, très chérie pour lui, a été accusée de vol, renvoyée puis emprisonnée lorsqu'il avait à peine trois ans. C'est ainsi que Nannie, comme Freud la surnommait

tendrement, reste omniprésente dans sa vie non seulement dans ses recherches et ses découvertes mais surtout parce qu'elle paraît occuper la place substitutive de la mère.

Chez Jean Ray, un personnage similaire, Élodie sa servante, incarne également le rôle substitutif de la mère et représente, en outre, l'être binaire qui liait à la fois des souvenirs heureux que tragiques. C'est surtout pendant l'enfance du protagoniste qu'elle exercera un lien affectif très fort avec lui, donc de la même manière que chez Freud, Élodie représente pour lui l'image de l'attachement maternel.

Élodie sera à côté de l'enfant dans des moments cruciaux. C'est ainsi que lors de la première apparition de l'homme au foulard rouge, Élodie l'accompagnait même si elle ne l'a pas aperçu. Entre Élodie et Jean Ray, il se tisse un lien profond qui se confirme à travers les interactions qu'ils entretiennent donc elle devient « *Der heimliche Rat* » ou *Geheimer Rat* (le conseiller intime). Toutefois, cette servante lui procure un cadre ambigu, à la fois sécurisant et sinistre, qui permet le morcellement de ses angoisses enfantines. Mais Élodie, traversée elle-même par son ambivalence et par l'impossibilité à percevoir l'homme au foulard rouge, n'est donc totalement cohérente, comme il la décrit :

— Il a dû entrer chez Mlle Deltombe, dis-je.

— Mais non, répliqua Élodie, personne n'y est entré. Et puis, finis donc de dire des choses idiotes.

Élodie est une femme au grand cœur, dont la mémoire me restera chère jusqu'à la fin de mon terme, mais la patience et la tendresse ne voyageaient pas toujours de conserve dans sa vie.

En mes premières années, les images et les rencontres ne mettaient aucune obstination à se fixer dans ma mémoire ; néanmoins je parlai à tous, à ma mère, à mon père et à ma sœur, du petit homme au foulard rouge, si brièvement apparu.

Tant et si bien qu'Élodie se fâcha, me traita de menteur et m'allongea une de ses fameuses claques coutumières. (8)

Le fragment antérieur montre que bien que le protagoniste ait appris aux « Die Hausgenossen » (les hôtes de la maison) sur l'apparition de l'homme au foulard rouge, c'est Élodie, qui assume la fonction de *Geheimer Rat* (conseil secret) à qui Jean Ray avertit la première sur ce fait surnaturel. L'attitude de Jean Ray lorsqu'il était petit vis-à-vis Élodie reflète une autre caractéristique de l'homme au foulard rouge comme incarnation de Das Unheimliche, donc la première apparition de cet être semble mettre en scène le retour du refoulé, de tout ce qui devrait rester caché car exposé il serait qualifié d'absurde. On peut inférer qu'Élodie par son attitude paraît être toujours prête à refouler cet incident, à l'écartier de la réalité et à le maintenir dans le domaine du caché, de l'intime ou du secret « Heimlichkeit », sous l'apparence absurde d'un fait enfantin.

### ***Mlle Deltombe et l'homme au foulard rouge comme Vorahnung***

L'un des traits le plus saillants de l'homme au foulard rouge qui le définit comme un personnage profondément énigmatique, l'inscrivant, également, dans un cercle de mystère, voire d'*Heimlichkeiten* est sans doute qu'il s'avère funeste, comme un signe qui annonce l'avènement des malheurs.

En effet, chaque apparition soudaine de l'homme au foulard rouge, selon l'étape de la vie de Jean Ray, est rythmée par des faits tragiques à venir. Il devient, alors, die *Vorahnung* (symbole prémonitoire), qui suscite l'angoisse du narrateur chaque fois qu'il voit ces événements néfastes s'accomplir.

Mlle Deltombe, la voisine du protagoniste, est la première victime de l'apparition de l'homme au foulard rouge. Le rapport harmonieux qui existait entre l'enfant et cette femme s'est rompu le jour même où Jean Ray lui a appris qu'il avait vu cette sombre créature. La seule mention de l'homme au foulard rouge a suffi pour introduire le malaise chez cette dame. Elle s'est éloignée de Jean Ray, ne lui adressant plus la parole donc elle avait été prise par la même sensation d'inquiétante étrangeté qui troublait le narrateur.

Niant l'existence de cet être fantomatique, donc voulant le ramener au domaine du caché, à l'instar d'Elodie, Mlle Deltombe meurt affreusement dans un incendie :

Jusqu'au jour où j'en parlai à Mlle Deltombe, notre voisine d'en face. C'était une dame solitaire et triste, largement septuagénaire, mais chérissant les enfants. À force de recevoir d'elle des macarons, des nougats et d'autres gluantes friandises, j'avais acquis la certitude qu'elle m'aimait beaucoup. Je crois encore qu'il en était ainsi. Donc, je lui en parlai et je garde encore la vive impression de la stupéur effrayée qui tordit un instant son visage.

— Non, non, dit-elle, ce n'est pas vrai ! Depuis lors, elle ne m'adressa plus la parole ; je crois même qu'elle m'évita. Elle mourut peu après, de peur, la nuit du grand incendie de l'Entrepôt des docks. (8)

Symbole porte-malheur, l'homme au foulard rouge en plus de modifier négativement l'avenir, engendrant la fatalité autour du protagoniste chaque fois qu'il apparaissait, amplifie le caractère ambivalent des faits tragiques donc le lecteur hésitera entre les deux possibles causes de la mort de Mlle Deltombe : la peur ou l'incendie ? Comme s'il s'agissait d'un funambule, le lecteur devra déambuler en équilibre instable sur une corde raide, qui est sa lecture, chancelant entre rationalité et surnaturel.

### **L'adolescence : cadre de la deuxième apparition de l'homme au foulard rouge**

Comme j'allais avoir quinze ans  
Je marchais un jour, à pas lents,  
Dans un bois, sur une bruyère.  
Au pied d'un arbre vint s'asseoir  
Un jeune homme vêtu de noir,  
Qui me ressemblait comme un frère.

ALFRED DE MUSSET (« La nuit de décembre »)



*Effrayé et même persécuté par le souvenir enfantin de cette rencontre inhabituelle avec un tout autre être indéterminé, inconnu et pourtant exerçant sur lui une attraction incompréhensible, le narrateur fait son entrée, à ce stade-là, dans son adolescence.*

Étape marquée par des hauts et des bas identitaires, le jeune Jean Ray doit affronter une période parsemée de changements d'ordre physique et physique où il continue à bâtir progressivement sa personnalité à partir de son autonomie sans pour autant avoir oubliée l'image de cette étrange créature qui l'obsédait.

Comme tout adolescent, il traversait une période mouvementée, sans doute, par le surgissement des souvenirs parfois détournées ou refoulées, en plus *il vit une oscillation constante entre la séparation de son foyer, donc il avait dû quitter sa maison à Gand, son premier Heimat, et la conformation de son unité identitaire en tant qu'individu éloigné de sa famille. Ces changements ont probablement rendu cette période de sa vie d'adolescent un peu chaotique d'autant plus que le mystérieux homme au foulard rouge le visitera par la deuxième fois.*

### ***L'école de Wallonie : deuxième Häuslich du protagoniste***

Adolescent, Jean Ray devient une sorte de passeur entre deux mondes : sa maison natale d'enfant dans la rue de Ham à Gand et l'école d'adolescent en Wallonie, qui sera pour lui son deuxième Häuslich.

Nouveau point de repère identitaire du protagoniste, ce Häuslich constitue un cadre qui, comme on l'a déjà mentionné, va au-delà du simple endroit matériel et se forge comme un élément psychique très important dans la conformation identitaire du narrateur donc il s'avère un espace structurant et protecteur de l'intime. Même s'il n'avait pas du tout oublié le souvenir persistant de l'homme au foulard rouge qui ne l'avait pas pourtant quitté, il développe un attachement affectif envers ce nouveau milieu.

Nouant un lien intime avec cette école parallèlement au développement de son adolescence, Jean Ray ressent à nouveau un

sentiment de confort similaire à celui qu'il avait trouvé au sein d'un milieu familial. Cet endroit suscite en lui une impression de chaleur et de bonheur donc d'appartenance immuable et où il ne s'y souciait pas apparemment de sa sécurité, comme il l'évoque dans le fragment suivant :

Dix années passèrent.

On m'avait mis en pensionnat dans une école de Wallonie, à Pecq, dans le Tournaisis. École charmante, aux maîtres merveilleux. Dans ma mémoire, école et maîtres s'apparentent aux belles et irréelles choses du conte. (9)

### ***Retour au Heimatliche Ort***

Malgré la distance qui séparait l'adolescent Jean Ray de son Heimat, l'absence de son cadre familial est, alors, contrebalancée en partie par le nouveau cadre chaud du pensionnat qui avait en quelque sorte remplacé cette première demeure, lui permettant sinon de trouver exactement les mêmes conditions d'accueil de son lieu de naissance, en tout cas d'effectuer un retour transitoire au *heimatliche Ort*. Toutefois, le protagoniste ne parvient à ce stade-là que lorsqu'un processus d'assimilation, voire de « familiarisation » de l'étrange s'y est produit, en plus un membre de son « Die Hausgenossen », son père, était venu lui rendre visite :

Un jeudi, mon père vint me voir ; je passai avec lui quelques adorables heures de liberté et de gâterie. Puis, comme Pecq, à cette époque, était une bourgade assez éloignée des lignes ferroviaires, je l'accompagnai à la gare d'Espierres, à une grosse lieue métrique de l'école. (9)

Cet endroit à l'ambiance familière qui le renvoyait même momentanément au chez-soi lui apportant du bien-être, contribue également à renforcer son moi donc son identité connaît un état de non-séparation temporaire entre lui-même et son nouveau Häuslich.

Dans le fragment suivant, le narrateur à travers les descriptions des paysages ou des espaces parcourus reconstruit un univers fortement symbolique dont son atmosphère invite à la détente :

La journée avait été radieuse, toute à la splendeur de l'été proche ; le soleil descendait vers la grande futaie de l'ouest et allumait sur la plaine tournaisienne un brasier d'apothéose. (9)

Toutefois, ce caractère d'excessive familiarité, de calme et d'équilibre exagérés, préparait progressivement l'intrusion soudaine de l'étrange. La présence de l'homme au foulard rouge se faufilait furtivement au sein de ce scénario paisible où le spectacle relaxant qu'offrait la nature s'inscrit dans un cadre tellement familier et accueillant (*heimlich*) qu'à force d'être si ordinaire il finit par devenir tout à fait étrange (*unheimlich*). C'est justement par une joie étrange et inattendue qui gagne sournoisement le protagoniste que la présence de l'homme au foulard rouge s'annonçait :

Je suivais sans hâte une longue drève de peupliers d'Italie, toute droite, se soudant à l'horizon. J'étais seul, centre de la vastité resplendissante et, je ne sais pourquoi, j'en ressentis une joie orgueilleuse. (9)

Envahi par cette sensation d'*Unheimlichkeit* (étrangéité), le protagoniste cherchera inconsciemment la cause de cette joie sournoise qui enflammait si vivement son esprit.

Alors, dans ce conte, Jean Ray a su si bien conjuguer l'étrangeté et la familiarité comme des constituants essentiels dans la configuration de lui-même en tant que protagoniste que ces descriptions reflètent en quelque sorte les propos de Schütz lorsqu'il l'exprime en ces termes :

l'étrangeté et la familiarité ne se limitent pas au champ social mais représentent des catégories générales de notre interprétation du monde.<sup>8</sup>

---

8 Alfred Schütz, *L'étranger* (1944) (Paris: Allia, 2003) 38.

### ***Le sentiment die Unheimlichkeit (étrangéité)***

L'intrusion inattendue de l'*Umheimlichkeit* s'est produite si soudainement que le protagoniste ne s'est même pas aperçu qu'il l'avait en face de lui. La présence de l'homme au foulard rouge perce alors le filet protecteur qui s'était tissé autour du protagoniste à travers le temps grâce aux habitudes et aux conventions familières du pensionnat de Wallonie à Pecq, dans le Tournaisis. Là, à l'abri des incursions de l'étrange, le protagoniste avait connu une certaine stabilité psychique donc l'ambiance de ce cadre lui assurait la protection de son moi, mais son identité se verra à nouveau menacée par le « retour du refoulé » car cette stabilité (son heimlich) s'est effondrée avec la présence de cet être sinistre qui instaure soudainement chez le jeune Jean Ray le malaise propre de die Unheimlichkeit.

Ce sentiment d'inquiétante étrangeté naît chez ce protagoniste à partir du réveil de l'indisposition infantile qui s'était produite lors de la première apparition de l'homme au foulard rouge. Celle-ci, qui avait été apparemment refoulée surtout grâce aux réprimandes constantes d'Élodie, resurgissait car le souvenir de cet être, étant une conviction primitive dépassée, paraissait à nouveau confirmée en fonction de cet être comme facteur de répétition du semblable. Mais cette fois-ci, le protagoniste plutôt que de s'effrayer, s'est interrogé sérieusement sur la nature malveillante de cette créature :

Et voilà que soudain, sans l'avoir vu venir, je me trouvai presque face à face avec un petit homme au foulard rouge.

Je le reconnus sur-le-champ et aussitôt je me posai la même question sans raison de jadis : « Est-il méchant ? » (9)

Contrairement à l'inquiétude infantile qu'il avait ressentie à Gand, l'adolescent Jean Ray, ayant subi à cette période de sa vie une transformation autant physique que psychique, semble renverser sa première impression par l'affrontement de l'autre. Il développe inconsciemment un sentiment nouveau, un certain désir de confronter l'autre soit pour

découvrir finalement son essence ; soit pour le combattre et s'assurer ainsi la protection de son moi contre l'infiltration et la menace constante de l'étrangeté que cet être fantomatique représentait pour lui :

Il paraît qu'en cette époque de levante adolescence, je n'étais pas de commerce facile, ce que mes maîtres attribuaient à une force physique dont je n'hésitais jamais à me servir. Mes sentiments, lors de cette brusque rencontre, ont dû être complexes. Je ne sais si j'ai eu peur, je ne le crois pas, mais je suis certain que j'ai voulu montrer que je n'avais pas peur.

Je marchai vers lui, m'incitant moi-même à la colère et dans la ferme intention de l'injurier ou de le battre. (9)

La dynamique qui s'instaure entre le jeune Jean Ray (*heimlich*) et l'homme au foulard rouge (*unheimlich*) se voit renversée dans cette deuxième rencontre donc il se produit un changement dans leurs rôles habituellement assumés par ces deux personnages.

C'est l'attitude défiante du protagoniste, prêt à protéger son moi de l'usurpation de l'autre, qui semble avoir effrayé l'homme au foulard rouge. Alors, le protagoniste se trouve momentanément dans une situation qui devrait normalement être assumée par l'homme au foulard rouge et devient l'étrangement inquiétant aux yeux de l'homme au foulard rouge et celui-ci, de sa part, commence à être visualisé comme familier par Jean Ray. Il s'agit du remplacement ou le déplacement (*Verdrängung*) de cette première impression.

C'est justement le duo Jean Ray et son fantôme qu'illustre le postulat de Freud lorsqu'il rejoint les notions d'Unheimlich et d'Heimlich et affirme que l'étrangement inquiétant était familier à la vie psychique et ne deviendrait étranger que par le processus du refoulement, voire de *Verdrängung* :

C'était la première fois, mais aussi la dernière, que je pouvais si bien le détailler. Il était petit et malgracieux, d'une mise négligée et

pauvre comme les ouvriers des docks que l'on voyait passer tous les jours dans le Ham, voisin des installations portuaires.

Son visage était poupin et ses traits mous, sans fermeté aucune ; il avait des yeux bêtes et fixes de géline traquée. En me voyant approcher, une frayeur panique sembla s'emparer de lui, et je vis l'instant où il allait pleurer.

Il n'esquissa aucun geste de défense, mais se jeta d'un bond brusque derrière un arbre. (9)

Alors l'homme au foulard rouge pour Unheimlich qu'il était, c'est-à-dire, non-familier, nouveau, étranger et effrayant est mis en avant et dévoilé par le protagoniste qui le rapproche de lui lorsqu'il le décrit avec détail le faisant devenir par quelques instants Heimlich donc il l'associe aux ouvriers du Ham, c'est-à-dire le rapproche des éléments connus, propres de son Heimat.

Perçu alors comme un peu familier, en même temps que caché, dissimulé et secret, l'homme au foulard rouge illustre les propos de Freud lorsqu'il affirmait que l'Unheimliche n'est pas ni inconnu, ni inouï, mais bien, au contraire, il appartient au domaine de l'intime et correspond à la quête angoissante qui s'y relie. Etrangéifié justement par le refoulement dans lequel il était inséré, ce fantôme porte en lui l'empreinte du désir familier et sa réapparition imprévue lui donne cette représentation envahissante de malaise intense.

Le protagoniste a peur du danger interne que représente pour lui ce fantôme, mais comme l'affirme Freud c'est l'impact de sa projection dans le réel qui lui confère cette apparence d'Unheimliche, cette inquiétante étrangeté qui traduisait la quête de l'autre dans lui-même.

Une sorte de déchirement intérieur s'approprie, alors, de ce fantôme qui épouvanté par la présence de Jean Ray s'efface de la réalité. Le protagoniste revient, alors, à son état d'Heimlich et participe à nouveau à l'éclosion de cette angoisse qui se jette autour de l'image éteinte du fantôme qui venait de disparaître. Le souvenir de l'homme au foulard rouge renvoie à l'intime du protagoniste et surgit comme

étranger engendrant le retour d'une tension ambivalente au point de devenir effroyable :

Je pouvais le rejoindre en deux bonds, mais il avait disparu et j'eus beau tourner sur place pendant de longues minutes, je ne le vis plus. L'apparition de ce falot bonhomme, auquel je ne prêtais pas encore une nature surnaturelle, était-elle prémonitoire ? Je n'oserais l'affirmer, car nos rencontres ne furent, à proprement parler, jamais situées à l'orée de quelque événement transcendant de ma vie. Peut-être, pour celle-ci, y a-t-il eu une exception, bien que je puisse y voir une coïncidence et rien d'autre. (10)

### *La destinée tragique d'Élodie wiegendlied-heimlich*

Symbole funeste et immuable, l'homme au foulard rouge reprend encore une fois sa fonction prémonitoire. Sa deuxième apparition a présagé, cette fois-ci, un incident tragique. C'est le mari d'Élodie qui en devient sa victime donc il matérialise ce mauvais augure lorsqu'il se noie affreusement dans la mer.

N'ayant pas cru à l'existence de l'homme au foulard rouge, Élodie a toujours voulu, comme on l'a vu, l'écarter de la réalité, le reléguant dans le cadre du secret (*Geheimnis*). Il paraît que cet être a assumé une attitude défiante envers Élodie afin de la convaincre de sa nature surnaturelle qui lui permettait de présager des faits catastrophiques :

Depuis mon départ de Gand, Élodie s'était mariée à un brave homme de matelot, Frans, qui naviguait sur les cargos semainiers d'Angleterre. Or, ce même jour, Frans tomba entre le mur du quai et le bateau et se noya. Élodie, veuve, un peu plus taciturne encore qu'auparavant, revint chez nous ; mais ceci n'est qu'une parenthèse, sans importance aucune pour la suite des choses. (10)

## **L'âge adulte : cadre de la troisième apparition :**

À l'âge où l'on croit à l'amour,  
 J'étais seul dans ma chambre un jour,  
 Pleurant ma première misère.  
 Au coin de mon feu vint s'asseoir  
 Un étranger vêtu de noir,  
 Qui me ressemblait comme un frère.

ALFRED DE MUSSET (« La nuit de décembre »)

Devenir adulte a signifié, pour le protagoniste, une transition importante dans sa vie donc il a dû affronter, sans doute, une nouvelle étape pleine de défis et même de rebondissements autour du souvenir de son fantôme qui l'ont mené à l'atteinte de sa maturité.

Jalonnée par une certaine stabilité, l'âge adulte permet au protagoniste non seulement de s'éloigner trop de son Heimat, beaucoup plus que lorsqu'il était adolescent donc il voyageait beaucoup, mais une exploration identitaire de lui-même qui le renvoie, encore une fois, à se questionner sur la nature de ce mystérieux être qui n'avait pas du tout disparu de sa pensée malgré le passage du temps. En effet, ce fantôme l'accompagnait toujours au moins dans sa forme psychique car apparemment, selon Jean Ray, cet être ne traversait pas la mer pour le suivre et pour le lui apparaître physiquement :

Je voyageai depuis lors et j'ai cru remarquer que l'homme au foulard rouge n'aimait pas les longues distances, surtout qu'il ne passait jamais l'eau salée. (10)

### ***L'ambiance du Heimat, un jour de février***

L'homme au foulard rouge choisit encore une fois, comme cadre de sa troisième apparition, ce lieu tissé par des liens d'affinité qu'était l'Heimat du protagoniste. Jean Ray reconstruit avec grande minutie le scénario de cette nouvelle émergence d'Unheimlich. Il s'agissait



d'un jour froid d'hiver où le protagoniste, solitaire, devait affronter cette entité surnaturelle mais cette fois-ci, contrairement à son époque d'enfant et d'adolescent, il va éprouver une sensation indescriptible, tout à fait différente qui s'intensifiera et deviendra plus tard de la peur (*die Angst*) :

Son essence spectrale ne me parut indiscutable que lors de sa troisième apparition sur mes chemins.

J'avais vingt-deux ans. J'étais seul à la maison, tous les miens étaient absents pour un ou deux jours. C'était au mois de février, aux approches du Carnaval. Il faisait un froid noir et j'avais allumé un feu énorme. J'écrivais à ce moment un de mes premiers contes. (10)

Pour mieux accentuer le caractère ordinaire de son Heimat, le narrateur évoque la banalité d'un fait qui pourrait paraître absolument insignifiant : la visite spontanée de sa voisine. La platitude de cette action bien qu'elle semble ne pas ébranler l'équilibre des événements racontés, contribue à accroître le caractère déjà trop calme de cet endroit où la prolongation d'une interminable monotonie semblait y régner. Toutefois, cette scène bien que très familière déclenche une impression ambivalente autour d'elle, comme un signe qui anticipait la manifestation imminente de l'Unheimliche :

On sonna ; c'était une voisine qui venait me rendre un journal ou un livre que je lui avais prêté la veille. Le froid limita notre entrevue à quelques brefs échanges de politesses sur le pas de la porte. (10)

***Miss, le chien : un être pouvant percevoir le surnaturel***

Enlacé à ce fait si quotidien, un autre événement, cette fois très sournois, va bousculer la stabilité psychique du protagoniste. En effet, ayant noué un lien très profond avec Miss son chien, Jean Ray a remarqué très vite que cet animal avait adopté soudainement un comportement anormal, donc il s'est allongé sur terre et s'est mis à sangloter à cause de quelque chose d'indéfinissable qu'il ne pouvait

pas apercevoir et qui pourtant le troublait terriblement au point de se résister à entrer à la maison. Ce chien transmet, alors, au protagoniste un effet d'Unheimlich.

Apparemment, doué de pouvoirs sensoriels particuliers leur permettant de ressentir la présence des entités spectrales s'entrecroisant avec la réalité, ce chien avait déjà détecté la présence d'Unheimlich et il voulait soit s'éloigner de cet être ; soit éviter au protagoniste une grande tragédie qui probablement l'attendrait dedans :

Mon chien, Miss, un petit fox-terrier, m'avait suivi sur le seuil. Mais au moment de rentrer, la petite bête refusa obstinément de me suivre. Je l'y obligeai. Elle se coucha sur le paillason du vestibule, gémissant et – pardonnez-moi le détail – s'oubliait quelque peu, comme prise de grande terreur.

— Bon, dis-je, tu resteras là à geler, si le cœur t'en dit. (10)

### *L'incursion de das Unheimliche au sein de son Heimat*

Cette créature inattendue, surgie du néant fait irruption, à nouveau, au cœur du réel, perturbant ainsi le développement logique des faits ordinaires du protagoniste donc le rythme imperturbable de sa quotidienneté connaîtra un troisième bouleversement.

L'aspect insaisissable, voire le sens caché et obscur qui recouvrait son fantôme à lui se matérialise plutôt grâce à l'intérêt manifesté par ce spectre à s'entremêler et à connaître même ce que Jean Ray était en train d'écrire. On peut déduire, alors, que cette curiosité obsessionnelle que montre ce petit homme au foulard rouge envers Jean Ray, est similaire à l'attirance que Jean Ray ressentait lorsqu'il rencontrait son fantôme :

Je retournai vers mon feu et mon travail.

Stupeur ! De l'autre côté de la table, le dos au foyer, les yeux fixés sur les pages que je venais d'écrire, se trouvait le bonhomme au foulard rouge. (11)

### *L'émergence de la peur*

Face à cette menace perçue, déjà préluée par son chien Miss, une réaction instantanée frappe Jean Ray, en présence du surnaturel. Il accède, alors, à la dimension de l'effroyable, ce que Freud nomme *Etwas schreckliches* (quelque chose d'horrible) et qui est précédée d'un profond sentiment d'irritation :

La peur, disons même l'épouvante, ne me sont venues alors qu'après coup ; mais sur l'heure même, ce fut une sorte de fureur désespérée qui m'envahit. Je cherchai une arme : il y avait un vieux revolver Lefauchaux dans un des tiroirs de ma table de travail.

J'y portai rageusement la main dans l'intention formelle de vider son barillet sur le mystérieux intrus. (11)

La nature troublante de Das Unheimliche secoue ainsi la stabilité du protagoniste d'autant plus qu'il surgit dans le cadre de sa quotidienne donc il représente une menace qui s'en prend à la stabilité de son environnement familial, donc de son moi, de là son exaspération pour l'écarter et s'en protéger. Alors ce sentiment d'*Angst* qui produit l'Unheimlich est, selon Freud, la conséquence dérivée d'un refoulement associé à l'espace familial du protagoniste qui ressurgit sous une apparence étrangère :

[...] car cet Unheimlich n'est effectivement rien de nouveau ni d'étranger, mais quelque chose qui est pour la vie d'âme de tout temps familial, et qui ne lui a été rendu étranger que par le procès du refoulement.<sup>9</sup>

La confrontation qui se produit entre le protagoniste et l'homme au foulard rouge engendre un rapport dynamique qui s'articule et se réinvente sans cesse à travers la peur que l'un ou l'autre puisse y exercer réciproquement. Cette corrélation se distingue, encore une fois, par son caractère mouvant, en constante

---

9 Freud (1996), 175.

variabilité, qui s'élabore et se défait conséquemment entre Heimlich et Unheimliche, entre une identité établie et une identité étrangère où chacun d'entre eux tend simultanément à combattre et à effrayer l'autre. Le fragment suivant, par exemple, reflète cet échange de rôles, donc l'homme au foulard rouge ayant effrayé le protagoniste, est devenu à son tour effrayé :

Il ne leva pas les yeux, mais esquissa un geste de puérole défense : il porta ses petits bras ronds et courts à la hauteur du visage et, en même temps, disparut. (11)

### ***La présence invisible d'Unheimlich***

La prolongation invisible d'Unheimlich dans ce récit inscrit sa présence dans son absence car même après sa disparition, cet être non-familier perdure dans la dimension du réel sous sa forme physiquement invisible et reste comme suspendu dans l'ambiance de la maison de Jean Ray. Il n'y a que Miss le chien, qui continue à le percevoir, comme s'il voulait pousser son maître à agir sur ce qui y restait :

L'instant d'après, Miss revint, tout joyeux ; mais tout au long de la soirée qui suivit, je remarquai que ses yeux étaient fixés sur la place derrière la table où le petit homme était apparu. (11)

### ***Miss empêche la matérialisation du malheur***

Comme on a vu, les apparitions de l'homme au foulard rouge opèrent dans ce récit comme des avertissements inexplicables qui se matérialisent tragiquement faisant connaître des événements funestes avant que ceux-ci n'aient lieu. Toutefois, après cette troisième apparition, Jean Ray a échappé à une mort certaine grâce à l'intervention de son chien Miss :

Mais qu'ai-je dit en affirmant que rien de prémonitoire ne s'attachait à l'insolite venue de l'homme au foulard rouge ?

Le soir même, vaincu par la terrible chaleur qui se dégageait du poêle, je m'endormis. Je faillis être asphyxié par des émanations d'oxyde de carbone et ne dus la vie qu'à mon foxterrier qui me réveilla en me griffant le visage.

Mon sauveur à quatre pattes s'y prit même avec une frénésie telle que je gardai pendant des mois les traces de ses griffes et de son intervention ! (11)

Envahi par un sentiment d'appréhension, ce que Freud nomme *Etwas schreckliches* (quelque chose d'horrible), Jean Ray a compris qu'après la mort de Mlle Deltombe et l'accident fatal qu'avait entraîné le mari d'Élodie, c'était lui-même que cette créature spectrale prétendait emporter vers l'au-delà.

### **L'âge mûr : cadre de la quatrième apparition**

À l'âge où l'on est libertin,  
Pour boire un toast en un festin,  
Un jour je soulevais mon verre.  
En face de moi vint s'asseoir  
Un convive vêtu de noir,  
Qui me ressemblait comme un frère.

ALFRED DE MUSSET (« La nuit de décembre »)

Parvenu à son âge mûr, Jean Ray n'a pas pu encore se débarrasser, à cette étape de sa vie, de la présence invisible, étrangement inquiétante, de son persécuteur secret et mystérieux qui errait, comme un hôte non-invité, dans la profondeur de sa pensée.

Mais si la rencontre avec cette apparition fugitive ne s'était encore répétée visiblement, on peut déduire que ce spectre y restait sous sa forme immatérielle comme une présence flottante qui rôdait autour du protagoniste. C'est ainsi que pour s'inscrire dans la dimension du réel et perpétuer son existence, l'homme au foulard rouge avait forcément besoin d'un intermédiaire humain, du protagoniste

donc, qui en témoignerait, car sans la présence de ce dernier son existence se serait écroulée dans le néant. La participation du protagoniste se manifestant à travers ce rare mélange de contrariété et de curiosité obsessionnelle envers cette créature, était essentielle à ce dernier pour lui assurer son existence. C'est, alors, pendant cette période de la vie de Jean Ray que son fantôme le visitera pour les deux dernières fois.

N'ayant pas d'identité claire, se baladant toujours entre la réalité et la fiction et se définissant par cette présence-absence, la construction de l'homme au foulard rouge, en tant qu'Autre, met en avant la distance qui le sépare du protagoniste. Alors, tant que cet être est perçu comme l'étranger, ou toute autre forme de différence, il restera pour Jean Ray une sorte d'intrus.

***La braderie de Lille, située «im Ausland» et non pas «in der Heimat»***

À l'opposé des visites précédentes dont leur cadre d'apparition avait été toujours le Heim du protagoniste ou bien les alentours de son « chez soi », cette fois-ci, qui d'ailleurs sera l'avant-dernière, l'homme au foulard rouge a émergé à l'étranger (*Ausland*), dans un lieu ouvert, à l'extérieur (*Auswärts*), au cours d'une journée de foire dans la braderie de Lille, un espace plein de personnes. Toutefois, la foule était tellement distraite, à ce moment-là, que personne ne s'en est aperçu sauf le protagoniste.

L'homme au foulard rouge réussit à éveiller, encore une fois, le sentiment d'Unheimlich chez le protagoniste, instaurant cette sorte de dynamique réciproque d'introjection et de projection, circulant entre l'intérieur et l'extérieur du protagoniste, entre le soi et l'autre. Jean Ray s'engage, à nouveau, à la quête obsessionnelle de cette créature spectrale, intrigante et rusée, qui réapparaissait et qui semblait d'autant plus dangereuse et hostile qu'il avait tenté en vain deux fois de s'en débarrasser en la tuant :

La quatrième fois que je revis le fantôme – car à présent j'étais convaincu qu'il en était un – c'était au milieu d'une foule à la braderie de Lille. Je me sentis tirer par le bras et, me retournant, je le vis tout proche. Son visage était impassible et pourtant, bien que la vision fût fugitive entre toutes, je crus y découvrir de la peur, de la tristesse... Un remous de la foule, très dense à ce moment, nous sépara. (11)

Le protagoniste s'acharne, alors, contre l'altérité insaisissable qui représentait son fantôme à lui, à qui il rattache, cette fois-ci, sa nature fantomatique et qu'il conçoit comme l'intrusion arbitraire d'un sujet envahisseur qui entrait en conflit avec son Moi. Après cette rencontre farouche avec l'Autre, le protagoniste devient de plus en plus pensif et se referme sur lui-même vis-à-vis les traces de cette créature dont la disparition, la dissimulation ou bien l'effacement étaient toujours les issues qu'il cherchait pour fixer son image dans la pensée du protagoniste et la faire perdurer dans le temps lorsqu'il ne se manifesterait plus sous sa forme réelle.

Matérialisant ainsi cette dialectique de la présence et de l'absence, cette créature insolite et ambiguë reliait chez elle au moins deux sentiments que le protagoniste a pu identifier malgré la vitesse de l'apparition et que lui-même avait déjà ressenties lors des apparitions de cet être : la peur et la tristesse.

### ***La gare du Nord ou la dernière apparition «ins Ausland»***

Une dernière apparition de l'homme au foulard rouge attendait encore le protagoniste. De la même manière qu'à Lille, cette nouvelle apparition a lieu à l'étranger, à Paris, lorsque Jean Ray venait d'Amsterdam. Mais cette fois, en plus d'être la dernière rencontre physique avec ce spectre, une évidence rationnelle semble s'en dégager : pour la première fois un témoin, le portefaix, l'avait vu, ce détail vient perturber encore plus le protagoniste, le replongeant dans les gouffres des raisonnements ambigus :

La même année, je descendis du rapide d'Amsterdam à la gare du Nord, à Paris. C'était vers le soir ; il y avait peu de monde. Un porteur se chargea de ma valise, et je me dirigeai vers la sortie. Tout à coup, le portefaix me tira par la manche.

— Je crois que ce monsieur vous appelle, dit-il.

Je me retournai : le fantôme était là, me faisant des signes. C'est-à-dire que je n'en vis que la fin, si signes il y eut. Il se figea dans une immobilité absolue et me regarda, tristement, peureusement.

— Tiens, dit le porteur, je ne le vois plus.

Je le voyais encore, mais l'instant d'après il n'était plus là. (11-12)

Comme lors de l'apparition précédente, la peur et la tristesse se dessinant dans le visage de son fantôme ont été les deux sentiments que le protagoniste a retenus dans sa mémoire. Perçu comme un antagoniste qui menaçait l'équilibre fragile de son Je, cette image de l'Autre incarne la source de tension dont le personnage essaie désespérément d'explorer afin d'identifier non seulement l'origine de cette commotion mais le rapport qui le liait à cette créature.

Alors, tout ce récit n'est finalement qu'une quête de l'Autre mais aussi le parcours d'un Je qui s'aperçoit de ce qui le lie et ce qui le sépare de l'Autre, et qu'il n'arrive jamais à bien clarifier les limites. Cette impuissance ne lui permettant pas de débrouiller le mystère de ce lien qui l'unissait à son fantôme qui le poursuivait depuis son enfance se traduit par une forme d'agressivité extériorisée contre cet être qui disparaissait toujours, juste au moment où il le percevait, mais aussi comme une sorte de frustration face à l'absence de repères le menant à l'essence de ce visiteur :

Je ne l'ai plus revu. Qui était-il ? Son visage ni son ensemble ne me disent rien, ne me rappellent rien. Que me voulait-il ? À tout prendre, plutôt du bien que du mal, à ce qu'il me semble. Pourtant une sourde, incompréhensible colère m'anime à son endroit, même encore dans les moments où j'écris ceci alors que tant d'années se sont écoulées depuis notre dernière rencontre. (12)



L'homme au foulard rouge a, ainsi, disparu à jamais physiquement de la vie du protagoniste qui ne pouvait plus le repérer ou le nommer, mais sa présence insaisissable s'est emparée aussitôt du corps, de l'espace et du temps de Jean Ray, demeurant chez lui plus présent que jamais d'autant plus qu'il était intrigué par le présage que sa présence annoncerait cette dernière fois comme les fois précédentes et qui pourtant on n'arrive jamais à connaître. Désormais, le protagoniste vivra un nouveau type d'expérience où l'émotion était liée non pas à une présence réelle, mais à la trace et à la disparition de ce spectre comme une forme qui interpellait ce qui sommeillait au plus profond de son être :

— Une forme plus ou moins tangible du subconscient, de votre moi cryptique, m'a dit le Père Oswald, un prêtre aux grandes connaissances psychiques.  
Peut-être... le subconscient ayant joué un rôle assez important dans ma vie errante. (12)

Né d'un ailleurs peu définissable, cette entité qui figure presque comme un double qui cohabite avec le protagoniste, offusquera désormais le monde intérieur du protagoniste sous la forme de pensées obsédantes.

Façonné par le contact avec ce spectre tout au long de ses rencontres, Jean Ray parvient à développer, à cette étape de sa vie, la capacité de dialoguer avec l'image mentale de ce fantôme qui était son autre mais aussi son moi. Mais, ce dialogue ne peut refléter que l'ambivalence émergente d'un rapport pouvant être conçu doublement : écho de lui-même, d'une part, comme semble le confirmer le titre du conte et qui le mène à son auto-observation, puis à se connaître à travers son propre reflet qui lui est renvoyé par cet homme au foulard rouge qui agissait comme un miroir ; et extérieur à lui, d'une autre part, Jean Ray n'a jamais pu développer la capacité à l'appréhender totalement dans son authenticité.

C'est de cette manière-là, que se tisse tantôt consciemment tantôt inconsciemment la dynamique intersubjective du couple Jean Ray et l'homme au foulard rouge et dans laquelle l'un comme l'autre coexistent ensemble, de façon asymétrique.

## Conclusion

La présence énigmatique de l'homme au foulard rouge semble s'affirmer et se dévoiler dans ce récit par son interdépendance énigmatique qui le lie au protagoniste, si bien que le duo Heimlich-Unheimlich, dont parle Freud, se déploie nettement au cœur de cette histoire et illustre cette corrélation qui attribue à chacun d'eux les rôles, respectivement, du Je et de l'Autre ou bien du familier et de l'étrange sous une forme de mouvance constante qui permet l'échange de leurs fonctions.

À la fois antithétiques et complémentaires, Jean Ray et l'homme au foulard rouge s'arrangent dans un état de dépendance mutuelle qui se prolonge dans une sorte de transitionnalité identitaire. Cette transitionnalité se construit tout au long du cheminement identitaire du protagoniste, progressant ou recoulant tel que leurs rôles interchangeables les leur permettent. S'affrontant au point de bien délimiter leurs identités ou bien se rapprochant jusqu'à devenir des compléments, c'est ainsi que Jean Ray entrelace la dynamique intersubjective qu'il entretient avec son fantôme à lui et grâce à laquelle le narrateur s'expose au lecteur comme un sujet qui se débat entre sa mêmeté et son altérité.

Prolongation, peut-être, de l'existence même du protagoniste, à la fois réel et fictif, présent et absent, visible et invisible, déterminé et inconnu, ce petit homme au foulard rouge, dont on ne connaîtra jamais d'ailleurs le symbolisme de cet accessoire apparemment insignifiant et qui servait à le nommer et à l'identifier, s'inscrit dans ce récit comme l'expérience d'un dedans et d'un dehors. Prenant la forme d'un avertissement qui évoquait au protagoniste l'existence de quelque chose

d'absent et d'imperceptible, son fantôme à lui, fonctionne dans la vie de Jean Ray comme l'expression visible d'une essence non visible qui par sa forte charge symbolique ne se séparera jamais de lui, étant capable de l'interpeller tout au long de sa vie, comme l'écrivain lui-même le confirme à la fin :

Mon fantôme à moi » m'a quitté depuis plus de trente ans, c'est-à-dire que, depuis, il ne s'est plus manifesté de façon tangible. Je n'irai pas pourtant jusqu'à prétendre que sa présence occulte à mes côtés soit supprimée. (4)



# Las antologías: un espacio de la voz narrativa breve en Costa Rica<sup>1</sup>

(Anthologies: A Space for a Brief Literary Voice in Costa Rica)

*Laura Zúñiga Hernández*<sup>2</sup>

Ministerio de Educación Pública, San José, Costa Rica

---

## RESUMEN

Este artículo se refiere a las perspectivas adoptadas en el conversatorio virtual realizado en el primer semestre de 2021 entre Costa Rica y Nicaragua, en cuanto a obras antológicas de microficción elaborados en Costa Rica y que han contribuido a aumentar el patrimonio literario del país y reconocer a la antología como el medio preferido para la publicación del género y el aporte a la historiografía costarricense.

## ABSTRACT

This article describes the perspectives analyzed in the virtual discussion held during the first semester of 2021 between Costa Rica and Nicaragua on anthological microfiction works presented in Costa Rica that have contributed both to increasing the country's literature and to recognizing anthologies as the best means for the publication of the genre and for its contribution to Costa Rican historiography.

**Palabras clave:** Literatura costarricense, narrativa costarricense, narrativa breve, antologías

**Keywords:** Costa Rican literature, Costa Rican narrative, microfiction, short anthologies

---

1 Recibido: 25 de agosto de 2021; aceptado: 17 de febrero de 2022.

2 Ministerio de Educación Pública (Docencia).  <https://orcid.org/0000-0003-3099-7369>. Correo electrónico: [langezluna@gmail.com](mailto:langezluna@gmail.com)

La minificción es el género más reciente de la historia de la literatura [...], por su parte la minificción surgió en Hispanoamérica en la primera mitad del siglo XX (con los textos de Julio Torri, en México, y de Macedonio Fernández, en Argentina, en la década de 1910).

LAURO ZAVALA

## La antología como discurso historiográfico

La historiografía es una disciplina que permite tratar el tema de la historia de la historia. La especie humana, a lo largo de su existencia, ha buscado dejar registro de su paso por la tierra y su huella se ve resguardada en los archivos contruidos a lo largo del tiempo. La historia escrita muestra los avances realizados para aportar un panorama de una época en concreto, un contexto particular. Entre las manifestaciones de recursos historiográficos están las antologías, en cuanto discursos que exponen su propia visión de la historia. Además, son un aporte a la crítica, pues se plantean a partir de un espacio sociohistórico regido por los gustos, los intereses, las problemáticas y los hechos presentes en el momento de su creación. Lo explica Agudelo<sup>3</sup>:

Las antologías y selecciones permiten acceder a colecciones de textos que representan la producción literaria de épocas específicas, y en este sentido son versiones de la historia de la literatura de esas épocas, pero a la vez permiten analizar los criterios que rigieron la selección y por ende deducir las posturas críticas que éstos esconden —o manifiestan directamente.

Estas producciones no solo son selecciones al azar, sino manifestación de la historia de una época. Se respaldan en los criterios del antologista quien no solo considera sus gustos, sino también considera su entorno y circunstancias en las cuales se producen. Como cualquier

---

3 Ana María Agudelo Ochoa, «Aporte de las antologías y de las selecciones a una historia de la literatura», *Lingüística y Literatura* 49 (2006): 135-152 (136).

otro discurso, se perciben además ideologías, culturas, intereses, dominación o tendencias, las cuales poseen una fuerte carga histórica que trascenderá en el crono y el topo de las producciones sociales.

Uno de los aspectos que muestran la relevancia de los textos antológicos como discursos es considerarlos fuentes de la historiografía en la cual se entrelazan el contexto, la creación y la historia, son un diálogo entre el pasado y el presente, se transforman en obras de la memoria colectiva, en que convergen la individualidad, las experiencias particulares de los sujetos de concebir un entorno. Los aspectos anteriores refuerzan la visión creada alrededor de un historiador que inscribe una historia, traduce el pasado para que se tenga una memoria sólida de una anterioridad, la historia serán un objeto de estudio de la historia y la literatura como discurso social, se transforma en eso: objeto. Por tanto, las antologías son representaciones de memorias, contextos, historias, selecciones realizadas a partir de la simultaneidad de las obras.

La creación de una antología da cuenta de las operaciones que la rigen, que van desde la convocatoria por distintos medios: por filiación, colectivos, épocas o estilos, hasta la escogencia para determinar qué cabe en ella y qué se descarta. En otros casos, el antólogo procura que esa obra trascienda a su propio espacio; intenta, incluso, conseguir establecerse como un canon, o visibilizar producciones olvidadas o ignoradas por la crítica literaria. Pozuelo Yvancos indica que es excepción en el estudio del género Antología, al decir que «difícil es concebir la existencia de una cultura sin cánones, autoridades e instrumentos de selección. El mismo género de la Historia Literaria es, en rigor, el trazado de una Antología que selecciona de entre todo lo escrito aquello que merece destacarse, preservarse y enseñarse»<sup>4</sup>. Por tanto, la antología como tal revela la existencia de textos canónicos elegidos por parte de alguien que se rige por sus propios criterios de selección. Así, la historiografía construye un formato antológico en el que también hay procesos de elección. Por ello, el bagaje aportado

---

4 José María Pozuelo Yvancos, «Canon: ¿Estética o pedagogía?», *Ínsula* 600 (1996): 3-4 (4).

por las antologías a la cultura trasciende más allá de los intereses personales, establece parámetros críticos e históricos empleados tanto sincrónica como diacrónicamente por los estudios literarios.

Sin embargo, aunque lo anterior sea motivo para entender el valor del discurso antológico, este se ve criticado frecuentemente por la presencia de la subjetividad en la elección; no suele ser objetivo del todo ante el predominio de ciertos criterios arbitrarios. A veces la intención de canonizar los textos o autores disminuye el valor de la obra, privilegia una época o generación, excluye a otras. De este modo, en ocasiones, se minoriza su valor estético y discursivo, porque no se considera dentro de la crítica literaria como objeto de estudio, aunque su aporte es importante dentro de las letras y los estudios. Así, la antología como obra literaria no solo tiene un objetivo de recopilar, sino que la selección de textos y autores aporta en la historiografía una manera de archivar y memorar las voces de autores elegidos por diversos criterios como un intento de visibilizar géneros o literatos para trascender en la historia y convertirse en un objeto de estudio crítico. Para Mondol<sup>5</sup>, es una «potencial herramienta arqueológica del discurso y del pensamiento de las ideas» que permite consolidar dichos textos como monumentos historiográficos.

### **El microficción: el género breve**

Desde la antigüedad, los textos breves han acompañado al ser humano. Las fábulas, los haikus o los epigramas forman parte del acervo literario en que han germinado autores de un género recientemente puesto en las investigaciones de la actualidad, para el cual cuentan variados criterios estilísticos en su producción y publicación. Zavala<sup>6</sup> explica que esta categoría narrativa apareció con más fuerza a partir del siglo xx como un texto experimental, breve, con características

---

5 Mijail Mondol López, *Historiografía literaria y sociedad: una interpretación socio-discursiva del pensamiento histórico literario centroamericano* (Potsdam: Universität Potsdam, 2017) 35.

6 Lauro Zavala, «De la teoría literaria a la microficción posmoderna», *Ciências Sociais Unisinos* 43, 1 (2007): 86-96.



posmodernas de la narrativa como la fractalidad, fragmentaria, ironía o paradoja. Aunque forma parte del acervo cultural del mundo y principalmente en el presente periodo histórico, se debate entre si es una categoría genérica o no, o si es una rama más del cuento o una nomenclatura como tal; sin embargo por sus peculiaridades, muchos críticos literarios lo definen como una clase específica. Ante ello, una de las principales discusiones generadas de su producción es precisamente su nombre y cuáles son sus rasgos específicos. Castillo ofrece una primera distinción a partir del ejemplo de dos obras pertenecientes a la narrativa hiperbreve:

El microrrelato posee un esquema narrativo definido, es decir, en el que se narran las acciones de personajes determinados mediante una introducción, un desarrollo, un clímax y un relajamiento de la tensión (...) Por otro lado, la minificción se caracteriza por su hibridación o dificultad de clasificación genérica. Frecuentemente más breve que los microrrelatos y con personajes poco definidos. Posee una estructura abierta y presenta múltiples significados de forma sintética<sup>7</sup>.

Según esto, se manifiestan dos posibilidades específicas del género: el *microrrelato* y la *minificción*. En la explicación se definen desde sus rasgos más elementales tales como la brevedad, las partes estructurales que lo componen, la formulación constante de finales abiertos o la hibridación con distintos géneros (epistolar, monólogo, novela, telegrama, etcétera). Estos parámetros son claves para diferenciar los dos tipos de narrativa, aunque según el país, los autores y estudiosos de la rama suelen optar por llamarlo de una u otra forma; por ejemplo, *microrrelato* en Argentina o Costa Rica; o *minificción* en el resto de Centroamérica, donde se emplea con más frecuencia indistintamente de sus rasgos.

Aparte de la brevedad como característica fundamental de la microficción, se pueden incluir otros distintivos; por ejemplo, la *pureza*

<sup>7</sup> Marvin Castillo Solís, «Tiempos y espacios de la minificción en Fragmentos de mi tierra prometida», Universidad de Costa Rica: 3.

—término empleado por Lagmanovich citado por Cutillas<sup>8</sup>— entendida como el intento de prescindir en la escritura de aquello que no aporta nada más al relato, con el fin de reducirlo a la esencia misma de las palabras justas. Junto con este es común encontrar el uso de la elipsis, la cual es uno de los recursos eficaces para elidir información innecesaria y alcanzar en sí la pureza mencionada anteriormente. La elipsis, por tanto, al decir de Pujante Cascales, es:

la omisión de elementos de la oración que no son indispensables para el correcto entendimiento de la misma. Sería esta una perspectiva gramatical del concepto que es muy habitual en el lenguaje hablado, aunque no tanto en el escrito (...) la elipsis, siguiendo la terminología de Genette, sería en el relato no reproducir en el relato un lapso temporal que sí ocurre en la historia (...) *a su vez* una marca estilística, relacionada directamente con el uso de las dos anteriores<sup>9</sup>.

Como tal, se explica que la elipsis es un recurso habitual en la microficción y permite al lector involucrarse en la lectura de forma más participativa, mediante la comprensión lectora analítica e inferencial para comprender el contenido del texto. *La ausencia de* representa una de las características más sobresalientes en las ficciones breves. A partir de estas características, que siguen siendo motivo de debate por parte de los teóricos y acuerdan muchos de los cuestionamientos de qué es y no es el género, cuánta es su extensión, sus rasgos, nomenclaturas y demás, en Costa Rica han aparecido proyectos editoriales que persiguen adjudicar a la literatura breve un espacio en las letras costarricenses. Parte de esos proyectos son abordados seguidamente.

---

8 Ginés S. Cutillas, «El microrrelato: una introducción al género», *Quimera: Revista de literatura* 386 (2016): 12-16.

9 Basilio Pujante Cascales, «Entre la elipsis y la narratividad: los microrrelatos más breves», *Orillas* (Universidad de Padua) 2 (2013): 1-14 (4).

## Antologías de la literatura breve en Costa Rica: del micro a los hechos

Se han desarrollado obras del género microficcional, aunque en un principio no con esa denominación, aunque ya mostraban rasgos asociadas a tal categoría narrativa. En los conocidos *Cuentos de angustias y paisajes*, de Carlos Salazar Herrera, se hallan varios textos breves que, en la actualidad, se podrían tomar como microficciones. Sin embargo, en un inicio vieron la luz como cuentos cortos. Aportes como los de Rafael Ángel Troyo, Rubén Coto y Max Jiménez o Alfonso Chase<sup>10</sup>, con sus diversas obras, corresponde a quienes han incursionado en el género, pese a que no se les haya adjudicado su condición de representantes directos de la microficción.

No es el caso de la chileno-costarricense Myriam Bustos<sup>11</sup>, una de las escritoras del ámbito nacional más constantes en la producción de obras de microficciones, pues cuenta con varios libros *Cuentas, cuentos y descuentos* (1995), *Recuentos. Más cuentas, cuentos y descuentos* (1996), *Cabos, rabos y otros jirones vitales: microficciones y cuentos cortos: volumen II* (2015), todos ejemplos de este tipo de narraciones, que la propia Bustos denomina «microrrelatos» en su nomenclatura. Es, a este respecto y en el contexto costarricense, la escritora la sitúan como una de las más prolíficas..

Otro autor activo es Fernando Contreras con *Fragmentos de la tierra prometida* (2012) y *Urbanoscopio* (1998), con predominio de relatos breves. También cabe mencionar a Rafael Ángel Herra, quien desde *Viaje al Reino de los Deseos* (1992) ofrece un primer encuentro con pequeños capítulos, hasta más recientemente con *Artefactos* (2016) o *La divina chusma* (2011). Herra es uno de los escritores con

---

10 *La Nación*. «Andanzas del microrrelato costarricense» Bueno y breve. Una clase de narración que no es nueva ni escasa en nuestro país. *Cultura* (2015).

11 Myriam Bustos (Santiago de Chile, 1943) es narradora, ensayista, articulista, crítica literaria y pedagoga; exiliada forzosa en Costa Rica desde 1973, ante el golpe de estado provocado por las fuerzas armadas de Chile.

mayor producción conocida y que constantemente está presente en actividades concernientes al género.

Junto a las producciones individuales están los trabajos colectivos que buscan visibilizar a los autores del género, mediante el recurso de las antologías. Entre tales iniciativas están: *Retorna la peste* (2020), *30 relatos covidianos* (2020), *Y2K* (2019), *Antología tiempos de Covid-19* (2020). Estas obras se eligieron en marzo de 2015 para llevar a cabo el conversatorio virtual «Del micro a los hechos: antologías de microrrelatos en Costa Rica»<sup>12</sup>, al que asistieron los editores y algunos autores de las obras, en un intento en conjunto entre Costa Rica (Laura Zúñiga, gestora, y Andrés Briceño Bonilla, colaborador) y Nicaragua (Alberto Sánchez, gestor) para visibilizar el género como tal entre los lectores costarricenses, principalmente. La antología selecciona autores costarricenses; en tales recopilaciones aparecen los nombres de Iván Molina, Anacristina Rossi, Arabella Salaverri, German Cabrera, o Byron Ramírez. Este es un primer indicio en el proceso de mantener el canon, al partir de la validez de escritores conocidos para mostrar el producto que, finalmente, será un aporte a la historiografía, así correspondiente a un momento histórico trascendente para las sociedades de 2020.

El siguiente análisis se fundamenta en la entrevista sostenida en ese conversatorio virtual, tanto con los antologadores como con algunos escritores participantes, quienes accedieron a compartir su visión de las obras y de las perspectivas del género, el auge en los últimos años en el territorio nacional e internacional; de ah que el microficcionalista nicaragüense Sánchez y la microficcionalista e investigadora costarricense Zúñiga, coordinaran la actividad y así dar a conocer los trabajos realizados en Costa Rica y su relación con las producciones en Nicaragua y en Centroamérica en general. Por tanto, este análisis no es exhaustivo, sino exploratorio y descriptivo de los argumentos

---

12 Andrés Briceño Bonilla, Alberto Sánchez Argüello, Laura Zúñiga Hernández, «Del micro a los hechos: Antologías de microrrelatos en Costa Rica». Conversatorio virtual. (San José: Biblioteca Nacional de Costa Rica, 2021).

surgidos durante la actividad. Del conversatorio se extrajeron ideas valiosas para generar un debate enriquecedor de la concepción de la antología como producto historiográfico, la definición y conocimiento de la microficción en el país y las actividades entorno al género como concursos literarios, publicación de obras y recepción.

## **Los hechos dentro de las antologías de microficciones costarricenses**

### *Antología tiempos de Covid-19*<sup>13</sup>

Esta recopilación aborda a partir de dos géneros literarios la problemática de la pandemia del Covid-19 de 2020. Así, mediante poemas, cuentos breves y microficciones la antóloga Marlene Ramírez selecciona diversos autores para participar en esta obra surgida durante la pandemia. Con ello, lo ve como un modo de llevar a los lectores una herramienta cultural para sobrellevar los acontecimientos marcados en la vida del mundo entero; además a los textos se puede acceder gratuitamente en el perfil de Facebook de la comunicadora. El encierro, la ausencia, el distanciamiento, la percepción del tiempo como un espectro asfixiante son los ejes fundamentales en esas microficciones. Muchos textos son híbridos entre monólogos, pensamientos, recuerdos y desgajan la realidad de cada escritor quien aporta su propia visión de lo acontecido durante este periodo convulso de la humanidad.

Ortega, incluido en la selección, lo registra así: «Solamente nos quedan esos grandes sabios, ellos entrarán con sus armas científicas, a las entrañas microscópicas de la cueva del monstruo...»<sup>14</sup>. De este modo, la pandemia de 2020 se concibe desde los narradores como una catástrofe que debe ser afrontada desde la ciencia. Pérez lo relata también: «La muerte no puede ser un número, cada uno de los que mueren en la pandemia importa: es una persona con historia, afectos

---

13 Marlene Ramírez, ed. *Antología tiempos de Covid-19* (San José: s. e., 2020).

14 Ramírez, s. p.

y futuro...»<sup>15</sup>. Poco se sabía en el momento de la creación de la obra que lo acontecido se iba a extender durante tanto tiempo, pero la necesidad de decir y expresar la impotencia se percibe en los textos, el patetismo es el eje en común entre ellos, la nostalgia por volver a retomar la normalidad es un escalón pendiente en el pretérito y el cual jamás regresaría.

En la antología las microficciones son menos en comparación con los poemas. Sin embargo, los narradores se destacan por abarcar temas variados, acordes con la realidad del momento y en su mayoría, representan al género; empero, son más largos de lo común para el género (en ocasiones hay incluso de 300 palabras) y pueden considerarse como cuentos breves y no microficciones, aunque la antologadora los presenta como tales.

### ***30 relatos covidianos***<sup>16</sup>

Esta es una obra en formato digital, proyecto organizado por el Centro Cultural de España, que hizo una convocatoria a los escritores de microficciones para participar con el tema de la pandemia del Covid-19. Al certamen concurren 240 textos de los cuales se eligieron solamente treinta para conformar el libro publicado posteriormente en línea. En palabras de German Cabrera, del tribunal calificador, la obra respondió a la necesidad de contar por escrito y literariamente lo ocurrido en los primeros meses de la pandemia: «No cabe dudas que en la situación global que vivimos, los artistas funcionan como emisores de esperanza, libertad y salud; a través de sus libros, pinturas, canciones»<sup>17</sup>. La intencionalidad del escrito en consecuencia, sigue la línea de pensar el arte como dador de voz, entretenimiento, libertar al individuo, en periodos convulsos y brindar el espacio de humanización en las letras.

---

15 Ramírez, s. p.

16 *Antología de microrrelatos. 30 relatos en tiempos del Covid en Costa Rica* (San José: Centro Cultural de España, 2020).

17 *Antología de microrrelatos*, 6.

Para Cabrera, reconocido escritor en el ámbito nacional, el auge de las microficciones se debe, en gran medida, al uso de plataformas digitales como *Twitter*, *Facebook* o *Instagram* donde la síntesis y uso de caracteres limitado rige su manera de existir como parte de un mundo globalizado, instantáneo, con lectores pendientes de leer rápidamente, rasgo más generalizado entre los jóvenes. En la antología se conjunta una diversidad de autores, quienes entrelazan textos que comparten la visión sobre la pandemia. Personajes no descritos por completo—rasgo usual en las microficciones—narraciones *in medias res* o con predominancia de elipsis. Un ejemplo es el caso de Barboza: «Ciertamente, no hemos podido encontrar el porqué de la epidemia que atacó al país». Es habitual emplear esta técnica de escritura para narrar los textos en la antología, la secuencia rompe la temporalidad esperada de los cuentos tradicionales e inserta un crono ausente de lógica, los personajes viven desde sus propias cavilaciones, sin formar parte de la realidad colectiva mutilada con el encierro pandémico.

En los relatos de esta antología, los acaecimientos son heterogéneos; van a partir de las acciones cotidianas hechas por los protagonistas: «Mi vida era una cuarentena en toda regla. Trabajaba en casa, salía una vez por semana al supermercado por comida y muy de vez en cuando al cine hasta en los de la realidad circundante y sentires de los personajes durante el confinamiento». El humor y asuntos más serios son tratados en el libro; aspectos existenciales como el tiempo y la humanidad; por ejemplo, en «Secuela temporal» de Cristina Amador:

Los calendarios caducaron y los basureros estaban llenos de relojes. La Luna aprendió a desayunar y la gente almorzaba tres veces al día. El sueño tuvo una crisis de identidad, no sabía cuándo llegar ni por cuánto tiempo debía quedarse. Los cumpleaños se volvieron opcionales y no había relato más valioso que el presente. Fue la secuela más inesperada del del nuevo virus: la inmunidad al tiempo<sup>18</sup>.

---

18 *Antología de microrrelatos*, 14.

La presencia de la temporalidad se convierte en el espacio relativo durante la pandemia, pues no es el mismo que se conocía previamente; ya no hay planificación, no existe lo preestablecido, los cambios forman parte del día a día y lo que estaba instituido socialmente se convierte en lo accesorio, sin ninguna función, porque la vida se rige ahora con parámetros de practicidad y no una secuencia cronológica conformada desde antaño.

La brevedad es lo que más se identifica. Se oscila entre dos líneas hasta un párrafo o pequeño diálogo. Por ejemplo, el texto de Hidalgo evoca dicha nimiedad: «Como no tenía dinero para comprar una mascarilla, se quitaba la boca antes de salir de su casa. Una técnica muy útil que enseñaría a sus hijos cada vez que tuvieran hambre»<sup>19</sup>. Este relato se centra sobre todo en la acción y un desenlace hacia la carencia económica frecuente en la sociedad tica a lo largo de la situación sanitaria.

De este modo, cada breve cuento desemboca en ocasiones en finales abiertos que permiten al lector no solo reconocer en ellos el carácter de la incertidumbre de las microficciones, sino elaborar un pacto de lectura como un juego para interpretar, significar y eclosionar nuevas historias.

### ***Retorna la peste***<sup>20</sup>

Esta antología digital se puede consultar en línea o en el sitio de la Biblioteca Nacional de Costa Rica. La integran autores como Iván Molina, David Díaz Arias, Elizabeth Jiménez Núñez, Ximena Miranda Garnier, Uriel Quesada, Anacristina Rossi, Arabella Salaverri y Alí Viquez. Cada cual aporta un texto sobre el tema del Covid-19; los cuales en general, se enfocan en sus mismas vivencias, tal y como lo comentó Salaverri en el conversatorio virtual.

---

<sup>19</sup> *Antología del microrrelato*, 32.

<sup>20</sup> David Díaz Arias y otros, *Retorna la peste. Microrrelatos covidianos* (San José: Universidad de Costa Rica, 2020).



Como aspecto particular, con base en el prólogo de Flora Ovares Ramírez, se indica en un principio que el género de la antología es *cuento* y no *microficción*; sin embargo, más adelante sí realiza el cambio de nomenclatura y lo declara *microrrelato*, quizás la prologuista lo concibe como sinónimos situación frecuente entre la comunidad lectora, pues como se ha comentado a lo largo del artículo no se distinguen con exactitud entre el cuento breve y el microrrelato. En cuanto los temas, Ovares explica que «casi todos estos “microrrelatos covidianos” se sitúan en un futuro catastrófico. Se bosquejan escenarios militarizados, represores, solitarios. Las marcas que distinguen a los apestados son la soledad, la obsesión, la intolerancia»<sup>21</sup>. Los espacios marcan un precedente histórico, cuentan una situación no vivida por las generaciones precedentes ni actuales; por lo cual la autora asevera que sin duda el producto establecido se convierte no solo en creación literaria sino histórica, en consecuencia, respalda una de las funciones de la antología como medio historiográfico, digno de ser considerado en la crítica, determina y representa una época, registra una sociedad, sus aportes, problemáticas, características.

En cuanto a las microficciones hay una particularidad común: la mayoría tiene más extensión, si se compara con los recogidos en las otras recopilaciones mencionadas, o por lo menos el promedio habitual esperado; rondan entre 200 o 400 palabras, lo que contradice en parte el concepto de microficción conocida en los estudios realizados hasta la actualidad. Sin embargo, en las entrevistas durante el conversatorio, muchos autores afirmaron que nunca habían escrito un relato tan breve (muchos de ellos son más conocidos por escribir novelas), lo que implicó todo un reto adicional de síntesis a la cual no estaban acostumbrados.

Alí Víquez colabora con un texto de extensión más cercana a la categoría genérica estudiada: «La casa covidiana de Asterión: —¿Lo crearás, Ariadna? —dijo Teseo—. El Minotauro también está en

---

21 Díaz Arias y otros, 2.

aislamiento<sup>22</sup>». Aunada a la brevedad evidente, se da la intertextualidad y la elipsis, por lo que quizás este es una de las microficciones más precisas según las características descritas del género, en otras palabras, es una microficción por excelencia, lo que evidencia la destreza del autor en el manejo de la narrativa hiperbreve.

Los temas son variados: la salud, la soledad, aislamiento, fin del mundo, entre otros, cada uno con corte realista, jocoso o de ciencia ficción, creados a partir del entorno desconocido que acecha a la sociedad costarricense en ese momento, además dejó más preguntas sin respuestas y los autores son un claro reflejo de la incertidumbre del ambiente; la antología como práctica discursiva percibe y permea espacios, emociones, una memoria cultural.

### **Y2K<sup>23</sup>**

Esta fue una antología ideada y preparada por los estudiantes de la Universidad de Costa Rica, con el fin de representar mediante el microcuento, la poesía y las artes plásticas la visión de los denominados por Valverde<sup>24</sup> *Los hijos del milenio*, quienes conforman a aquellos individuos nacidos en el cambio de siglo y I son antologados en este documento, donde aparecen alrededor de 71 artistas, allí plasmaron su espíritu en cualquiera de las categorías mencionadas anteriormente. A diferencia de las anteriores ya comentadas, esta antología, surge en un contexto histórico completamente diferente, un año antes de la pandemia del covid-19. Por tanto, los temas son situaciones más propias de la generación seleccionada, tales como fantasía, irrealidad, violencia, muerte, ciudad, entre otros. Sojo Patiño expresa lo siguiente:

Ojalá pudiéramos soltar la piel, esta cobertura pesada que acumulamos con los años. Hay especies arbóreas que lo hacen, con el correr

---

22 Díaz Arias y otros, 37.

23 Daniel Valverde, Guadalupe Vargas, Nathalia Retana y Byron Ramírez, eds. *Y2K: Poesía y microcuento* (San José: Editorial Estudiantil de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Costa Rica, 2018).

24 Briceño, Sánchez, Zúñiga.

de las horas y los días su corteza crecerá, las protegerá hasta desprenderse, de ahí nunca más volverá a ellas, solo como materia orgánica en descomposición que nutrirá la tierra<sup>25</sup>.

Incluso a partir de temáticas de este tipo, en los entornos más reflexivos y rasgos existencialistas, se destaca la hibridación de los textos, se hallan entre los tradicionalistas con uso evidente de la narración, hasta los monólogos, diálogos o epístolas frecuentemente empleados en las microficciones contemporáneas. Así, por ejemplo, «Carta que jamás será leída<sup>26</sup>», de Sylvia Blanco, con estructura de carta, está se dirige hacia la misma narradora que se suicida.

Sumado a lo anterior, un aspecto distintivo con respecto a las antologías previas es la nomenclatura del género, puesto que en la publicación prefieren emplear *microcuento*. Vargas (2021)<sup>27</sup>, quien fungió como editora, comenta durante el conversatorio que se elige este término, por ser de uso más común el *cuento* y al colocarle el prefijo *micro* sería más reconocido para la convocatoria, en comparación con el de microrrelato o microficción. Tal cambio les facilitó la promoción. Además, la diferente extensión de los textos no puede agruparse únicamente como uno u otro, pues se presentan unos más extensos y otros más breves.

La variedad de estilos es amplia, lo que demuestra la diversidad de colaboradores, cada uno con su propia voz dolorosa, imponente, crítica. Vargas establece claramente esto en el prólogo: «...lo que es seguro es que algunas de las voces que contiene esta antología, en mayor o menor medida, retuercen las pretensiones de una categorización o los intentos de unificación<sup>28</sup>», es decir, el objetivo en la obra es potenciar la multitud de voces, divergentes y convergentes en el mismo espacio de la palabra.

---

25 Valverde y otros, 43.

26 Valverde y otros, 44.

27 Valverde y otros, 43.

28 Valverde y otros, 10.

En síntesis, así como la microficción no puede ser definida con exactitud, las voces de los participantes de la década de 1990 en la antología universitaria tampoco pueden ser encasillados, quizás como un indicio de que ambos —microficción y escritores— son inclasificables o abiertos a cualquier clasificación.

### **Ideas finales**

La antología como selección demuestra no solo la intención de su antólogo, sino una necesidad surgida en un período determinado de la historia. Su estudio es un semillero para la historiografía; puede acercarse a autores canonizados o aquellos con deseos de posicionarse como tales, destacar los géneros vigentes de la época, la crítica generada del texto y la recepción o los criterios para seleccionar. En Costa Rica, la creación de antologías no es nueva; sin embargo, se debe resaltar el valor de generar obras con otros géneros menos establecidos dentro de los cánones como la microficción y que lentamente se incursionan en el país con el objetivo de permitir a voces más noveles participar en las publicaciones.

La convocatoria realizada para el conversatorio «De los micros a los hechos: antologías de microrrelatos en Costa Rica» (2021) abrió un precedente para que los antologistas y autores esbozaran sus visiones sobre la creación de las antologías publicadas, ya que muchas de estas obras, especialmente las surgidas durante la pandemia, no tuvieron un sitio físico y presencial para ser mostradas y quedaron como un archivo historiográfico y literario de lo acaecido sin un acceso más abierto al público en general.

De las cuatro antologías sobre las que se trató en el conversatorio, cada cual aporta un aspecto distinto a la anterior, aunque en su mayoría tuvieron su origen tras la pandemia, sus aportes a la historia y la historiografía respaldan uno de los objetivos de las colecciones de antologías: construir hechos, plasmarlos desde una posición y referente de una época. Los discursos antológicos, por tanto, muestran

su visión de la historia y son un aporte claro a la crítica, evidencia factual de un contexto sociohistórico regido por los gustos, intereses, problemáticas y hechos del momento de su generación, los cuales serán consultados más adelante para indagar la percepción de los escritores pertenecientes a ese registro de la memoria cultural.

En suma, sobre este género, vislumbrado desde los *Cuentos de angustias y paisajes*, de Salazar Herrera y luego en la abundante producción de Myriam Bustos, en la actualidad las investigaciones siguen siendo escasas, al igual que las publicaciones frecuentes en editoriales estatales o privadas. Esto deja la decisión y posibilidad de construir espacios de conversación sobre el tema para que cada vez más en Costa Rica se conozca, se estudie y se haga crítica de la microficción para convertirla en una categoría tan canonizada como lo es la poesía o la novela, *porque quizás cuando despertemos todavía sigan ahí*<sup>29</sup>.

---

29 Paráfrasis del conocido microrrelato «El dinosaurio» (1959), de Augusto Monterroso.



**II. ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS**  
**(STUDIES IN LINGUISTICS)**





# Diglossia and Language Contact in Limón, Costa Rica<sup>1</sup>

(Diglosia y contacto lingüístico en Limón, Costa Rica)

*Jorge Aguilar-Sánchez*<sup>2</sup>

Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica

---

## ABSTRACT


This paper provides a description of the language contact situation in Limón, Costa Rica. It presents a theoretical account regarding language contact in this area and discusses why this linguistic situation leads to challenges for the definition of diglossia and bilingualism that have traditionally been used to describe it. The analysis concludes with support for the thesis that two varieties of English interact with a variety of Spanish in the Costa Rican area of Limón and result in a new variety of Spanish due to this language contact. This study highlights the need to explore these varieties of Spanish to fully understand this contact situation.

## RESUMEN

Se desarrolla una descripción de la situación de contacto de lenguas en Limón, Costa Rica. Mediante un acercamiento teórico señala que esta situación lingüística muestra retos para la definición de los términos diglosia y bilingüismo que han sido utilizadas tradicionalmente para describirla. Concluye con apoyo a la tesis de que dos variedades de inglés interactúan con una variedad de español en el área costarricense de Limón, formando así una variedad nueva de español la cual resulta de esta situación de contacto, y sobresale la necesidad de explorar las variedades de español para comprender la situación de contacto en una forma más completa.

---

1 Recibido: 3 de junio de 2021; aceptado: 17 de febrero de 2022.

2 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje.  <https://orcid.org/0000-0003-4457-2767>. Correo electrónico: [jorge.aguilar.sanchez@una.cr](mailto:jorge.aguilar.sanchez@una.cr)

**Keywords:** Language contact, diglossia, bilingualism, multilingualism, language variation

**Palabras clave:** Contacto lingüístico, diglosia, bilingüismo, multilingüismo, variación lingüística

## Introduction

Limón's linguistic situation has been studied through three perspectives. Herzfeld,<sup>3</sup> the most prolific, studied it through the perspective of Creoles (i.e., Herzfeld's line of work), which has produced language descriptions, sociohistorical identity descriptions, attitudes, and sociocultural inclusion, among other topics. Winkler's<sup>4</sup> work focuses on the impact of Spanish on the native language of speakers of Limonese English in this multilingual community. Winkler examines the changes using token analysis of a naturally occurring corpus to determine which features have been borrowed into Limonese English and which represent examples of code-switching. Her study represents one of the first studies that fully examines the direct contact of Spanish and English in Limón contact-induced language change.<sup>5</sup> She found that this contact situation also presents some interesting challenges because Limonese English exhibits contact-induced change on two fronts: borrowing from Spanish and strengthening from (SE) [Standard English].” The third perspective is that of Aguilar-Sánchez and includes standard English and attitudes towards the different language varieties in the study of the linguistic situation in Limón. He also includes the features of Spanish unique to Limón. His line of work offers a sociolinguistic as well as a quantitative view of attitudes found towards at least three language varieties spoken in Limón through a non-Creolist viewpoint.

---

3 Anita Herzfeld, “The Creoles of Costa Rica and Panama,” *Central American English*, John Holm, ed. (Philadelphia: John Benjamins) 131-156. DOI: <https://doi.org/10.1075/veaw.t2.07her>.

4 Elizabeth Grace Winkler, “Limonese Creole: A Case of Contact-Induced Language Change.” Thesis. Indiana University, 1999.

5 Sarah Grey Thomason and Terrence Kaufman, *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics* (Berkeley: University of California Press, 1988) 1.

## The Contact Situation

Language contact is defined as the use of more than one language in the same place at the same time.<sup>6</sup> From the beginning of modern sociolinguistics, a major goal of sociolinguists has been the study of speech communities characterized by language contact. Not only has language contact been conceived as an individual enterprise, but it also has been recognized as the historical product of social forces (Sankoff<sup>7</sup>). Using that statement as a keystone, I would like to provide a more thorough description of the language contact situation in Limón, Costa Rica. To discuss the issue, I begin with a description from a traditional language-contact perspective followed by a problematization of the term ‘diglossia’ in reference to its application to the language contact situation discussed in this paper. I continue with the presentation of the evidence found in previous studies regarding the historical, social, and linguistic characteristics of the contact situation found in Limón. I conclude with an analysis of what has been and needs to be done regarding language contact research and description in this area, and how this linguistic situation presents challenges for the definition of diglossia and the description of languages in contact that has been traditionally used to describe it.

English was introduced in Limón, Costa Rica, in the late 19th and early 20th centuries with the construction of the railroad to the Atlantic area. Workers were brought from Jamaica and other islands of the Caribbean both for the construction of the railroad and because of the opportunity to work on the plantations (Aguilar-Sánchez<sup>8</sup>;

---

6 Sarah Grey Thomason, *Language Contact* (Washington, D.C.: Georgetown University Press, 2001).

7 Gillian Sankoff, “Linguistic Outcomes of Bilingualism,” *The Handbook of Language Variation and Change* (2nd ed.), J. K. Chambers and Natalie Shilling, eds. (Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2013) 501-518 (501). DOI: <https://doi.org/10.1002/9781118335598.ch23>.

8 Jorge Aguilar-Sánchez, “English in Costa Rica,” *World Englishes* 24, 2 (2005): 161-172. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2005.00401.x>; and Jorge Aguilar-Sánchez, “Framing and Understanding the Linguistic Situation found in Limón through the Study of Language Attitudes,” *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica* 44, 2 (2018): 65-95. DOI: <https://doi.org/10.15517/rfl.v44i2.34693>.

Herzfeld<sup>9</sup>; Meléndez Chaverri and Duncan<sup>10</sup>; Palmer<sup>11</sup>; Purcell<sup>12</sup>; Viales Hurtado<sup>13</sup>; Winkler<sup>14</sup>). English has been, and continues to be, the main language of intra-racial communication and a representative icon of the Afro-Caribbean ancestry for the population of the region (Aguilar-Sánchez<sup>15</sup>; Viales Hurtado<sup>16</sup>).

Figure 1 from Aguilar-Sánchez<sup>17</sup> depicts, from a traditional language-categorization point of view, the languages found in Limón. Figure 2 illustrates what Aguilar-Sánchez<sup>18</sup> views as the varieties resulting from the contact situation present in Limón. Any mention made of the standard varieties found in Limón in figures 1 and 2 refers to the lexicalizing varieties (i.e., varieties on which language textbooks or grammars are based) and not to the presence or lack of speakers of those varieties. Figure 1 shows the three language varieties found in this geographical area as separate entities while figure 2 theorizes on how the language contact situation found in Limón is represented when all three varieties are considered. We can see how two varieties of English, the standard and the vernacular, interact with a variety of Spanish resulting in a hybrid variety which is the result of the processes of contact of these languages in this context. This contributes to the complexity regarding attitudes, use, and function of these languages, addressed in the following sections. Figure 2 also serves as a visual representation of the result of the language-contact situation presented in this paper. The results can be of two types. The

---

9 Herzfeld (1983b).

10 Carlos Meléndez Chaverri and Quince Duncan, *El negro en Costa Rica: antología* (2nd ed.) (San José, Costa Rica: Editorial Costa Rica, 1974).

11 Paula Palmer, *Wa'apin man: la historia de la costa talamanca de Costa Rica, según sus protagonistas* (San José, Costa Rica: Instituto del Libro, Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes, 1986).

12 Trevor W. Purcell, *Banana Fallout: Class, Color, and Culture among West Indians in Costa Rica* (Los Angeles, CA: Center for Afro-American Studies, University of California, 1993).

13 Ronny José Viales Hurtado, *Después del enclave: un estudio de la Región Atlántica Costarricense* (San José, Costa Rica: Editorial Universidad de Costa Rica, 1998).

14 Winkler.

15 Aguilar-Sánchez (2005, 2018).

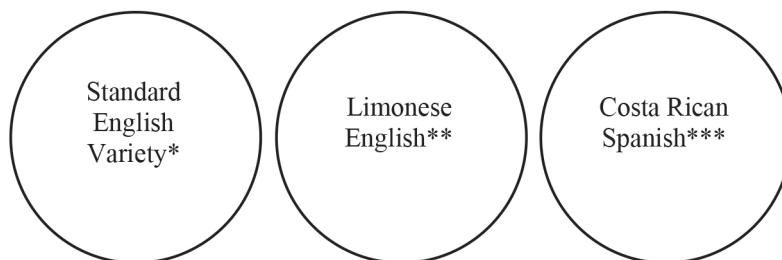
16 Viales Hurtado.

17 Aguilar-Sánchez (2018).

18 Aguilar-Sánchez (2018).

first could be what Thomason<sup>19</sup> has termed as a case of asymmetrical bilingualism, in which a subordinate bilingual group (i.e., Limonese English speakers) is shifting to the language of a monolingual dominant group (i.e., Costa Rican Spanish), creating a new variety of Spanish called Limonese Spanish that coexists with the standard varieties of Spanish and English found in that area, among other combinations. The second one could be what Romaine<sup>20</sup> calls a case of diglossia where Costa Rican Spanish, Limonese English, and Standard English (SE) specialize in specific societal and geographical areas and are kept as separate languages as in Figure 1.

**Figure 1. Language Varieties found in Limón (Chinese and indigenous languages excluded) from Aguilar-Sánchez (2018)<sup>21</sup>**



\* Any standard language/grammar taught in schools in English speaking countries

\*\* Any form of language within the Limonese English Continuum

\*\*\* Any form of language within the Costa Rican Spanish Continuum

## Diglossia

Diglossia, as introduced by Ferguson,<sup>22</sup> refers to a specific relationship, in different functions, between two or more varieties of the

19 Thomason, 4.

20 Suzanne Romaine, *Bilingualism* (New York, NY: Blackwell, 1989).

21 Aguilar-Sánchez (2018).

22 Charles A. Ferguson, "Diglossia," *WORD* 15, 2 (1959): 325-340 (332). DOI: <https://doi.org/10.1080/00437956.1959.11659702>.

same language in a speech community. Within that definition, there is a superposed variety referred to as “High” or simply “H9,” and a variety referred to as “Low,” or “L.” The most important feature of diglossia is the functional specialization of H and L where, in one set of situations, only H is appropriate, while in another, only L is appropriate (Brown et al.<sup>23</sup>; Romaine<sup>24</sup>; Silva-Corvalán and Enrique-Arias<sup>25</sup>; Silva-Corvalán<sup>26</sup>).

However, because the term has become a categorizing tool for specific contact situations such as the one found in Arab countries, where a standard variety is used for official contexts and a vernacular for all other circumstances, it is not appropriate to apply this term to all societies in the world (Romaine<sup>27</sup>; Silva-Corvalán and Enrique-Arias<sup>28</sup>) even when the term seems to fit their description.

---

23 Steven Brown, Salvatore Attardo, and Cynthia Vigliotti, *Understanding Language Structure, Interaction, and Variation: An Introduction to Applied Linguistics and Sociolinguistics for Nonspecialists* (3rd ed.) (Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 2014).

24 Romaine (1989); and Suzanne Romaine, “Can Stable Diglossia Help to Preserve Endangered Languages?” [Comment]. *International Journal of The Sociology of Language* 157 (2002): 135-140. DOI: <https://doi.org/10.1515/ijsl.2002.035>.

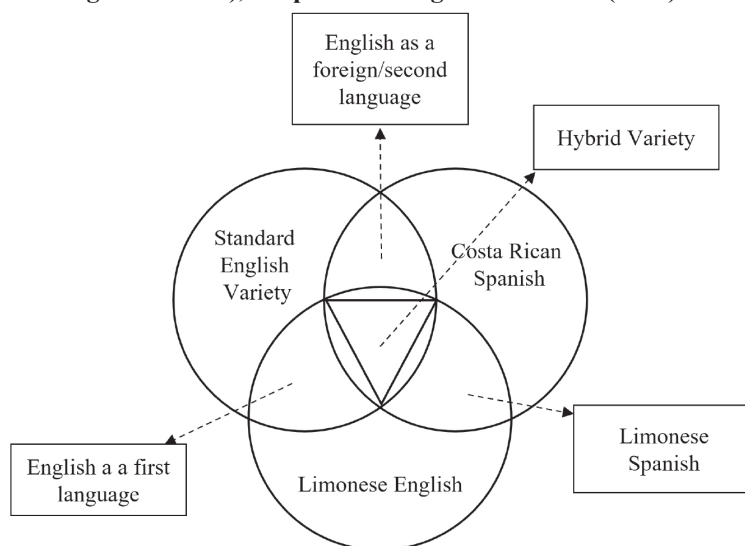
25 Carmen Silva-Corvalán and Andrés Enrique-Arias, *Sociolingüística y pragmática del español*, 1st/2nd ed. (Washington, DC: Georgetown University Press, 2001/2017).

26 Carmen Silva-Corvalán, *Sociolingüística, teoría y análisis* (Madrid: Alhambra, 1989).

27 Romaine (1989).

28 Silva-Corvalán and Enrique-Arias (2001, 2017).

**Figure 2. Contact situation found in Limón (Chinese and indigenous languages excluded), adapted from Aguilar-Sánchez (2018)**



The term diglossia has evolved to include situations where two or more distinct languages are in contact. Siguán Soler<sup>29</sup> argues that linguistic situations which are the result of unification or expansion processes and where one language is superimposed on another in a particular territory represent cases of diglossia. He concludes that this is true because one language has more prestige than the other. This case of diglossia is termed “diglossia with bilingualism” by Fishman,<sup>30</sup> who distinguishes contexts where diglossia can be found without bilingualism, bilingualism without diglossia, and cases where neither exists. For him, diglossia differs from bilingualism because diglossia represents an enduring societal arrangement whereas bilingualism is

29 Miguel Siguán Soler, “Educación y pluralidad de lenguas en España,” *Revista de Occidente* 10-11 (1982): 35-54.

30 Joshua A. Fishman, “Bilingualism With and Without Diglossia; Diglossia With and Without Bilingualism,” *Journal of Social Issues* 23, 2 (1967): 29-38. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00573.x>.

an individual's characteristic. This endurance was already present in Ferguson's<sup>31</sup> original definition where he defined diglossia as a stable process that tends to last several centuries or even more.

In Costa Rica, diglossia without bilingualism, according to Meléndez Chaverri and Duncan,<sup>32</sup> was found in the early 20th century when the first Spanish settlers arrived at an English-speaking region, when English speakers did not have the need to learn Spanish. Bilingualism without diglossia can be traced back to the mid-20th century when speakers of Limonese English were educated in both Spanish and English as first languages (Purcell<sup>33</sup>). The last type of diglossia, bilingualism with diglossia, can be found in the present, because Limonese English and Costa Rican Spanish have specialized to be used in certain contexts but are still competing in some other contexts (Aguilar-Sánchez<sup>34</sup>). Furthermore, because Limonese English represents a language with a continuum from a basilect to an acrolect (Aguilar-Sánchez<sup>35</sup>; Herzfeld<sup>36</sup>; Winkler<sup>37</sup>) and Spanish also is found within its own continuum, the linguistic situation presents challenges to the linguists who try to frame it within the traditional definition of diglossia (Aguilar-Sánchez,<sup>38</sup>; Herzfeld<sup>39</sup>). The reason for this is that, as Aguilar-Sánchez<sup>40</sup> found, two varieties of Spanish coexist in Limón, guided by different linguistic constraints. To set the foundation for this argument, I treat the linguistic contact situation in Limón as a case of bilingualism with diglossia, considering that two varieties of English

---

31 Ferguson, 240.

32 Meléndez Chaverri and Duncan.

33 Purcell, 114.

34 Aguilar-Sánchez (2005, 2018).

35 Aguilar-Sánchez (2018).

36 Anita Herzfeld, *Mekaytelyu: la lengua criolla de Limón* (San José, Costa Rica: Editorial Universidad de Costa Rica, 2004).

37 Winkler.

38 Aguilar-Sánchez (2018).

39 Herzfeld (2004).

40 Aguilar-Sánchez, "Formal Instruction and Language Contact in Language Variation: The Case of Ser and Estar + Adjective in the Spanishes of Limón, Costa Rica," *Selected Proceedings of the 14th Hispanic Linguistic Symposium*, K. Geeslin and M. Díaz-Campos, eds. (Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 2012) 9-25.



and two of Spanish are in contact (Aguilar-Sánchez<sup>41</sup>). All descriptions are made from this perspective and comparisons among varieties of English or Spanish are made when necessary. Thus, the case of Limón, as stated above, represents a more complex linguistic contact situation than has been traditionally described (Aguilar-Sánchez<sup>42</sup>), and presents new challenges related to the definition of diglossia (e.g., Herzfeld<sup>43</sup>; Purcell<sup>44</sup>; Winkler<sup>45</sup>), addressed in this paper.

### Challenges to the traditional definition of diglossia

Ferguson<sup>46</sup> establishes nine areas in which contact languages may differ according to their specialization. These areas are stability, prestige, literary heritage, acquisition, standardization, grammar, lexicon, phonology, and language function. The extent to which these areas are specialized or compartmentalized (Ferguson<sup>47</sup>; Romaine<sup>48</sup>) is a function of the importance attached by community members to each language or variety. As each of these areas represents a vital component of the description of the language contact situation in Limón, I dedicate to each one a sub-section, providing historical, social, and linguistic evidence to support my argument, starting with the areas related to history and social factors, and ending with the areas related to linguistic characteristics found in Limón.

---

41 Aguilar-Sánchez (2005, 2012, 2018).

42 Aguilar-Sánchez (2018), 109.

43 Anita Herzfeld, "Bilingual Instability as a Result of Government Induced Policies," *ITL: Review of Applied Linguistics* 48 (1980a): 3-20; Anita Herzfeld, "Limon Creole and Panamanian Creole: Comparison and Contrast," *Studies in Caribbean Language*, Lawrence D. Carrington, Dennis Craig, and Ramon Todd Dandare, eds. (St. Augustine, Trinidad: Society for Caribbean Linguistics, 1983a) 23-37; and Anita Herzfeld, "Language and Identity: The Black Minority of Costa Rica," *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica* 20, 1 (1994): 113-142. DOI: <https://doi.org/10.15517/rfl.v20i1.20237>

44 Purcell.

45 Winkler.

46 Ferguson, 236.

47 Ferguson.

48 Romaine (1989), 33-34.

### ***Stability***

The linguistic situation found in Limón can be said to be a case of stable diglossia. Evidence of this is the fact that about 73% of Afro-Costa Ricans still speak Limonese English as a first language (Aguilar-Sánchez<sup>49</sup>; Purcell<sup>50</sup>), although the exact number cannot be updated since the Costa Rican Census does not collect or report language as a demographic. The situation is different from what it was five or six decades ago when English was taught as a first language because since the 1970s or earlier all policies about language education began to be dictated from a monolingual-Spanish-speaking-Costa Rica perspective (Aguilar-Sánchez<sup>51</sup>). Many teachers and politicians were not aware of the importance of English language in Limón. This was due to the lack of preparation in the field of English language education as a first language, and, as Purcell<sup>52</sup> states, because of the hegemony of Spanish as the official language. The lack of training for teachers in the field of bilingualism or English as a first language education, the influence of Spanish as the official language, the migration of Spanish speakers to the province of Limón, and the migration of native-Limonese to the metropolitan area of the country led many native speakers of English to disregard English and adopt Spanish as their primary language. As a result, English stopped being the medium of instruction at schools. Furthermore, Limonese English began to be seen as a language with low social status. A total shift to Spanish, as predicted by Spence Sharp<sup>53</sup> has not happened; on the contrary, Aguilar-Sánchez<sup>54</sup> found that speakers of Limonese English are expanding their contexts of usage because of the importance that speaking Standard English has for upward mobility. Aguilar-Sánchez<sup>55</sup>, in his study of attitudes among

---

49 Aguilar-Sánchez (2005, 2018).

50 Purcell.

51 Aguilar-Sánchez (2005).

52 Purcell.

53 Marva Joy Spence Sharp, "A Case Study of Language Shift in Progress in Port Limon, Costa Rica." Thesis. Georgetown University, 1994.

54 Aguilar-Sánchez (2018).

55 Aguilar-Sánchez (2018).

residents of Limón, found that sixty percent of his informants reported using English only at home, fifteen percent reported using English at work, fifteen percent at both at work and at home constantly, and five percent each for those claiming use of English in the street and everywhere. These results are different from those of previous studies (Herzfeld<sup>56</sup>; Spence Sharp<sup>57</sup>; Winkler<sup>58</sup>) because they show an increase in the places where English is used, including at work, everywhere, and in the street with everyone. Thus, throughout the years, English and Spanish have shared most contexts; this, in turn, is a sign of stability of the bilingualism in Limón (Aguilar-Sánchez<sup>59</sup>; Herzfeld<sup>60</sup>; Purcell<sup>61</sup>; Winkler<sup>62</sup>).

### *Prestige*

Even though the speakers of Limonese English are proud of their language as a cultural symbol (Aguilar-Sánchez<sup>63</sup>), Limonese English has the status of the low language within the traditional definition of diglossia. Aguilar-Sánchez<sup>64</sup> found statistically significant differences regarding attitudes towards Limonese English. He used seven variables to predict positive and negative attitudes towards Limonese English. First, when participants were asked whether it was important to preserve indigenous languages, factors such as age, education, profession, and linguistic background favor the preservation of indigenous languages. To determine how other factors such as gender facilitate the prediction

---

56 Herzfeld (2004).

57 Spence Sharp (1994) and Marva Joy Spence Sharp, "A Case Study of Language Shift in Progress in Port Limón, Costa Rica," *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica* 23, 1 (1997): 225-234. DOI: <https://doi.org/10.15517/rfl.v23i1.20398>.

58 Winkler.

59 Aguilar-Sánchez (2018).

60 Anita Herzfeld, "Vida o muerte del criollo limonense", *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 4, 2 (1978): 17-24. DOI: <https://doi.org/10.15517/rfl.v4i2.15933>; Anita Herzfeld, "La autoimagen de los hablantes del criollo limonense," *Letras* 25-26 (1992): 139-158; and Herzfeld (1994).

61 Purcell.

62 Winkler.

63 Aguilar-Sánchez (2018).

64 Aguilar-Sánchez (2018).

of a positive or negative attitude towards Limonese English, a variable rule analysis (VARBRUL) was carried out with negative attitudes as the application value. A total of 623 tokens were entered in the regression, 211 of which (33.33%) were tokens of negative attitudes and 412 (66.66%) were tokens of positive attitudes. All seven variables were introduced into the regression analysis. From these seven variables five were chosen as predictive groups and two were eliminated in the process with a Log likelihood of -362.879 and a significance level of .005. The variables eliminated in the process were ethnic group and profession. The variables chosen as predictors were, in order of importance, gender, age, education, language spoken, and language preference. He found that the variable gender was selected as the first predictor related to negative language attitudes. In his analysis males favor negative attitudes towards Limonese English. These findings are contrary to those in the sociolinguistic arena because women tend to be more conservative about language change. However, in this case we are talking about the attitude towards a language spoken in the community and women can be said to show more local identity than men (Labov<sup>65</sup>; Labov and Dingwall<sup>66</sup>) since they are the ones who spend more time in community activities such as parent-teacher meetings, religious activities, and preparations for local festivities while men tend to be exposed to the other varieties through the job market, but, as he states, this is an issue requiring further investigation. There was a generational difference regarding positive attitudes towards Limonese English. The younger and older generations favor positive attitudes towards the language while the middle generation disfavors its use. This trend seems to reflect the history of governmental language policies and the importance English has had for social mobility in the last four decades. Education also proved to help explain the

---

65 William Labov, ed., "The Social Motivation of a Sound Change," *Sociolinguistic Patterns* (Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972) 1-41; and William Labov, *Sociolinguistic Patterns* (Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974).

66 William Labov and William Orr Dingwall, "Sociolinguistics," *A Survey of Linguistic Science*, William Labov, ed. (Stanford, CT: Greylock, 1978) 339-375.

different attitudes towards Limonese English. His results show that the higher the level of education, the more favorable attitudes towards Limonese English are because of the greater exposure to the lexicalizing varieties. Aguilar-Sánchez<sup>67</sup> also reports that bilingualism is a factor that helps predict positive attitudes toward Limonese English because there was a statistical difference between those reporting to bilingual having more positive attitudes towards Limonese English than those reporting to be monolingual in Spanish.

Those who indicate Spanish as their preferred language of communication also show negative attitudes towards Limonese English whereas those who express not having a preference, show more positive attitudes towards it. Thus, the linguistic situation of Limón, with regard to prestige, can be seen from the point of view of the two languages spoken in the area and their varieties. First, Spanish has the prestige, because it is the official language in the constitution of Costa Rica. As a result, it remains the main language of communication for everyday life and has become the dominant language in Limón for education, government, business, and much of the social sphere (Aguilar-Sánchez<sup>68</sup>; Herzfeld<sup>69</sup>; Purcell<sup>70</sup>; Spence Sharp<sup>71</sup>; Winkler<sup>72</sup>). The perception of English and its relation to issues of race and prestige played a major role in this phenomenon, as pointed out by Purcell<sup>73</sup>:

The insistence on Spanish was more pronounced among young Black women. I frequently spoke to a young female assistant at a pulpería who always used Spanish. I had begun to assume that she did not speak English until I saw her, in the company of other females at a local Saturday night dance, speaking very expressively in

---

67 Aguilar-Sánchez (2018), 122.

68 Aguilar-Sánchez (2018).

69 Herzfeld (1978).

70 Purcell.

71 Spence Sharp (1994).

72 Winkler.

73 Purcell, 114, 116.

Limón Creole. A fair conclusion: Spanish is a component of respectability, especially in formal situations.

... Young people, of high school age and older, having been schooled in Spanish, are more confident in its use, especially when speaking with outsiders. They have been led to think that Limón Creole (or “mek-a-tel-yu,” as they call it) is “bad” language – “banana language,” “braad talk.” Yet those who can speak Standard English display a proud willingness to use it in situations where others would opt for Spanish ...

As a result of this process, at least two generations of Afro-Costa Rican children have now attended the Spanish public schools (Winkler<sup>74</sup>). However, though it seems that specialization of domains is present here, we must consider that the languages spoken in Limón seem to be guided by prestige rather than by situation. In other words, people use Spanish and Standard English when they want to be seen as educated and cultured, and they use Limonese English elsewhere. Furthermore, for upward mobility and access to higher education, Afro-Costa Ricans need a command of spoken Spanish. This attitude has promoted a trend in which many parents, who are bilingual, do not pass their language to their children. Some parents are also discouraging their children from using any form of English at all (Winkler<sup>75</sup>). Purcell<sup>76</sup> even believes that no individual lacking a command of Spanish is likely to assume a position of leadership in the dominant Spanish community. Nowadays, although some schools are teaching English and children are encouraged to speak Limonese English in most social situations, Spanish is still the main means of communication for everyone in the region (Aguilar-Sánchez<sup>77</sup>; Herzfeld<sup>78</sup>; Purcell<sup>79</sup>; Winkler<sup>80</sup>).

---

74 Winkler, 6.

75 Winkler, 10.

76 Purcell.

77 Aguilar-Sánchez (2005; 2018).

78 Herzfeld (1978; 1992; 1994; 2004).

79 Purcell.

80 Winkler.

The prestige of Spanish as a language of upward mobility is now being challenged by the presence of Standard English (i.e., non-Limonese English) as a language needed to enter the global market. The most recent study on attitudes, Aguilar-Sánchez,<sup>81</sup> mentioned above, considered attitudes towards the three varieties (i.e., Spanish, Standard English, and Limonese English) and found that Limonese English is moving from a forgotten language or a language with limited use to a language whose use may benefit the community both culturally and economically. Aguilar-Sánchez<sup>82</sup> states that it benefits the community culturally because it triggered a revitalization of the English variety found in Limón and, as a result, its adoption as the language of everyday use alongside Spanish. Limonese English is reported to be used at work and elsewhere more than in previous studies (e.g., Winkler<sup>83</sup>). It contributes economically because the revitalization of Limonese English helps people enter the work force in the area of tourism and in other industries which have found the region as a potential source of workers (Viales Hurtado<sup>84</sup>). However, the results of the study by Aguilar-Sánchez<sup>85</sup> show that Limonese English is still regarded as an inferior language whereas British and American English are seen as important for upward mobility and success along with Spanish. He also found that there is a tendency to adopt standard varieties of English as prestige varieties, because American and British Englishes have a higher status than Limonese English. They are also endorsed by the government's educational policies and by corporations offering jobs that require workers to be bilingual. This serves as evidence to postulate that Standard English is learned as a foreign language, instead of as a first language at school, whereas Spanish is learned as a first language everywhere else.

---

81 Aguilar-Sánchez (2018).

82 Aguilar-Sánchez (2018), 127.

83 Winkler.

84 Viales Hurtado.

85 Aguilar-Sánchez (2018).

### ***Literary Heritage***

There is limited information on the literary heritage of Limonese English, because Standard English and standard Spanish are regarded as the standard varieties. Thus, most of the literature in either language is published or printed in Standard English and/or standard Spanish, or by artists and writers from the Central Valley. However, oral traditions are found through tales and music. Aguilar-Sánchez<sup>86</sup> points out that more creative writers of Limonese English (e.g., Duncan) are emerging. Most teachers in the area are native Afro-Costa Ricans, and there are cases of media readopting English as their language for communication and broadcasting. Some of these works include historical accounts such as *El Negro en Costa Rica* [The Black in Costa Rica] by Meléndez Chaverri and Duncan<sup>87</sup>, and, most recently, McDonald Woolery.<sup>88</sup>

### ***Acquisition and Standardization***

Because acquisition of a language usually is affected by the process of formal standardization, these two subsections are treated here as one. Thus, regarding the acquisition of Limonese English and Spanish, there are no studies on the demographics based on language because since 1950 the Costa Rican census stopped asking questions about race and/or language (Aguilar-Sánchez<sup>89</sup>; Meléndez Chaverri and Duncan<sup>90</sup>; Purcell<sup>91</sup>; Winkler<sup>92</sup>). From the previous literature (Aguilar-Sánchez<sup>93</sup>; Herzfeld<sup>94</sup>; Purcell<sup>95</sup>; Winkler<sup>96</sup>), one can infer that

---

86 Aguilar-Sánchez (2005).

87 Meléndez Chaverri and Duncan.

88 Dlia McDonald Woolery, *Instinto Tribal: Antología Poética* (Amazon Kindle: Electronic Book, 2020a); and Dlia McDonald Woolery, *Album Cultural de la Familia Afro Costarricense* (San José, Costa Rica: Ministerio de Cultura y Juventud, 2020b).

89 Aguilar-Sánchez (2018).

90 Meléndez Chaverri and Duncan.

91 Purcell.

92 Winkler.

93 Aguilar-Sánchez (2005; 2012; 2018).

94 Herzfeld (1978); Anita Herzfeld, "Inestabilidad del bilingüismo", *Káñina* 4, 2 (1980b): 135-142; Herzfeld (1992; 2004).

95 Purcell.

96 Winkler.



Limonese English is learned primarily at home and among friends, Spanish is learned in all contexts, and Standard English (i.e., British, or American as lexicalizing varieties) is learned at school or at church. Because of the influence of foreign language teaching and the need to speak English for upward mobility, Limonese English has become a standard variety (Winkler and Obeng<sup>97</sup>) and it is now being learned at school as well (Aguilar-Sánchez<sup>98</sup>).

### **Grammar**

The description of the Spanish spoken in Limón has not been attempted yet, with the exception of the study of copula choice plus adjectives by Aguilar-Sánchez.<sup>99</sup> The situation of Limonese English is not parallel, as extensive descriptive work has been carried out, mainly by Winkler in 1999, and later by Herzfeld in 2004. However, because of the extensive work done by Herzfeld<sup>100</sup> and Winkler<sup>101</sup> on the grammar of Limonese English, I focus this section on the major differences in the description of Limonese English grammar. Aguilar-Sánchez<sup>102</sup> has asserted that in Limón we find a continuum that goes from the basilect or vernacular Creole to a standardized variety of English, but since most of the literature has focused on the vernacular in this continuum, all examples given in this section refer to that end of the continuum. Comparisons with Spanish are made when necessary.

According to Herzfeld<sup>103</sup> and Winkler,<sup>104</sup> “Limonese English Creole” is a language variety like mesolectal Jamaican Creole in its syntax. The word order, they state, for all sentence types, including

97 Elizabeth Grace Winkler and Samuel Gyasi Obeng, “West Africanisms in Limonese Creole English,” *World Englishes* 19, 2 (2000): 155-171. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-971X.00166>.

98 Aguilar-Sánchez (2005; 2012; 2018).

99 Aguilar-Sánchez (2012); and Jorge Aguilar-Sánchez, *Research Design Issues and Syntactic Variation: Spanish Copula Choice in Limón, Costa Rica* (Moldovia: Lambert Academic Publishing, LAP), 2017).

100 Herzfeld (2004).

101 Winkler.

102 Aguilar-Sánchez (2018), 105.

103 Herzfeld (2004).

104 Winkler.

interrogative and negative constructions, is generally SVO. They also point out that the morphology is more developed than that of more radical creoles like Nicaraguan and Providence English Creoles (Bartens<sup>105</sup>), but it is less complex than that of Standard English. Both authors classified most of its structures as analytic, but they state that Limonese English also has some synthetic structures. Both authors agree that Limonese English presents a case of recent derivational and inflectional morphology development. They argue that in Limonese English the base of the verb is the most frequently used form, and a variety of markers and adverbials are employed for the expression of a full range of tense and aspect.

### *Noun Phrase (NP)*

Herzfeld<sup>106</sup> and Winkler<sup>107</sup> describe the noun phrase word order to be the same as in Standard English:

NP → (Det) (Adv) (Adj) N

Winkler<sup>108</sup> also points out that certain elements in the NP, especially determiners and plural markers, are extraordinarily fluid in their positioning. This phenomenon indicates that the system is in continuous change.

### *Determiners and Pluralization*

Both Herzfeld<sup>109</sup> and Winkler<sup>110</sup> describe Limonese English as having definite (*di*, *da*, and *the*) and indefinite determiners (*a*, *an*)

---

105 Angela Bartens, "Substrate Features in Nicaraguan, Providence and San Andrés Creole Englishes: A Comparison with Twi," *Creoles, their Substrates and Language Typology*, Claire Lefebvre, ed., (Amsterdam: John Benjamins, 2011) 201-224. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.1075/tsl.95.12bar>.

106 Herzfeld (2004).

107 Winkler.

108 Winkler.

109 Herzfeld (2004).

110 Winkler.

like those of Standard English. Their usage, they argue, is different to a certain degree, and does not conform to that of standard English.

The description given by Herzfeld<sup>111</sup> and Winkler<sup>112</sup> includes the fact that pluralization is often expressed using the determiner *dem* (Standard English *them*) or by the addition of the plural affix *-s* to the root of the noun. The inflectional plural morpheme, they explain, can be added to nouns that are inherently plural in Standard English. The authors describe the plural marker *dem* being found in either pre- and post-position or both. The following examples taken from Winkler<sup>113</sup> illustrate these phenomena.

Example of determiner use:

- (1) I've picked up so much of the Spanish, so involved with the Spanish, that it is difficult for me to hold a real conversation in English, because I've always trying to put in the Spanish. I can't get rid of the Spanish. [MFRH2] (9, p. 82)

Example of plural marking:

- (2) All a *dem*, all *dem* choldrens, now *dem* maada av to go in an do fa *dem*. [MFRH2]  
*All of them, all those children, now their mother has to go in and do for them.* (13, p. 82)

The definite or indefinite determiner and plural status of a noun are marked separately (Herzfeld<sup>114</sup>; Winkler<sup>115</sup>). In the following example the pre-posed singular definite determiner *di* is accompanied by the post-posed plural marker *dem*.

---

111 Herzfeld (2004).

112 Winkler.

113 Winkler. Examples 1-11 are taken from Winkler and the page numbers are indicated in parentheses in the text.

114 Herzfeld (2004).

115 Winkler.

- (3) Dat time you pap di English; di bad word dem not so sweet in Spanish. [MFRH2]  
*At that time, you pop in the English; the bad words are not so sweet in Spanish* (14, p. 82)

### *Adverbs and Adjectives*

The word order of NPs containing only Limonese English lexical items is the same as that of standard English, but the phonetic form and distribution of adjectives and adverbs may vary from speaker to speaker (Herzfeld<sup>116</sup>; Winkler<sup>117</sup>). See for example:

- (4) So, defor, you av very little English-speaking persons in Limón. [OFR1]  
*So, therefore, you have very few English-speaking people in Limón.* (17, p. 83)

The adverbial suffix *-ly* is frequently deleted and this phenomenon constitutes a very common feature of Limonese English (Herzfeld<sup>118</sup>; Winkler<sup>119</sup>); see for example:

- (5) Dey are akin very violent. [OFRL1]  
*They are acting very violently.* (19, p. 83)

Herzfeld<sup>120</sup> points out that the adverb *neba* [never] alternates with *never* in more mesolectal speech and is not present in the acrolectal speech. The following example that captures this phenomenon:

---

116 Herzfeld (2004).

117 Winkler.

118 Herzfeld (2004).

119 Winkler.

120 Herzfeld (2004).

- (6) Dats da reason why dey neba go. Dey goin back home to Jamaica, dey neba did reach. [OMUM1]  
*That is the reason that they never went. They were going back home to Jamaica, but they never got there.* (21, p. 84)

### *Grammatical Agreement*

Herzfeld<sup>121</sup> and Winkler<sup>122</sup> agree that in Limonese English only third person singular agreement exists, and it rarely occurs. The third person singular *-s* is not used with verbs in utterances containing the pronouns *he* and *she* as is done in Standard English. This morpheme, as they state, appears from time to time with the first and third, singular and plural, persons. See the following examples of this structure:

- (7) He study in the night, and he works. [MMRH1]  
*He studies at night and he works.* (24, p. 84)
- (8) I just knows him in pictures, foters, and so forth. [OMRM2]  
*I just know him from pictures, photos, and so forth.* (27, p. 84)

In reference to pronouns, both Herzfeld<sup>123</sup> and Winkler<sup>124</sup> agree that Limonese Creole English shares similar subject, object, and possessive pronouns with Standard English. They also state that an additional set of possessive forms includes *mine* and *of yours*. Limonese English speakers use these pronouns interchangeably; thus, the same pronoun may be used in subject, object, and possessive positions (Winkler<sup>125</sup>). The following are examples of this phenomenon:

---

121 Herzfeld (2004).

122 Winkler.

123 Herzfeld (2004).

124 Winkler.

125 Winkler.

- (9) Dey av di feriada. Dem av di diays, but like say when dem come, dey go more to di beach. [MFRH2]  
*They have the vacation days. They have the days, but when they come, they usually go to the beach.* (31, p. 85)

### *Reduplication*

Herzfeld<sup>126</sup> and Winkler<sup>127</sup> found that reduplication is a common feature of Limonese English. They argued that this structure is mostly used in the place of the adverb very and serves to show intensification. They also state that reduplication can also have a predicative function with an iterative function. Winkler and Obeng<sup>128</sup> attribute the use of this method to the transfer from the African languages that were spoken by the ancestors of the Limonese people. The following two examples show these two usages given for reduplication:

- (10) My braada dem tall an sista dem big big! I di liklis one. [MFRH2]  
*My brothers are tall and my sisters are big! I am the littlest one.* (154, p. 109)
- (11) ... all dem guy the Rasta dem dodging, dodging, dodging, dodging out to da door, one to the next waa see if dem could pick up something. [YMRH1]  
*... all the Rasta guys they are dodging dodging, dodging, dodging out of the door, out of the next door, to see if they could pick up something.* (161, p. 109)

### *Other issues regarding grammar*

Winkler<sup>129</sup> states that both grammatically marked and unmarked past forms are found in the same speech sample. It is worth mentioning

---

126 Herzfeld (2004).

127 Winkler.

128 Winkler and Obeng.

129 Winkler, 80.

here that both Herzfeld<sup>130</sup> and Winkler<sup>131</sup> studied Limonese English from a Creole perspective and not from an English perspective; therefore, all explanations about the grammar are based on the Creole theory set forth by researchers such as Alleyne<sup>132</sup>. However, neither author denies the existence of a continuum with an acrolect as the standard and a basilect as the vernacular. On the contrary, both authors tried to explain and describe the features for each of the lects found in Limonese English.

### ***Lexicon***

Winkler<sup>133</sup> explains that most of the lexicon in Limonese English is derived from the varieties of English and Jamaican Creole. Recently, however, there has been an influx of Spanish lexicon. Because of the close contact with Spanish, lexical borrowing is very common. She also points out that the meaning of the English and Spanish lexical items found in Limonese English differ from that of their corresponding standard forms. She attributed this phenomenon to the fact that Limonese English has maintained a more conservative meaning for a word than present day standard English. This is reflected in the fact that English-based lexicon retains earlier meanings or that they are assigned Costa Rican Spanish meanings (e.g. ‘moles’ [molest] has the Spanish meaning ‘to bother’ and not the English meaning ‘to molest’).

### ***Phonology***

Studies on the phonology of the Spanish spoken in Limón are also non-existent. This section is dedicated to the phonology of Limonese English which has been extensively studied by Herzfeld. Due to space limitations, a description is provided of the sounds that are more salient and that differ from standard English. Herzfeld<sup>134</sup> states

---

130 Herzfeld (2004).

131 Winkler.

132 Mervyn C. Alleyne, *Comparative Afro-American: An Historical-Comparative Study of English-based Afro-American Dialects of the New World* (Ann Arbor, MI: Karoma Publishers, 1980).

133 Winkler, 80.

134 Herzfeld (2004).

that Limonese English and Jamaican Creole, as described by Le Page (1957, 1958, as cited in Herzfeld<sup>135</sup>), are very similar.

### *Consonants*

Comparing previous work done in the description of Jamaican Creole and her data on Limonese English, Herzfeld<sup>136</sup> states that Jamaican Creole and Limonese English are also very similar. She adds that the Limonese English phonemes which are not part of standard English are more closely related to African forms. She describes these phonemes as labialized stops [bw], [pw], [kw], [gw], [tw], and [dw]; and palatalized alveolar and velar stops [ty], [dy], [ky], [gy], and [ny]. She states that other sounds that differ from standard English or that, in fact, are absent in the consonant inventory of Limonese English are [θ] and [ð]. However, she found that when speakers want to approximate standard English, these phonemes emerged in their speech. Furthermore, she indicates that these forms are in variation with /t/ and /d/ respectively because sometimes they are used by the same speaker to represent two different sounds as in [triɪ] ‘tree’ or [θriɪ] ‘three’, and [θey] ‘they’ or [deɪ] ‘day’, when they want signal that they are different words. She points out that neither phoneme exists in African languages. Table 1 shows a summary of Limonese English phonemes adapted from Herzfeld<sup>137</sup>; and Table 2 shows a summary of Standard English consonants according to Ladefoged.<sup>138</sup>

As we can see, other than the rounding of some of the consonants and the appearance of /ɲ/ as a phoneme, Limonese English consonants are also very similar to those of standard English with the absence of the sounds /θ/ and /ð/ which may appear because of formal education in English (Herzfeld<sup>139</sup>).

---

135 Herzfeld (2004), 129.

136 Herzfeld (2004).

137 Herzfeld (2004).

138 Peter Ladefoged, *Vowels and Consonants: An Introduction to the Sounds of Languages* (Malden, MA: Blackwell, 2001).

139 Herzfeld (2004).



**Table 1. Limonese English Consonants, adapted from Herzfeld<sup>140</sup>**

	Bilabial	Labio-dental	Alveolar	Alveolo-palatal	Velar	Glottal
<b>Obstruents</b>						
Voiceless	p		t		k kj	
Voiced	b		d		g gj	
<b>Affricates</b>						
Voiceless				tʃ		
Voiced				dʒ		
<b>Fricatives</b>						
Lengthen voiceless		f				h
Voiceless						
Rounded voiceless			s	ʃ		
Voiced			z	ʒ		
<b>Nasals</b>	m	n	ɲ	ŋ		
<b>Laterals</b>			l			
<b>Glides</b>	w			j		
<b>Retroflex</b>			r			

**Table 2. Standard English Consonants, adapted from Ladefoged<sup>141</sup>**

	Bilabial	Labio-dental	Inter-dental	Alveolar	Alveolo-palatal	Velar	Glottal
<b>Obstruents</b>							
Voiceless	p			t		k	ʔ
Voiced	b			d		g	
<b>Affricates</b>							
Voiceless					tʃ		
Voiced					dʒ		
<b>Fricatives</b>							
Voiceless		f	θ	s	ʃ		h
Voiced		v	ð	z	ʒ		
<b>Nasals</b>	m	n				ŋ	
<b>Laterals</b>				l			
<b>Glides</b>	w				j		
<b>Retroflex</b>				ɻ			
<b>Flap</b>				ɾ			

140 Herzfeld (2004), 132.

141 Ladefoged, 43.

*Vowels*

Vowels are also very similar to those of Jamaican Creole which is the result of a synthesis process between the vowels of Kwa languages and English (Herzfeld<sup>142</sup>). One major difference between standard English and Limonese English is, Herzfeld<sup>143</sup> points out, that instead of having nine simple vowels, Limonese English has only five with the presence of three diphthongs. Figures 3 and 4 show these differences. Thus, all low vowels from standard English have merged into /a/, and the other vowels are /aj/, /ow/, /ij/, /uw/, /ijh/, and /wowh/. Another vowel that seems to be absent is /ə/ ‘schwa’ which has been replaced by /o/, sometimes by /a/, and very infrequently by /ā/ (Herzfeld<sup>144</sup>).

Table 3 presents a summary of Limonese English vowels from which, unlike the consonants, the vowel system has more differences with Standard English and some of these vowels have been the product of synthesis between the Kwa language and the English language.

**Table 3. Limonese English Vowel System, adapted from Herzfeld<sup>145</sup>**

	Simple	Diphthongs			
		Anterior Transition	Posterior Transition	Complex Transition	Double Vowel
High Anterior	i	ij		ijh	
Anterior	e				
Low Anterior					
High Central					
Mid Central					
Low Central	a	aj			ā
High Posterior	u		uw		
Mid Posterior	o		ow		
Low Posterior				wowh	

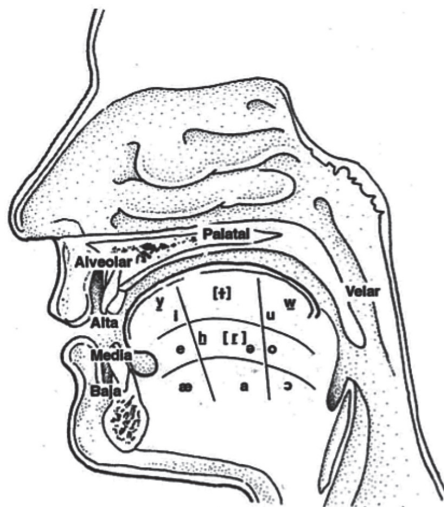
142 Herzfeld (2004).

143 Herzfeld (2004).

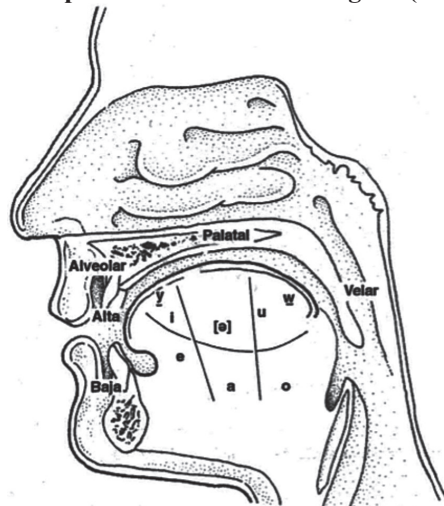
144 Herzfeld (2004).

145 For a full explanation of the vowel inventory and examples of each, see Herzfeld (2004).

**Figure 3. Simple Vowels: Standard English (Herzfeld<sup>146</sup>)**



**Figure 4. Simple Vowels: Limonese English (Herzfeld<sup>147</sup>)**



146 Herzfeld (2004), 141.

147 Herzfeld (2004), 141.

### ***Language Function***

As stated by Sankoff,<sup>148</sup> language contact has been recognized as the historical product of social forces. Therefore, I would like to close this paper with the historical background of the linguistic situation in Limón, which has been studied extensively (Aguilar-Sánchez<sup>149</sup>; Herzfeld,<sup>150</sup>; Meléndez Chaverri and Duncan<sup>151</sup>; Purcell<sup>152</sup>; Spence Sharp<sup>153</sup>; Winkler<sup>154</sup>), and with how this history has helped shape the functions of each language within the community.

By 1927 most of the Jamaican workers in Limón had achieved at least a primary school education. The literacy rate for English of people nine years and older was around 77.4 percent (Viales Hurtado<sup>155</sup>). This high literacy rate was attributed to the large number of private English schools found in the region. According to the *Dirección General de Estadísticas y Censos* [Census Bureau] (1927 in Viales Hurtado<sup>156</sup>) there were thirty-three private schools—most of which with religious affiliation—whose medium of instruction was mainly English. These schools disappeared after the area became an important economic region for Costa Rica. This was caused by the implementation of the national education policies that established Spanish as the language of education in the region. Today the literacy rate for Spanish in the country is around ninety-three percent. Limón's literacy rate for Spanish is comparable due to efforts from the government to provide formal education for every Costa Rican. This literacy rate is based on the knowledge of Spanish, which is Costa Rica's medium of instruction by law. English literacy rates cannot be presented here because of the

---

148 Sankoff, 80.

149 Aguilar-Sánchez (2005, 2018).

150 Herzfeld (1980a, 1994); Anita Herzfeld, "Language and Identity in a Contact Situation: The Limonese Creole Speakers in Costa Rica," *Matatu: Journal for African Culture and Society* 27-28 (2003): 67-83; and Herzfeld (2004).

151 Meléndez Chaverri and Duncan.

152 Purcell.

153 Spence Sharp (1997).

154 Winkler.

155 Viales Hurtado, 52.

156 Viales Hurtado.

lack of statistical information; however, Aguilar-Sánchez<sup>157</sup> presents an interesting characteristic of the population of bilinguals in Limón. He discovered that the higher the level of education, the higher the access they have to education in English. Several private schools have English as the medium of instruction and most public schools teach English as a foreign language beginning in first grade (Aguilar-Sánchez<sup>158</sup>). Thus, we can infer that the literacy rate in standard English varies according to the type and level of education (i.e., private, or public, elementary or higher) that the residents of Limón have.

The construction of the railroad and the growing number of plantations in the area triggered immigration from within Costa Rica in the late 19<sup>th</sup> and early 20<sup>th</sup> centuries (Viales Hurtado<sup>159</sup>) while in the mid-20<sup>th</sup> century, several other factors prompted the migration to the region, among which we find the government's interest in decreasing its economic dependency on one sole crop (i.e., coffee) (Aguilar-Sánchez<sup>160</sup>). Consequently, according to Viales Hurtado,<sup>161</sup> the government implemented policies that served as the beginning of the banana plantation era. Viales Hurtado points out that the government was giving land and privileges to migrants as an incentive to move to the area, and that the railroad construction created new economic regions where people eventually settled. He adds that in the rest of the country, sustained population growth due to the coffee plantations forced people to migrate to Limón, this new land of opportunities. Thus, by the mid-20<sup>th</sup> century the population of Limón had increased greatly due to this internal migration. As a result, Spanish took over most of the domains that English once had.

Spanish and English are not the only languages that are in contact in the province of Limón. In this area, we also find languages such as Chinese languages and Bribri, an indigenous language. Because

---

157 Aguilar-Sánchez (2012).

158 Aguilar-Sánchez (2005), 105.

159 Viales Hurtado, 42.

160 Aguilar-Sánchez (2005).

161 Viales Hurtado.

the focus of this article is on the contact of Spanish and English, the situation of these other two languages with Spanish and/or English is not covered here in detailed; however, the fact that other languages are in contact in this small geographical area should be regarded as important for future studies.

Because this contact situation seems to be in constant flux, it is necessary to reintroduce the predominant current situation of language use by English speakers in Limón according to the most recent study (Aguilar-Sánchez<sup>162</sup>) and compare it with the past situation. In the main city of Limón, Puerto Limón, as well as in the other cities along the railroad in the Atlantic region of Costa Rica, about 73% of Afro-Costa Ricans spoke both English and Spanish as a first language (Headly Mullins and Sandino<sup>163</sup>). In this region, speakers of English were moving towards adopting Spanish, the dominant language, in all social domains (Herzfeld<sup>164</sup>; Spence Sharp<sup>165</sup>; Winkler<sup>166</sup>), a phenomenon that Thomason<sup>167</sup> calls asymmetrical bilingualism. This situation, however, is changing due to the recent growth of the importance of English as a means of social mobility that has surfaced in Costa Rica in the last two decades (Aguilar-Sánchez<sup>168</sup>). English speakers have become aware of the importance of education of English as their first language, resulting in a movement towards a total bilingualism with the aid of standard English and Spanish education (Aguilar-Sánchez<sup>169</sup>). Bilingual (English/Spanish) schools have sprouted because of the recent development of the tourist industry and the implementation of English as the first foreign language at all levels of formal schooling (Aguilar-Sánchez<sup>170</sup>).

---

162 Aguilar-Sánchez (2018).

163 Ana Maria Headly Mullins and Noemi Sandino, "Algunas características de la familia negra en la ciudad de Limón basada en una comparación con la familia blanca." Thesis. Universidad de Costa Rica, 1983.

164 Herzfeld (1980a, 1980b).

165 Spence Sharp (1994).

166 Winkler.

167 Thomason, 4.

168 Aguilar-Sánchez (2005, 2012, 2017, 2018).

169 Aguilar-Sánchez (2005, 2018).

170 Aguilar-Sánchez (2005), 168.

In the past, Limonese English was reserved for intra-racial relationships, religion, use at home, and for working with tourists (Herzfeld<sup>171</sup>; Winkler<sup>172</sup>). Speakers of Limonese English have been using Spanish in almost all domains of everyday interaction with other Costa Ricans, for the government, and more recently for religious purposes (Aguilar-Sánchez<sup>173</sup>).

Schooling has undergone changes since the establishment of the province of Limón as an economic region in the early 20<sup>th</sup> century. Initially, all instruction was carried out in English; teachers were brought from Jamaica to conduct classes (Meléndez Chaverri and Duncan<sup>174</sup>; Winkler<sup>175</sup>). Then, with the intra-Costa Rican migration to Limón in search of land and opportunity, the government expanded its educational policies to include the entire province (Viales Hurtado<sup>176</sup>). This expansion triggered a shift from English medium schools to Spanish medium schools for everyone. Primary and secondary education has been taught predominantly in Spanish since that time. More recently, the need for bilingual education for social mobility has prompted the implementation of bilingual schools (Aguilar-Sánchez<sup>177</sup>). English, however, is being taught as a foreign language instead of as a first language.

Winkler<sup>178</sup> states that in the last thirty years the great majority of Limonese English speakers have become bilingual in Spanish, but that Spanish has not replaced Limonese English. In addition, she states that the influence of Standard English has increased in this community. Twenty years have passed since Winkler's statement, and it still holds true. Proof of that is that Aguilar-Sánchez<sup>179</sup> has shown that Limonese English is going through different processes that strengthen it in the

---

171 Herzfeld (2004).

172 Winkler.

173 Aguilar-Sánchez (2018).

174 Meléndez Chaverri and Duncan.

175 Winkler.

176 Viales Hurtado.

177 Aguilar-Sánchez (2005).

178 Winkler, 7.

179 Aguilar-Sánchez (2018).

community. These processes induce change towards lexicalization that are caused by both attitudes and educational policies, along with the blossoming of the tourist industry.

These changes in language policies have created a complex linguistic context in which we can find people who are bilinguals from birth, bilinguals who learned their second language at school, and monolingual Spanish-speaking descendants of speakers of English; that is, they have shifted to the dominant language. This phenomenon is of special interest for a language contact researcher because these processes of change are accelerated by changes in the social status of a language over short periods of time (Thomason<sup>180</sup>). Therefore, it makes it easy to document phenomena that otherwise would take several hundreds of years to document. The linguistic context found in Limón has become a rich field and source of information for this type of studies.

## Conclusion

As mentioned in the introduction of this paper, language contact is traditionally defined as the use of more than one language in the same place at the same time (Thomason<sup>181</sup>). In Limón, we see how some authors (e.g., Herzfeld<sup>182</sup>; Spence Sharp<sup>183</sup>; Winkler<sup>184</sup>) find what Thomason<sup>185</sup> has termed as asymmetrical bilingualism in which a subordinate bilingual group (i.e., Limonese English speakers) is shifting to the language of a monolingual dominant group (i.e., Costa Rican Spanish). However, Aguilar-Sánchez,<sup>186</sup> based on a survey on attitudes and self-reported use of Spanish, standard English and Limonese English, reports that due to indirect influence of the

---

180 Thomason.

181 Thomason.

182 Herzfeld (2004).

183 Spence Sharp (1993).

184 Winkler.

185 Thomason.

186 Aguilar-Sánchez (2018).



importance of English in the global economy and foreign language policies, Limonese English is going through a process of revitalization and competing with Spanish in more contexts. Aguilar-Sánchez<sup>187</sup> presents the only study found on the linguistic features of the Spanish spoken in Limón and found that two varieties of Spanish coexist and are bound by different linguistic constraints and highlights the need to study these varieties in depth to understand how language contact affects the language varieties in Limón.

To conclude, I turn again to figure 2 in the section ‘The Contact Situation’ to recapitulate the language contact situation found in Limon. We can see how the two varieties of English described throughout, the standard and the vernacular, interact with a variety of Spanish, and result in a hybrid variety due to this language contact situation.

To fully understand the contact situation found in Limón, future studies should focus on gathering evidence to account for language change in real or apparent time, attempt to present a full description of the two varieties of Spanish that coexist in this area from at least four fronts—the Spanish of monolinguals, Spanish of English dominant bilinguals, Spanish of Spanish dominant bilinguals, and Spanish as a second language. Future studies should not only focus on English-Spanish contact, but also enrich the field with evidence from the other contact situations found in this area, for example Bribri-English-Spanish contact or Chinese-English-Spanish contact.

---

187 Aguilar-Sánchez (2012).



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



# Students' Perception of Interacting with Native Speakers<sup>1</sup>

(La percepción en los estudiantes de su interacción con hablantes nativos)

*Ginneth Pizarro Chacón*<sup>2</sup>

Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica

---

## ABSTRACT

This analysis delves into learners' experience when interacting with native speakers. These encounters reinforce the students' learning process, going beyond classroom activities or one dialect. The main goal of this systematization of learners' experience is integrating interaction with English native speakers into the course syllabus. This enables learners to acquire the target language spontaneously and develop their listening, speaking and reading skills. Some of the students' difficulties are presented along with strategies to overcome them.

## RESUMEN

Se analiza la experiencia de los aprendientes al interactuar con hablantes nativos. Estos encuentros refuerzan su proceso de aprendizaje, más allá de las actividades de la clase, o la exposición a un dialecto. La propuesta principal de esta sistematización es incorporar la interacción con hablantes nativos del inglés en el programa del curso. Ello permite el adquirir la lengua meta de forma espontánea y desarrollar las habilidades auditivas, orales y de lectura. Se muestran algunos problemas presentados por los estudiantes y estrategias para superar las limitaciones detectadas.

**Key words:** English as a foreign language, language learning, native speaker

**Palabras clave:** inglés como lengua extranjera, aprendizaje de idiomas, hablante nativo

---

1 Recibido: 22 de febrero de 2021; aceptado: 17 de febrero de 2022.

2 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje.  <https://orcid.org/0000-0001-5471-4453>. Correo electrónico: [ginneth.pizarro.chacon@una.ac.cr](mailto:ginneth.pizarro.chacon@una.ac.cr)

## Introduction

Learning a foreign language requires students to master basic aspects such as syntax, phonology, morphology, semantics, and cultural aspects. In many countries where English is learned as a foreign language, students have few opportunities to meet with native speakers and use the language in an authentic conversation. However, the fact that they lack that interaction does not mean that their experience learning a foreign language is negative; hence,

Learning a modern foreign language offers the possibility of breaking down of barriers between people. It is liberating in that it emphasizes common humanity in a world more disposed to emphasizing difference. It offers the possibility of awakening an interest in other cultures and society, in other ways of thinking and seeing and of encouraging positive attitudes toward people from other countries. It is enriching to learn other languages and delve into other cultures, but it is enriching not because languages and other cultures are unique, but because making contact across barriers of language and culture allows us to expand our own horizons and become universal in our outlook.<sup>3</sup>

Consequently, language instructors must find ways to enable learners see the foreign language as a tool to explore new experiences and find ways to improve their performance. Learners should also realize that they must make an extra effort to learn a foreign language in a country where it is not the official language. Learners, thus, acquire the language as a tool rather than as a vehicle to interact in a more intimate or friendly way. This gap in the learning process that makes students see the target language as a way to get a job or perform a task has affected students over the course of their major. The lack of experience holding a conversation in a real context has led to learners using standard syntactic structures and avoiding non-standard ones. This usage of the language is exemplified by learners' preference to

---

3 Kit Field, ed., *Issues in Modern Foreign Languages Teaching* (London: Routledge, 2000) 48.

practice the target language with those who speak their same native language, to feel confident and less anxious. Donato and Ohta indicate:

Learner-learner interaction provides opportunities for L2 learning because it allows learners to act as both experts and novices. Because no two learners have the same weaknesses and strengths, they can help each other solve their language-related problems and, working together, achieve a level of performance that is above their individual level of competence.<sup>4</sup>

Reducing the scope of usage of the language to classmates and professors can be helpful at the beginning of the learning process, but it cannot be the norm. This inability to practice the language with native speakers who use idiomatic expressions, slang, reductions, contractions, and dissimilar dialectal variations on a daily basis limits learners' capacity to develop their linguistic abilities and sound more natural and native-like. In my teaching experience, I have perceived that those limitations have been a major concern for instructors; to reduce them, language teachers should encourage learners to become fluent, apply grammar rules, and improve phonological issues according to the target language. Nevertheless, the process is full of obstacles such as the lack of native speakers for practice, the limited number of hours speaking the target language, and the dependence on standard rules. Consequently, learners' desire to sound perfect, standard or American, does not allow informal interaction with English speakers from different countries who speak dissimilar dialects and subdialects.

Among several aspects that positively influence someone's linguistic skills, constant contact with native speakers of the target language is a relevant one. Jane Arnold and Carmen Fonseca-Mora refer to these encounters as follows:

---

4 Ana Fernández Dobao, "Collaborative Dialogue in Learner-Learner and Learner-Native Speaker Interaction," *Applied Linguistics* 33, 3 (2012) 8. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/ams002>.

Language and cultural encounters, defined here as voluntary out-of-class learning experiences based on contact with native speakers, can be found in a variety of contexts and language learning situations. The common starting point of these experiences is learners' desire to improve their language skills and increase their knowledge of the target language and culture in situations of authentic communication.<sup>5</sup>

This first contact creates a sense of mastering the foreign language and encourages learners to put their knowledge into practice. The second is the development of their listening skills through interaction with several phonological variations, so that they can become accustomed to listening to more varieties other than the one studied in the classroom. The third is a better understanding of native speakers who speak different dialects and come from different geographical areas. Finally, the students practice orally what has been learned and perceived from native speakers, and incorporate that knowledge into their daily speech. Learners' awareness of those dialects opens a new door to language performance since they are exposed to phonological variations, distinct word choice, semantic changes of several lexical items, phrases or sentences, and their understanding of the language regardless of the geographical area, native speaker or dialect. This exposure to the language and its variability makes a significant difference in their learning process and prepares them to face linguistic and professional challenges.

### **Spanish Interference: An Obstacle to Overcome**

Spanish interference is a relevant issue that every learner should overcome. It affects learners' linguistic performance negatively. It is important to clarify this term to understand its relevance in students' learning process. Branimira Lekova refers to interference as follows:

---

5 Jane Arnold and Carmen Fonseca-Mora, "Language and Cultural Encounters: Opportunities for Interaction with Native Speakers," *Language Learning Beyond the Classroom* (New York: Taylor & Francis, 2015) 225-234.



Interference is explicit in cases when learners make mistakes in oral and written foreign language expression transferring language habits from the native to the foreign language and thus they ignore the norms of foreign speech with implicit interference learners do not make mistakes because they avoid using grammatical and lexical difficulty constructing phrases without it. In this way, there are no mistakes but the speech becomes simpler and poorer and it loses its expressive and idiomatic aspect.<sup>6</sup>

At the beginning of the learning process, students inevitably confuse phonological systems: their native system and the foreign one. Nevertheless, this tendency can be reduced during that process and an effective way to do it is to clarify the differences and similarities between the languages. Both English and Spanish originate from other languages that left traces on these languages. In that sense,

Spanish is directly derived from Latin and because its verbal forms are so clearly marked for person, number, tense, aspect and mood, Spanish allows considerable flexibility in the ordering of elements in its sentences. English, however, exhibits less variation with respect to word order. This general observation is particularly important when we consider the positioning of the subject and its verb.<sup>7</sup>

Once learners realize that they are dealing with separate language systems, their daily use of the target language will improve and the idea of switching from Spanish to English without violating any phonological or syntactic rule becomes normal and fluent.

### **First Encounter: Fear and Intimidation**

The first time that language learners interact with native speakers, they normally feel intimidated and insecure. This can cause students

---

6 Branimira Lekova, "Language Interference and Methods of Its Overcoming in Foreign Language Teaching," *Trakia* 8, 3 (2010): 320-324 (321).

7 Sam Hill and William Bradford, *Bilingual Grammar of English-Spanish Syntax* (Maryland: UP of America, 2000) 3-4.

to feel that their brain becomes fuzzy and stunned. This reaction can be the result of an irrational belief that they will not understand what speakers are saying and thus will not reply appropriately. Learners who rarely interact with native speakers tend to feel intimidated by someone who has mastered the native language. Why is this reaction predictable? Foreign language learners are immersed in a bubble in their schools or universities. They do not actually use the language in real contexts where formal and informal styles are the norm. Some interact only with the teacher or professor during the classroom time, and as soon as class is over, they speak only their native language. Others can practice the target language in their workplace, for example, in call centers. Nevertheless, in those settings language learners primarily use technical vocabulary and fixed phrases. Spontaneous speech is limited to specific questions and replying in a certain way to please the customer. Consequently, interaction in which topics emerge spontaneously does not take place.

Some of the disadvantages of learning in a bubble are the students' inability to identify different phonological variations, distinctive accents, ranges of speed, and changes in topic. First, when learners is interacting with natives, they do not expect them to pronounce the phonemes and allophones differently from their own. Learners should be prepared to face variability in phonology and be capable of identifying at least some of those differences. Secondly, speakers in the English-speaking community do not have the same accent; instead, they use regional and ethnic accents. For this reason, learners should be open to getting used to accents that have particular traces and distinctive historical backgrounds.

Lastly, speed ranges can be difficult for learners as they are used to listening to their teachers, professors or classmates in the classroom setting. For this reason, students must be trained to face the task accurately and cope with the challenge of figuring out the message although speed may vary. Namaziandost, Neisi, Mahdavidrad, and Nasri assert that

More significantly, listening in English is an active skill requiring listeners to deal with a variety of complicated tasks, for example, discriminating between sounds and interpreting stress and intonation. Listeners utilize a variety of mental processes to give meaning to the information they listen to. These mental stages can be extensively depicted as listening comprehension strategies.<sup>8</sup>

Consequently, when natives speak fast or at their normal speed, learners become discouraged because they cannot decode the message. Those aspects can interfere negatively in their learning process and their desire to interact with native speakers.

Despite these disadvantages, students also face positive factors that can enable them to come out of their shell. In the first place, once learners become aware of the restrictions of a limited knowledge of phonological variations, they are pushed to explore and learn more about dialects other than the one they learned in formal classes. In the “real world,” there are many allophonic variations depending on the speaker’s dialect, subdialect, generational group, context and style; this knowledge can expand learners’ linguistic perspective. In the second place, the perception of an accent as a representation of an ethnic group and its geographical location encourages the idea that the English language is not static; it varies depending on the place where the learner is interacting. Lastly, language learners who are not used to listening to native speakers whose range of speed is fast can be encouraged to develop their listening skills through audio resources. Indeed, constant interaction with native speakers can help learners to improve their language proficiency. According to Arnold and Fonseca-Mora:

This [interaction] has advantages over other useful outside-the-classroom work with the language in that, among other reasons, learners have more direct channels for receiving feedback. It can also help

---

8 Ehsan Namaziandost, Leila Neisi, and others, “The Relationship between Listening Comprehension Problems and Strategy Usage among Advance EFL Learners,” *Cogent Psychology* 6, 1 (2019): 1-19 (2). <https://doi.org/10.1080/23311908.2019.1691338>.

to develop their sociolinguistic, strategic and cultural competences, and learners' confidence in being capable of interacting successfully in the target language.<sup>9</sup>

In brief, fear and intimidation are factors that must be overcome if learners genuinely want to improve their language skills.

Another factor that positively influences their understanding of the target language is natives' slow way of speaking; this way, a learner can more easily understand the message. One example is a study conducted by Christine Goh, based on tertiary-level students from mainland China studying in Singapore, who were taking a six-month intensive English program preparing them for undergraduate studies in local universities where English is used as a medium of instruction.<sup>10</sup> She pointed out:

78% of the students believed that speech rate greatly influenced their comprehension. When some students reflected on their success during specific listening events, many invariably attributed it either entirely or partially to speech that they perceived as not fast.<sup>11</sup>

A slow speed can make learners feel more confident when decoding the message and using the language; however, if they are constantly nervous about sounding perfect and not making errors, they can start sounding like robots that repeat phrases or sentences mechanically. Focusing on a natural reaction towards the language empowers learners as speakers.

### **Interaction: A Face-to-Face Conversation and Social Media**

To travel abroad and visit countries where English is the official language is not a privilege that all foreign language learners can

---

9 Arnold and Fonseca-Mora, 226.

10 Christine Goh, "How Much Do Learners Know about the Factors That Influence Their Listening Comprehension?," *Hong Kong Journal of Applied Linguistics* 4, 1 (1999): 19-26 (19).

11 Goh, 26.

afford. Many speakers restrict their contact with the language to the classroom setting, listening to music, watching movies, interacting over social media, and playing videogames. These are ways to be exposed to the language and practice their writing and listening skills. As these resources provide updated information about language use by native speakers, learners find them useful to be in contact with the target language and improve their linguistic skills.

Nevertheless, a question arises when this panorama is looked at carefully: Do learners really improve their skills when using those resources? The answer is not clear enough; some experts consider that exposure to the target language is one way to enrich the learner's experience with the language. Alptekin indicates that

Another advantage of being in a context where their concern is not just to learn the rules of the language but to actually communicate with native-speakers is that learners develop useful compensatory strategies to overcome the inevitable conversation breakdowns, that is to say, they build up their "ability to cope in an authentic communicative situation and to keep the communicative channel open."<sup>12</sup>

Personally, I have seen many students improve their listening and oral skills through singing songs, listening to music, watching sitcoms or movies, and playing videogames. Indeed, they get closer to language and native speakers indirectly; however, this indirect contact is limited to certain conditioning environments and topics.

To a certain extent, those resources can replace real contact with native speakers and their English-speaking world. Unfortunately, this is not enough to develop their linguistic abilities, since interaction with natives is essential to reacting naturally and facing unknown situations. At the beginning of their learning process, students use prefabricated structures, topics related to their subject matter, and fixed rules in predictable contexts. Those aspects can work for beginners

---

12 Arnold and Fonseca-Mora, 228.

when a minimal knowledge for speaking the language is required. However, after some time, they must take the next step which consists of interacting in a face-to-face conversation with native speakers. Nevertheless, this interaction is restricted by the lack of capacity to travel, access to only a few native speakers to practice the language, and learners' hesitation to interact with native speakers.

For learners to interact with native speakers, language teachers should implement strategies to encourage their students to participate in activities that involve both language learners and native speakers. Certainly, language teachers cannot expect learners to become proficient if they rely only on class activities.” Alison Wray remarks that

A learner's use, or failure to use, native-like language, cannot be put down only to what has been taught, and neither should it be expected that teaching, alone, can lead a learner to native-like competence.<sup>13</sup>

Therefore, the vision of a learner as a doer who can allow external participants, native speakers, to be involved in his learning process can reinforce the idea that others can be of assistance in improving the use of the target language. Using the target language in class and having students interact among themselves is not sufficient support for them to be immersed in an environment where their proficiency improves. Language teachers should provide strategies to facilitate comprehension and support the development of linguistic skills with a native speaker. They can have students prepare a chart where they identify their syntactic or phonological errors, number of meetings, and activities to be carried out to improve their errors. A second activity can be to choose a topic and prepare a questionnaire with open or closed questions to be answered by a native speaker and then responded to by the learner. A third activity is to explore learners' capacity to differentiate distinctive traces among dialects and guide them to identify

---

13 Alison Wray, “Formulaic Language in Learners and Native Speakers,” *Language Teaching* 32, 4 (1999): 213-231 (228). DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444800014154>.

variants in the English-speaking community. The last activity consists of meeting with native speakers and exchanging cultural experiences, slang, idiomatic expressions, and idiosyncratic words natives use in their geographical area and everyday speech. Those activities will allow learners to experience face-to-face conversations in a real context.

To ensure students are in contact with native speakers, language teachers can encourage an effective use of the internet and befriending native speakers through social media such as Twitter, Instagram, WhatsApp and other social media platforms and applications. The internet is an effective tool for learners. This is seen in Singhal's explanation:

Communication with native speakers furthers literacy development for authentic purposes, enables language learners to compare student perspectives on an issue, and allows them to practice specific skills such as negotiating, persuading, clarifying meaning, requesting information, and engaging in true-life, authentic discussion. Promotion of literacy also occurs within a social context. The interaction that results from the above situations can lead to cooperative projects and increased communication between students from all over the world, in turn leading to the development of social skills.<sup>14</sup>

In today's world, there are many ways to establish contact with native speakers to improve listening, writing and oral skills. Those are vehicles to allow students to interact in real settings, hold real conversations and receive profitable feedback. By means of feedback,

The sender is able to judge the extent to which the message has been successfully received and the impact that it has had. Monitoring receiver reactions enables subsequent communications to be adapted and regulated to achieve a desired effect. Feedback, therefore, is vitally important to successful social outcomes.<sup>15</sup>

---

14 Meena Singhal, "The Internet and Foreign Language Education: Benefits and Challenges," *The Internet TESL Journal* 3, 6 (1997): parag. <http://iteslj.org/Articles/Singhal-Internet.html>

15 Owen Hargie, *Skilled Interpersonal Communication: Research, Theory and Practice* (London: Routledge, 2011) 18.

In conclusion, social media can also be perceived as a positive vehicle enabling language students to learn and practice the target language in a real context with no physical contact, but by being connected to the English community.

### **Dialectal Variability: A Major Problem in Understanding**

When people decide to learn a foreign language, they often believe that learning one variety of the target language will enable them to understand and interact with any native speaker of the language. That perception of the target language is erroneous and does not reflect reality. It is essential to take that into account when learning any foreign language. English is divided into many dialects spoken around the world. *Dialects* can be defined as:

Those varieties of English whose features have, for one reason or another, become widely recognized—and usually stereotyped... If a language variety contains some features that are generally acknowledged and commented upon, then it may be recognized as a dialect even by the speakers themselves.<sup>16</sup>

Dialects represent particular groups that share unique idiosyncratic traces. Those features will display particularities in terms of morphology, syntax, phonology and semantics. Moreover, each dialect is divided into subdialects that are influenced by the people within and outside a certain geographical area.

When an English dialect is analyzed, the influence of foreign languages should be taken into account. When a group of immigrants settles somewhere, this may influence their native language, and cause both languages to mix. This results in a local variety that the group of immigrants uses at home and in their community. A particular group can identify with a regional dialect. Constant immigration and the

---

<sup>16</sup> Walt Wolfram and Natalie Schilling, *American English: Dialects and Variation* (London: Blackwell Publishing, 2016) 3.



fact that foreign languages encounter local languages results in other dialects. These dialects are referred to as ethnic dialects or socioethnic dialects, defined as “a variety associated with an ethnic group regardless of its language history.”<sup>17</sup>

Dialects are also associated with generational groups and the way the dialect has evolved through time. The elderly, adults, young adults, teenagers, and children use the language differently. They adapt it according to their needs, style, target group and intention. The style of some elderly speakers may be perceived as more formal than that of speakers from younger generations. The *Cambridge Dictionary* defines formal and informal languages as follows:

Formal language is more common when we write; informal language is more common when we speak. However, there are times where writing can be very informal, for example, when writing postcards or letters to friends, emails or text messages. There are also examples where spoken English can be very formal, for example, in a speech or a lecture. Most uses of English are neutral; that is, they are neither formal nor informal<sup>18</sup>.

As a result, learners may find that an elderly person uses a lexical item in referring to a particular object and pronounces that word in a unique way. On the contrary, a teenager refers to the same object using another word or pronounces it differently. For this reason, learners should view the foreign language as a set of varieties of the same language.

Considering the previous perception of the foreign language, language teachers should expand their view regarding the teaching of a foreign language and formulate a plan in which learners' understanding of the language is not reduced to one dialect, but to as many dialects as possible. Through this view, class activities will

---

17 Wolfram and Schilling, 184.

18 *Cambridge Dictionary*. <<https://dictionary.cambridge.org/grammar/british-grammar/formal-and-informal-language>>.

focus exposing learners to dialectal variability. By interacting with dialects and subdialects of a language, in this case English, students can get accustomed to different phonological characteristics, syntactic structures and semantic changes. The more contact they have with differences and similarities among dialects, the more skills they develop for facing native speakers from any English-speaking country. Effective teaching strategies will allow learners to face the challenge of listening, speaking and writing.

### **Teachers' Language Environment: Main Concern and the Beginning of Improvement**

At the beginning of the learning process, language teachers choose the variety of English and the mechanism students will use in their class activities; some have students perform their tasks in groups rather than individually. "A number of studies have reported that students working in small groups produce a greater quantity of language and also higher quality language than students in a teacher-fronted, lockstep classroom setting"<sup>19</sup> This is very acceptable when learners do not have enough knowledge and confidence in the usage of the foreign language to do it alone, but when they have achieved certain level of proficiency, they should be assigned tasks that require the contact with those who are not their peers. Here is when interacting with native speakers and understanding their variety may become part of the learning process.

When choosing a variety of the target language to be used in the classroom, language teachers usually teach the one they use. This is understandable because mastering several dialects of the same language is not an easy task. However, mastering every dialect is not a requirement to introduce learners to dialectal variability. One practical way to achieve this goal is to encourage the exploration of an

---

19 Rod Ellis, *Language Teaching Research and Language Pedagogy* (West Sussex: John Wiley & Sons, 2012) 13.

English-speaking community and teach students basic characteristics to differentiate dialects and subdialects. To begin with, the language teacher can choose other dialects, besides the one established by the course syllabi, that are well known and have many speakers. Hazen addresses this approach to dialects as follows:

Language variation, or dialect diversity, reflects the fact that languages change over time and that people who live in the same geographical area or maintain the same social identity share language norms; in other words, they speak the same dialect. Although dialects differ geographically and socially, no dialect is better structurally than another. While many people believe there to be only one correct form of a language, what is standard actually varies from dialect to dialect.<sup>20</sup>

This view of dialectal variability can enrich students' scope of the language and encourage their willingness to use dissimilar varieties and identify their geographical area. Inevitably, establishing communication with speakers from different dialects and preparing learners to face any potential differences will give students the tools to become better language speakers and professionals.

### **Constant Contact: The Key to Successful Linguistic Competence**

Once language teachers and learners of foreign language understand the relevance of not being limited dialectically, the possibilities of improving and trying to understand and identify dialects will encourage students to interact with others outside of the classroom. Students' linguistic skills will not be fully developed if they do not interact in real settings. Most of the activities developed in the classroom are done within a controlled atmosphere in which the language teacher and students can control the situation and modify it according to their necessities. In real contexts, when a native speaker asks a question

---

20 Kirk Hazen, "Teaching about Dialects," *ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics* (Washington DC, 2001) 1-9 (1-2).

or makes a comment, the speakers will do so at their own speed, use idiosyncratic words and avoid repeating the question; therefore:

In verbal encounters between a native speaker of a prestige language and a non-native speaker of that language, the native speaker will have a higher status, and he will expect the non-native speaker, consciously or unconsciously, not only to use that language but also to speak the way he does. Otherwise, the non-native speaker will be considered as strange, offensive, devious, etc., depending on the type of communicative collision or friction.<sup>21</sup>

At that moment, learners can either become almost paralyzed by their limited understanding of the target language if they are not used to a different speed or dialect, or they can demonstrate their mastery of the language and other dialects. Language learners can benefit from collaborative work with native speakers as part of the learning process. Regarding collaborative dialogue among 24 learners of English as a foreign language and 8 native speakers of English, Fernández Dobao reported the following:

When lexical difficulties arose, [native speakers] quite often collaborated with the learner not only to achieve the successful communication of the message, but also to build the lexical knowledge needed to convey this message with accuracy and precision. In other words, they used their linguistic expertise to help learners enhance their use and knowledge of the language, even though this was not a specific requirement of the communicative task. Learners were not always able to provide each other with this kind of linguistic assistance.<sup>22</sup>

To feel supported by someone who masters the variety and has the ability to provide positive feedback enriches learners' accuracy and cultural view of the language.

---

21 René Appel and Pieter Muysken, *Language Contact and Bilingualism* (Amsterdam: Amsterdam UP, 2005) 144.

22 Fernández, 24.

As constant contact is essential when acquiring a second or foreign language, this question arises: Could having students interact systematically with native speakers improve their learning process and fluency? According to Peter Hartley, interpersonal communication can have certain characteristics:

1. There is communication from one individual to another.
2. Communication is face-to-face.
3. Both the form and content of the communication reflect the personal characteristics of the individuals as well as their social roles and relationships.<sup>23</sup>

Consequently, real and effective interaction among native and non-native speakers should involve a face-to-face conversation that allows speakers to appreciate facial expressions and gestures as part of the communication. This interaction has a positive effect upon students' language proficiency and accuracy.

## **The Study**

### ***Justification***

This is the systematization of a group of English learners' experience when interacting with native speakers. They are students in four-year English majors offered at the Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica. As professor of linguistics courses, I realized that some learners did not have the opportunity to practice the foreign language outside of the classroom. A few only do so when working in call centers or teaching informally. Some of them had the opportunity to practice the language only in discussions or conversations with the professor or classmates. Through the activities developed in the classroom, they always used very formal and prefabricated

---

23 Peter Harley, *Interpersonal Communication* (London: Routledge, 1999) 20; Fernández, 24; Harley, 20.

structures that prevented them from sounding more natural or native-like. When informal syntactic structures and spontaneous speech were required, some of them were unable to reply rapidly and express their ideas without hesitation. That led to the realization that an effective strategy was necessary to help students be closer to a real interaction, by including it on the course syllabus. Initially, it was somewhat difficult as learners were intimidated by having to look for a native speaker of English. Certain aspects affected their willingness to do this: lack of learners' self-confidence, only a few volunteers to talk to for a number of sessions, and time availability for meetings. Once all those obstacles were overcome, the students fulfilled the assignment successfully.

### *Purpose*

The main purpose of this systematization is to illustrate the benefits that language students obtain when they are directly involved in their learning process. They move from being spectators to active participants since they are free to choose the native speaker, identify their language difficulties and plan the activities to be developed in each session. The learners' constant interaction allowed them develop language skills, self-confidence, and spontaneity. This suggests that second language acquisition cannot be separate from teaching strategies that encourage learners to practice the language in natural contexts. Language teachers should guide their students to understand that the more they are exposed to different varieties of English, the more they develop the ability to combine formal and informal styles that adapt to the context and listener. Limiting learners to using bookish English (phrases and sentences in books) and prefabricated structures makes them sound like robots and can prevent them from acquiring a native speaker's natural speed and intonation. Finally, the systematization of the information provided by the students is a collective vision of learners and the professor who organized the data.

### ***Methodology: Participants and Instrument Used to Gather Data***

To record students' main problems, strategies used to overcome them and their reactions when interacting with native speakers, three groups of students from a 4-year program of the majors in English and in Teaching English as a Foreign Language were chosen since they have a B2+ level according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). They were attending linguistics courses and their ages ranged from 21 to 24. One way to collect the data and systematize it was to assign a task to be carried out during the semester. They contacted one or two native speakers and had at least twelve sessions in which their linguistic skills were developed. The learners presented a table (see table 1) specifying three aspects: (1) the day each session will take place; (2) troublesome consonants and vowels, as well as difficulties with syntactic structures, speed, stress patterns and intonation; and (3) speaking, listening and writing activities to implement in each session to overcome their errors. Finally, they wrote a one-page reaction paper to externalize their perception of the experience and its benefits. After the interaction experience, the students reported that they felt somewhat more confident when interacting with native speakers since they were able to develop their oral and written skills, and experience real and natural conversations.

**Table 1. Instrument Used by Learners to Provide Data**

Date of the session	Troublesome consonants, vowels, syntactic structures, speed, stress patterns and intonation	Oral, listening and written activities (planned and implemented in each session) to overcome errors	Learning strategies to overcome errors in sounds and syntax

Source: Table designed by researcher

At the end of each semester, the learners presented their results in written and oral reports, explaining the experience and advantages of meeting with a native speaker in more than one session. The students' written report contributed to the systematization of data that provided some errors that blocked their learning process. It also included strategies used to overcome the problems faced in their journey toward successful linguistic performance.

### *Analysis of the Results*

The following systematized data were collected from the information provided in a report by students attending different linguistics courses over three years. This represents 122 students from General Linguistics I, 66 students from General Linguistics II, 105 students from Morphology and Syntax and 114 students from Phonetics and Phonology. The students' report was an assignment in some of the Linguistics courses and its main objective was to encourage learners to experience a face-to-face conversation with native speakers. Students were willing to participate, expose their results and share their experience to help others improve their linguistic performance. The credibility of the information presented in the tables is reinforced by their reports; the data were not manipulated or distorted. The systematization of the information reflects respect towards students' perception of their own learning process and the data provided. Learners interacted with English native speakers whose age, sex, profession, dialect or geographical area were not relevant since their prime objective was to talk with them for twelve sessions in a natural, spontaneous and relaxed environment. In each session, they had to work on specific errors in phonology, syntax and prosodic features that students consider problematic in their learning process, develop an activity to improve their language proficiency, and develop activities to overcome errors in sounds and syntax. Tables 2, 3 and 4 provide summaries of the students' main errors in those areas, and table 5 provides a list of activities used to overcome troublesome sounds and ungrammatical structures.



**Table 2. Troublesome Vowels and Consonants**

Aspirated, unaspirated, unreleased /p, t, k/	/s/ versus /z/
Reduced vowels /ə/; /ɜ/ vs /ɚ/	/w/ versus /hw/
Long or short vowels: /ow/ vs /ɔ/, /u/ vs /ʊ/	/m/, /n/, /ŋ/
/ɑ/ versus /æ/	Allophones of /z/
/i/ versus /ɪ/	/tʃ/ versus /dʒ/
Glides /y, w/	Clear /l/ versus dark /l/
/fi/	/tʃ/ versus /ʃ/
/f/, /v/, /b/ as the onset or coda in a syllable	Tapped /t/-Flapped /d/
Devoicing /b/, /p/ as the coda of a syllable	Glottal stop [ʔ]
/ð, θ/ in initial and medial positions	Retroflex /ɻ/-trill /r/

Source: Based on students' data provided in their reports

Through the data presented in table 2, it can be inferred that errors in phonology are not exclusive to students in a particular group. They can overlap since learners share the same native language (Spanish). Students of a foreign language with a similar linguistic background share related pronunciation errors. Some of these weaknesses are caused by Spanish interference, and the fact that certain English sounds are not part of the Spanish phonological system. As a result, students tend to confuse their native system with the English one. These sounds are produced correctly when learners understand how to articulate them and become familiar with the phonological rules governing the deletion, insertion, or replacement of a sound and assimilation processes.

During their oral report to explain the information they provided, the learners also highlighted the dialectal variability of the native speakers while interacting during the sessions. Since they have different regional accents, learners must face certain misunderstandings initially, and gradually get used to them. Finally, to master the correct pronunciation of distinctive sounds and become capable of identifying phonological variations, learners must be exposed to various dialects that share certain tenets of the language, but differ significantly in lexicon, some syntactic traces and semantic issues.

**Table 3. Prosodic Features**

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Intonation making statements, asking questions (Wh- and yes/no questions) and listing</li><li>• Rhythm</li><li>• Word stress</li><li>• Linking words in rapid speech</li><li>• Lengthening</li></ul> |
|--|

Source: Based on students' data provided in their reports

Table 3 highlights the students' problems with certain prosodic aspects when speaking the target language. One of them is students' constant monitoring of the syntactic structures and pronunciation. They are so concerned with articulating sounds and producing well-formed sentences as similarly as possible to those found in their textbooks that they pause constantly, hesitate and speak unnaturally. One of the alternatives to improve their speed is to stop over-monitoring their linguistic performance and use the target language naturally as when speaking their native language. To relax about their oral production does not mean that they will stop caring about it and accept ill-formed sentences; it means that their speech production may be natural and more native-like.

**Table 4. Syntactic Structures**

Subject-verb agreement	Noun phrases
Inverted word order	Relative clauses; noun clauses
Transitive/intransitive verbs	Usage of slang
Verbal tenses: simple past, third person singular,	Questions with "whom" and "whose"
perfect tenses, present perfect progressive, future	Countable/uncountable nouns
perfect progressive	Linking words
Passive voice	Blending, acronyms and generified
Modal auxiliaries	words
Conditional forms	Parallelism (pronoun reference)
The subjunctive	Collective nouns agreement
Gerunds	Run-on-sentences
Phrasal verbs	Use of fillers ( <i>it, there</i> )
Reported speech	Affixes of negation
Compound nouns	Usage of collocations
Double negation	Prepositions
Relative clauses; noun clauses	
Umlaut, ablaut, affixation, suppletion	
Inflectional and derivational affixes	

Source: Based on students' data provided in their report

Table 4 summarizes the students' main difficulties in mastering the syntax of a foreign language. It requires the learner to apply grammatical rules used according to context, level of formality, listener, generational gap, and culture. This points to why students who are acquiring the target language produce ungrammatical syntactic structures, as a result of misunderstanding a new grammatical system that does not resemble the syntactic patterns, word order and affixation of their own native language. One way to enable them improve their syntactic skills is to establish a comparison and contrast between the two grammatical systems.

It is essential to enable students to understand aspects such as the use of determiners, adjective word order, complexity in verb phrases, affixes to denote categories and functions, and absence of subjects when a sentence does not require them. Learners will then begin using both systems separately, thus preventing Spanish interference. Once students became aware of their errors, they developed some activities to correct them, such as those included in table 5.

**Table 5. Activities to Overcome Troublesome Sounds and Ungrammatical Structures**

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Read paragraphs or tongue twisters to monitor the pronunciation of the endings.</li> <li>• Role-play a TV show or interview a friend to practice certain sounds.</li> <li>• Read sentences that have certain troublesome sounds.</li> <li>• The native speaker can read passages from a book and the learner can try to identify distinctive sounds.</li> <li>• Work on online practice to improve the articulation of troublesome sounds and imitate native speakers' pronunciation.</li> <li>• Record passages from a book or free-talk to allow native speakers to check learners' pronunciation and correct the errors.</li> <li>• For a short period, write all words with troublesome sounds that come to mind.</li> <li>• Native speakers can provide sentences for learners to change into passive voice, invert word order or use conditionals.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Have a natural conversation to develop fluency and check pronunciation and vocabulary.</li> <li>• Read minimal pairs to check the difference between two sounds.</li> <li>• Sing a song to control speed and practice fluency.</li> <li>• Play a game in which the pronunciation of certain words can help improve fluency.</li> <li>• Search for a poem and express an opinion about its moral value.</li> <li>• Interview someone and switch from formal to informal style.</li> <li>• Listen to different videos and identify dialectal phonological features.</li> <li>• Read an academic article and highlight the unknown words; divide them and identify the stem or root and affixes.</li> <li>• Read a few paragraphs, imitating American or British pronunciation.</li> <li>• Invent words following morphological rules.</li> </ul>
--	---

Source: Based on students' data provided in their report

Table 5 lists the activities suggested by the students to improve their pronunciation, grammar, and fluency. Those strategies enrich the students' language learning process since they promote critical thinking, the use of an updated lexicon, identification of phonological variability and a close encounter with the target language culture. The students' activities enable them to approach the learning process dynamically, spontaneously and effectively. The students can view the improvement of their language proficiency as a personal task, and they can plan and create practical tools to overcome their problems and become successful speakers.

## **Learners' Perception: Achievements and Drawbacks**

For three years, a total of 407 learners presented their perception of contact with native speakers in an oral and written report. They stated that they felt afraid, shy and hesitant when having a face-to-face conversation with native speakers. Since they are not used to doing so, the feeling of being in a natural environment when speaking the target language is unusual for them. However, they expressed that the sensation diminished with every session and finally they felt natural when interacting with native speakers and trying to imitate their accent. Native speakers' commitment to help learners influences their improvement as their constant feedback helps them become aware of their weaknesses and become more confident of their strengths.

Moreover, they emphasized that this recurring contact gives learners the opportunity to hold spontaneous conversations for an extended period with no interruptions and they became part of cultural exchange. The latter indicates that learners may experience a cultural shock that enhances their awareness of the large number of contrasting elements presented by both cultures—that of Costa Ricans and that of the English-speakers. What is relevant here is that learners can get used to native speakers' speed and linking of sounds according to style, and avoid nervousness when interacting. At the same time, native speakers acquire an objective perception of learners' performance since students leave a safe classroom setting and enter a more spontaneous environment that reinforces students' self-confidence.

Another result highlighted by students is the fact that contact with native speakers pushes students to identify their strengths and weaknesses. Regarding their weaknesses, they emphasized the need to improve the articulation of some troublesome sounds, their use of simple syntactic structures instead of complex ones, their lack of fluency, and Spanish accent interference. Once aware of those weaknesses, they became better involved in their learning process, developed the ability to discriminate between sounds, put syntactic theory into real

practice, and avoided seeing grammar as complicated or difficult to acquire. Syntactic structures were used in everyday speech according to the context and listener. Furthermore, moderate hypercorrection in language production can benefit their learning process since students pay more attention to their pronunciation to prevent fossilization and develop strategies to improve their linguistic performance. As a result, students will draw a connection between theory, practice and contact with native speakers. One last beneficial aspect of interacting with native speakers is that this oral and emotional connection enables learners to participate in a foreign culture. Being part of a group allows learners to become critical and curious about the target language, improve their critical thinking skills and speaking techniques, and develop interpersonal and intrapersonal skills.

## **Conclusions**

To become proficient in a foreign language requires more than sitting in front of a language teacher and listening to explanations about syntax, morphology, phonology, and semantics. It involves being aware of other factors that can affect students' linguistic performance directly. An artificial atmosphere in which different sources such as video games, music, social media, the language teacher, and classmates is the norm for foreign language learners. It reflects a context in which language use revolves around specific topics and subject matter, but those are sometimes far from the reality outside the classroom setting. In the class, language teachers monitor the classes and correct students when they do exercises or participate. At the beginning of the learning process, that may be acceptable since novices' encounter with the target language requires the learning of basic rules to speak the language. However, after a certain period of time teachers should provide learners with a more realistic and natural type interaction to use the foreign language.

Through their linguistic development, students realize that they face certain difficulties when speaking the language; they feel fearful, frustrated, and intimidated when first encountering native speakers. They are not used to speaking the language spontaneously in a free environment since the language teacher has guided their learning process. As a result, their response towards unknown environments and speakers reflects hesitation and doubts. To enable them to experience a real-life situation and use the target language in a natural environment, language teachers should include interaction between students and student-native speakers in their syllabi. These tasks enable students to develop their self-esteem as speakers, identify their strengths and weaknesses, and plan strategies to overcome their problems. Nevertheless, sometimes it is difficult to find native speakers willing to participate in a face-to-face conversation in the learners' country. One effective strategy is to have students contact native speakers through social media. Useful platforms put learners in contact with native speakers regardless of country or time zone. Finally, native speakers will help students improve their linguistic skills and cultural knowledge of different English-speaking countries.

From the perspective of getting closer to the language, students face another challenge: dialectal variability. Students' limited knowledge of dialects, accents and particular features can become an obstacle to effective communication. When these students interacted with native speakers whose variety is different from what they have learned, students said they felt frustrated and could not understand the message easily. To include dialects and their distinctive features in classroom activities and tasks can enhance their language skills and ability to communicate. Indeed, improvement in speaking a language begins when learners realize that English is a language with many different dialects. Interacting with people who speak different varieties helps learners improve their language skills and worldview. Native speakers corrected the students' pronunciation and offered updated information on context and language use. They were not language teachers; they

were ordinary people who were willing to have a casual, natural and uncontrolled conversation.

Regarding correct or natural usage of the language, through their interaction with native speakers and constant feedback, learners identified specific errors and designed strategies to overcome them. They used these learning strategies to improve and keep working on troublesome sounds, syntactic structures, prosodic features, Spanish interference, and intonation patterns that were affecting their progress as foreign language learners.

Including interaction with native speakers in course activities not only guarantees learners a constant improvement of their speaking, listening, writing, semantic and cultural skills, but also guides them on the path to naturalness. When learners speak the target language as well as they speak their native language, they become linguistically successful. Their success as speakers is not only in their hands; language teachers can also integrate different options into their teaching strategies and course syllabi.



# The Importance of English for the Costa Rican Economy and Curriculum<sup>1</sup>

(La importancia del inglés para la economía y el currículo de Costa Rica)

*Kevin Armando Brand Fonseca*<sup>2</sup>

Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica

*Roger Segura Arias*<sup>3</sup>

Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica

---

## RESUMEN

Este estudio de caso analiza el papel que del idioma inglés en la economía y el currículo costarricense. El análisis se hace basado en un marco referencial sobre la adquisición y aprendizaje de segundas lenguas con respecto a las teorías sociocultural y sociocognitiva, identidad y entidad, y la motivación. Participaron diferentes actores en el currículo tales como los estudiantes, profesores, padres de familia, empleadores, y encargados de diferentes programas para la enseñanza del inglés a nivel nacional. Las conclusiones resaltan la importancia del inglés para el sistema económico. Además, la identidad y la agencia parecen ser factores cruciales para entender el aprendizaje de idiomas como un proceso complejo.

## ABSTRACT

This case study analyzes the role of English in the Costa Rican economy and curriculum. It is grounded on a second language acquisition and

---

1 Recibido: 29 de junio de 2019; 17 de febrero de 2022.

2 Maestría en Lingüística Aplicada.  <https://orcid.org/0000-0003-1573-2389>. Correo electrónico: [kevin.brand.fonseca@una.ac.cr](mailto:kevin.brand.fonseca@una.ac.cr)

3 Maestría en Lingüística Aplicada.  <https://orcid.org/0000-0003-1553-3953>. Correo electrónico: [roger.segura.arias@una.ac.cr](mailto:roger.segura.arias@una.ac.cr)

learning framework related to socio-cultural and socio-cognitive theories, identity and agency, and motivation. The stakeholders that took part in the study were students, instructors, parents, employers, and heads of English teaching programs at the national level. The conclusions highlight the importance of the English language for the economic system. Also, identity and agency appear to be crucial factors to understand language learning as a complex process.

**Palabras clave:** economía, currículo, inglés, adquisición, aprendizaje, lenguas extranjeras

**Keywords:** economy, curriculum, English, acquisition, learning, foreign languages.

## Introduction

Costa Rica has a history of over a century of English teaching. Marín Arroyo developed a comprehensive account of the inclusion and prevalence of the language in the national curriculum. English teaching in Costa Rica dates back to the beginning of the 20th century as a response to the influence of European and North American markets and their connections with the country's economic growth. In the following decades, language teachers obtained training from several exchange programs with the United States. In the 1950s, the Universidad de Costa Rica started a program to prepare English teachers, which is considered a milestone toward the widespread use of English in Costa Rica. Soon after this, the country founded other institutions to meet the linguistic demands arising from economic exchanges between Costa Rica and the United States in the 1960s.<sup>4</sup>

Marín Arroyo adds that by the late 1980s and early 1990s, new methodological trends arrived, promoting the creation of contextualized textbooks, a new curriculum, and the implementation of the communicative approach in the English language classrooms. Due to

---

4 Edwin Marín Arroyo, "Cronología de la enseñanza del inglés en Costa Rica durante el Siglo xx," *Revista Comunicación* 21, 1 (2012): 4-15.

the latest international economic, political, social and cultural order, Costa Rica began to compete in the global markets, and the educational system experienced more reforms. The new socioeconomic system demanded a more skilled workforce with technological knowledge, computational abilities, and English language skills.<sup>5</sup> In the case of language skills, the “proliferation of foreign investment, the result of global neoliberal tendencies, along with a growing and thriving tourist industry also influenced the emergence of great numbers of private ‘bilingual’ schools, language institutions, and higher education English courses offerings.”<sup>6</sup> This review illustrates how economic changes have influenced English teaching in Costa Rica, and how the curricular policies have been adapted accordingly to respond to the linguistic needs of the market. The present study explores some of the reasons why the English language is part of the national education system by explaining the role of the language in the economy and the curriculum according to different stakeholders.

### **Theoretical Considerations**

This section highlights critical theory that sheds light on the role of English in the Costa Rican economy and of English teaching and learning in Costa Rica.

### ***Sociocultural Views***

Learning either a first or second language is triggered by the need to achieve a goal; it may be survival as for young children and immigrants, or it can respond to more complex needs prompted by social and economic demands. A sociocultural approach to second language learning focuses on how individuals interact with their contexts to create meaning. Tarone (as quoted in Lantolf) reckons that “a central mechanism of mental development is the mediation available

---

5 Marín Arroyo, 7-12.

6 Ana Solano Campos, “Teaching and Learning English in Costa Rica: A Critical Approach,” *Letras* 52 (2012): 163-178.

in different sociocultural environments.”<sup>7</sup> Lantolf adds that “because mediation is different in different sociocultural domains, development in these domains is expected to be psychologically different.”<sup>8</sup> The sociocultural setting where individuals dwell may present linguistic demands which require people to learn a second language to function successfully in their immediate environment.

Mediation must appraise sociocultural factors because learning a language is affected by external factors such as the Zone of Proximal Development,<sup>9</sup> the difference between what an individual can do with or without appropriate mediation from someone else. The relevance of this theory lies in the fact that, as stated in Lantolf, language “development does not depend solely on internal mechanisms but on the quality and quantity of external forms of social interaction.”<sup>10</sup> Lantolf also claims that “the structure of language tells us little about its power to mediate our social/communicative and mental lives. Language’s power resides instead in its use value—its meaning-making capacity.”<sup>11</sup> The Ministry of Public Education’s curricular policy emphasizes the power of language by highlighting that “Learners should be able to reach their full potential and contribute to the development of the country.”<sup>12</sup> This policy connects education with production and economic developments and supports the notion that pedagogic mediation also plays a role in helping individuals effectively learn a language needed for their successful inclusion in the country’s productive and labor forces.

---

7 James P. Lantolf, “The Sociocultural Approach to Second Language Acquisition: Sociocultural Theory, Second Language Acquisition, and Artificial L2 Development,” *Alternative Approaches to Second Language Acquisition* (London: Routledge, 2011) 24-47. DOI: <https://doi.org/10.1080/15348458.2013.775885>.

8 Lantolf (2011) 47.

9 Lev S. Vygotsky, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978) 86. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>.

10 James P. Lantolf, “Sociocultural Theory: A Dialectical Approach to L2 Research,” *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (London: Routledge, 2012) 57-72. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203808184>.

11 Lantolf (2011) 25.

12 Ministerio de Educación Pública, *Programa de estudios inglés: Tercer ciclo de la educación general básica y educación diversificada* (San José, Costa Rica: Imprenta Nacional, 2016) 15.

Lantolf also stresses early exposure to language to generate sociocultural connections. “Children’s early appropriation of language is implicit (i.e., beyond awareness) since the main function of interaction is not usually language learning, but learning something else, including how to participate appropriately in social activities.”<sup>13</sup> At such an early age, several processes such as mediation and regulation are essential for the learners’ development. In this respect, Gass explains that the most relevant of these processes is mediation because sociocultural theory assumes that human activity is mediated by higher-level cultural tools such as those symbolic artifacts represented in literacy.<sup>14</sup> Thus, through proper mediation and early exposure to language, learners can adapt to their environments successfully and respond appropriately to the language needs, from their social milieus to address social and economic demands.

### ***Sociocognitive Theories***

Similar to sociocultural views of second language acquisition, socio-cognitive theory sustains that acquisition occurs under a synergic process of the individual’s mind, body, and soul because “SLA is an adaptive process, so that what is being adapted to—environmental conditions—should also be included in conceptualizing.”<sup>15</sup> Understanding learners as ecological organisms entails a dependence on the environment to survive; “humans are adaptive organisms—they survive by continuously and dynamically adapting to their environment.”<sup>16</sup> Today, knowing English in a developing country can be a powerful tool to integrate individuals into the global economic and work-related requirements. In the same vein, Ortega explained that learning other

---

13 Lantolf (2011) 25.

14 Susan Gass, *Second Language Acquisition: An Introductory Course* (New York: Routledge, 2013) 283. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203137093>.

15 Dwight Atkinson, “A Sociocognitive Approach to Second Language Acquisition: How Mind, Body, and World Work Together in Learning Additional Languages,” *Alternative Approaches to Second Language Acquisition* (London: Routledge, 2011) 143-166. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203830932>.

16 Atkinson, 143.

languages entails a search for power as much as language learning.<sup>17</sup> In this sense, the social environment exerts pressure on the citizens, and knowing English becomes a necessity and a sign of power over others.

Furthermore, social contexts dictate the immediate needs of the learners. For Atkinson, “From a socio-cognitive perspective, the best way to promote SLA is to place learners in situations where the L2 is necessary for social action—where they need it to survive and prosper.”<sup>18</sup> There are strong curricular and economic demands in many countries; the citizens are expected to be proficient in a second language to increase their chances to adapt to requests from a globalized citizenship. Atkinson stressed that human cognition is adaptive; as individuals try to endure and thrive, they try to adapt to an eco-social environment. Such adaptability to their milieus is the only way they can survive.<sup>19</sup> Readily responding to linguistic requirements of the social and economic context can be an ability that people must develop to cope with modern demands. As a matter of fact, “Language in use must be nimble and quick to effect social action—it must be dynamically adaptive vis-à-vis its environment.”<sup>20</sup>

Ortega also provides insights on the importance of socio-cognitive theories by asserting that their contribution consists of “extending useful bridges between social approaches and the latest trends in cognitive science that SLA cognitivists may increasingly be willing to cross in the future.”<sup>21</sup> The implementation of standardized language curricular teaching policies does not guarantee success in language learning, nor does the study of cognitive sciences mediate the learning of the language per se; the learner’s identity and agency may have important implications to achieve the goal as well.

---

17 Lourdes Ortega, “SLA after the Social Turn: Where Cognitivism and Its Alternatives Stand,” *Alternative Approaches to Second Language Acquisition* (London: Routledge, 2011) 167-180. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203830932>.

18 Atkinson, 144.

19 Atkinson, 144.

20 Atkinson, 146.

21 Ortega, 171.

### ***Identity and Agency in L2 Acquisition***

Each scenario where language users develop differs. Traits such as ethnicity, traditions, and linguistic background can present advantages or challenges to the process of language acquisition. Duff<sup>22</sup> explained the role of identity and agency in language acquisition. *Identity* is defined as a process of organization concerning social identity, comparison, and distinctiveness.<sup>23</sup> *Agency* deals with abilities to make choices and take control to pursue goals.<sup>24</sup> She added that the agency to choose the type of language a person learns might be connected to prestige and high-status varieties; additionally, a learner may decide not to respond to the requirements; that is also part of their identity and agency.<sup>25</sup> Learning and using a language is largely a choice and, at the same time, a demand derived from internal and external pressures resulting from their identity; they are closely linked to the curriculum and the social and economic needs.

When a foreign language becomes part of a national curriculum, students' agency becomes limited, given that language learning is rendered as a compulsory issue. Duff analyzed case studies of students learning a second language abroad and concluded that the students' expectations, linguistic backgrounds, identities, and desires had been constrained by external factors such as their classmates, teachers, and the curriculum.<sup>26</sup> Besides these external factors, Duff and Talmy have “acknowledged some degree of agency, contingency, unpredictability, and multidirectionality in terms of learners and their language learning trajectories—that is, learners are agents who may contest or transform as well as accommodate practices into which

---

22 Patricia A. Duff, “Identity, Agency, and Second Language Acquisition,” *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (London: Routledge, 2012) 410-441. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203808184>.

23 Duff, 415.

24 Duff, 417.

25 Duff, 411.

26 Duff, 410-441.

others attempt to induct them.”<sup>27</sup> In this regard, learners seem to have major responsibility for their choice of learning languages, which also involves motivation.

### ***Considerations on Motivation***

Under current socio-dynamic accounts, motivation in L2 acquisition and learning has a more complex nature. This phase “is characterized by a focus on the situated complexity of the L2 motivation process and its organic development in interaction with a multiplicity of internal, social and contextual factors.”<sup>28</sup> Motivation here is viewed as part of the modern globalized world’s complexities by framing motivation in current theoretical perspectives. Henry proposes that “motivational systems of the learner’s different languages need to be conceptualized as interrelated systems that are simultaneously constituents within a higher-level multilingual motivational system.”<sup>29</sup> The author also considers motivation as part of a complex and emergent process.

Dörnyei presented a comprehensive account of motivation and its subscales as categorized in Noels, Pelletier, Clément, and Val-lerand’s<sup>30</sup> Language Learning Orientations Scale (2000), where they listed seven subscales to motivation. First, they presented *amotivation*: a lack of motivation due to the realization that there is no need to learn; *external regulation*: a weak form of intrinsic motivation coming from external sources; *introjected regulation*: externally imposed norms accepted by students; *identified regulation*: engaging in the activity

---

27 Patricia A. Duff and Steven Talmy, “Language Socialization Approaches to Second Language Acquisition: Social, Cultural, and Linguistic Development in Additional Languages,” *Alternative Approaches to Second Language Acquisition* (London: Routledge, 2011) 95-116. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203830932>.

28 Ema Ushioda and Zoltán Dörnyei, “Motivation,” *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (London: Routledge, 2012) 396-409. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203808184>.

29 Alastair Henry, “L2 Motivation and Multilingual Identities,” *Modern Language Journal* 101, 3 (2017): 548-565. DOI: <https://doi.org/10.1111/modl.12412>.

30 Zoltán Dörnyei, *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition* (Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2005) 105-106. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781410613349>.



because one can see value in the activity. It is also possible to find *intrinsic motivation knowledge*: being part of the activity due to the exploration of new ideas which generates positive feelings; *intrinsic motivation accomplishment*: motivation generated by sensations of achieving a goal; and finally, *intrinsic motivation simulation*: “sensations stimulated by performing the task, motivation is in accord with the complex nature of motivation, and especially of how learners deal with their eco-social context.”<sup>31</sup>

In addition to the previous classification of motivation in language acquisition, Ushioda and Dörnyei addressed traditional views of motivation; they present integrative/instrumental motivation concerning why and how people decide to learn a language. Nonetheless, given the status of English as a global language and its understanding as a necessary educational skill in many educational curricula, integrative motivation is questioned in this case. Attention is turned to the internal understanding of oneself in a global community of language users.<sup>32</sup> Dörnyei explains the vision of *self* in motivation in his *L2 Motivational Self System*. He presents three dimensions:

- (1) *Ideal L2 Self*, referring to the L2-specific facet of one’s ideal self: If the person we would like to become speaks an L2, *the Ideal L2 Self* is a powerful motivator to learn the L2 because of the desire to reduce the discrepancy between our actual and ideal selves [...].
- (2) *Ought-to L2 Self*, referring to the attributes that one believes one ought to possess (i.e., various duties, obligations, or responsibilities) in order to avoid possible negative outcomes [...].
- (3) *L2 Learning Experience*, which concerns situation-specific motives related to the immediate learning environment and experience.<sup>33</sup>

These dimensions can be considered with their connections of a more complex nature to motivation. Along the same lines, Henry

---

31 Dörnyei, 78.

32 Ushioda and Dörnyei, 400.

33 Dörnyei, 78; 105-106.

claimed that “the motivational systems of different languages can be understood as functioning not only within ecologies of other motivational systems, but also within other psychological, psycholinguistic, and social systems.”<sup>34</sup> The various categorizations to motivation highlight the essential role of the environment and the globalized social context where English plays a central role in educational and economic development.

Additionally, a study by Ennser-Kananen, Fallas Escobar, and Bigelow explores some of the motivations of English as a Foreign Language (EFL) students in Costa Rica. They found that English was considered a tool that could open job opportunities, well-paid jobs, scholarships, and professional development, among others.<sup>35</sup> The authors concluded that “when the students attributed to English the power to affect their personal, professional, and academic lives in such profound ways, they implicitly drew on neoliberal ideologies that position English as the key to wealth, job security, power, and social prestige.”<sup>36</sup> The authors assert that English learners see the language as a professional requirement, more than just as an asset. Hence, learning the language is motivated by the feeling of not “falling behind” and shows clear pressure to become proficient language users.<sup>37</sup> Their findings seem to connect with the ideas of *ought-to-self* presented by Dörnyei, where motivation is associated with obligations and responsibilities.

## Research Questions

Grounded on the above theoretical considerations, the following questions will be answered through the results and analysis of this study.

---

34 Henry, 561.

35 Johanna Ennser-Kananen, Christian Fallas Escobar and Martha Bigelow, “‘It’s practically a must’: Neoliberal reasons for foreign language learning,” *International Journal of Society, Culture & Language* 5, 1 (2017): 15-28.

36 Ennser-Kananen, Fallas Escobar, and Bigelow, 22.

37 Ennser-Kananen, Fallas Escobar, and Bigelow, 24.

1. How is English important for the Costa Rican *economy* from the participants' perspective?
2. How is English important for the Costa Rican *curricula* from the participants' perspective?

## Method

This research is a qualitative and descriptive case study. As stated by Duff, “because of its diverse disciplinary origin and the research traditions found across them..., case studies may involve different units of analysis (a country, a city, a child, the testing of an innovation).”<sup>38</sup> The research focuses on English teaching in the Costa Rican curriculum and its implications for the economy from the perspective of the participants of the study: students, teachers, parents, managers and curricula developers.

Five representative sample groups participated in this study. Each group consisted of five participants from five different contexts: public high schools, private high schools, public universities, private universities, and private institutes. The only exception to the previous contexts is the managers, who represent sectors such as tourism, contact centers, small entrepreneurships, financial institutions, and migration offices. Criterion sampling was considered to select the participants of this study.<sup>39</sup> To be part of the study, the participants needed to belong to the groups mentioned above and be interested in the role of the language in the country.

The instrument used was a survey which varied slightly depending on every group's needs and knowledge of curricular language policies. Out of the five surveys, four were designed in Spanish, whereas only the one for teachers was in English. The idea of using Spanish with

---

38 Patricia A. Duff, “How to Carry Out Case Studies,” *Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide* (West Sussex: Wiley-Blackwell, 2012a) 95-116. DOI: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9781444347340>.

39 M. Patton, *Qualitative Evaluation and Research Methods* (Beverly Hills, CA: Sage, 1990) 169-186.

most of the participants was to obtain insights by making sure that all the participants could respond in detail by using their mother language. The questions aim to collect data about the informants' ethnographic information necessary for the study, their impressions on the role of English for the country's economy, and their perceptions about the implementation of English in the curriculum. The survey was an effective, valid, and suitable instrument for this study because it facilitated reaching different participants in the representative sample groups, answered the previously stated research questions, and allowed for a more complete analysis of the problem. Twenty-five informants took the survey using the platform *Google Forms*; this made the data collection process more efficient and simplified the report on the results.

In the following section, the researchers will first describe the results of the answers gathered from the instruments in written form and then use figures and tables that simplify the understanding of quantitative information. The data will be analyzed in a qualitative fashion by making connections between the theoretical considerations and the findings that arose when the data were being described. Moreover, it was necessary to create several headings to answer the research questions through a thematic analysis. The themes in this analysis were deductively arranged based on the theory reviewed for this research.

### **Caveats to the Research Methodology**

This case study emerged from conversations held between the researchers, who reflected on the research questions posed for the purposes of this study, and who selected case study research as a qualitative design to answer them. Their positionality regarding the topic developed while they were taking the course Second Language Acquisition (SLA) in the Master's Program in Applied Linguistics at Universidad Nacional, Costa Rica. Under the guidance of their professor, they became interested in SLA theories and their role in

the learning of English as a foreign language. Most of the literature reviewed referred to contexts where second language learners acquire the language in English-speaking countries. As part of their reflections on SLA theories, they concluded that it was essential to make connections between the literature studied in the course and the reality of second language learners in Costa Rica due to the relative lack of prior work on the topic.

Moreover, given that the nature of this case study is qualitative, the researchers are not aiming at achieving statistical generalizations in their conclusions. They are well-aware of the fact that some readers might wish to find *methods triangulation* in this study. Nonetheless, the study does adhere to validity and reliability principles in qualitative research through the use of *data source triangulation*<sup>40</sup> and appropriate methods to display the results obtained in the instruments.

Finally, the participants involved in this study do not necessarily have expertise in applied linguistics or curriculum development of EFL programs. Nevertheless, their perceptions should be taken into account because these groups are important stakeholders and their insights point to needs to be addressed through the implementation of the curriculum. The analysis conducted by the researchers is not intended to support or contradict the participants' claims, but rather voice their thoughts and provide a deeper understanding of the situation encountered in the case study.

## Results

This section reports on the results obtained from the surveys conducted with the different groups of participants. The results serve as a basis to answer the research questions guiding this study.

---

40 Florian G. Kern, "The Trials and Tribulations of Applied Triangulation: Weighing Different Data Sources," *Journal of Mixed Methods Research* 12, 2 (2018): 166-181. DOI: <https://doi.org/10.1177/1558689816651032>.

### ***Role of English in the national economy***

Concerning the importance of English for the national economy, the participants were asked about the extent to which the language is important for the economy. All 25 informants from the different groups participating in the study sustained that English is very important for the economy. Their justifications for that assertion can be found in table 1.

**Table 1. Justifications to Consider English Important for the Economy**

Justifications	Participants in the Survey				
	Teachers	Students	Parents	Policy Makers	Employers
Job opportunities	2	2	1	3	2
Commerce	1	3	4		4
Business	1	1		2	2
Tourism industry	2			1	3
General culture					
Cultural contact				1	
Travel				1	
Migration					1
Communication					1
Language learning		1			
Studies		1			

Source: This information is taken from the surveys applied. The numbers in each column show how important English is for each one of the aspects in the left-hand column.

The results in table 1 display the following findings. First, commerce and job opportunities seem to be the most salient factors to account for the relevance of the language in the Costa Rican economy due to the number of participants who resorted to those justifications to explain the importance of the language. “*Es la lengua franca para comercializar, turismo y Comunicaciones*” [it is the lingua franca for commerce, tourism, and communication (our translation)],” stated one of the curriculum developers to further elaborate on his perception.

The open-ended questions included in the different surveys elicited responses that hint at the role of each group of participants in the economy as a possible explanation for the participants' answers. For example, students are the only ones who give justifications related to learning. Employers point to those related to commerce, business, migration, and tourism as they are linked to the activity of the sector that they represent. In the instrument, participants were also asked to indicate the areas for which English is useful for the country's economic activities. By and large, their answers coincided with the previous justifications. A few responses also included using technology and entertainment as aspects that give a sense of usefulness to the language in different economic activities.

In addition, the participants indicated for whom the language is of relevance in Costa Rica. Table 2 displays the panorama for this case.

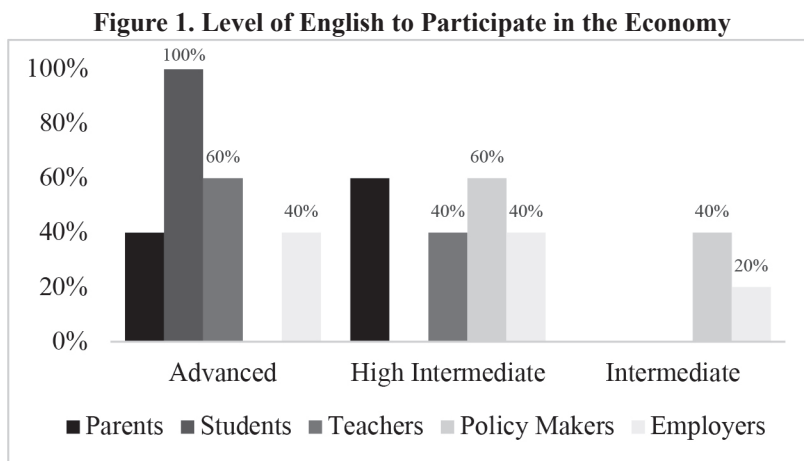
**Table 2. Groups for Whom English Is Important in the Economy**

Group	Study Participants				
	Teachers	Students	Parents	Policy Makers	Employers
Professionals in the private sector	100%	60%	80%	100%	100%
Professionals in the public sector	100%	60%	60%	100%	80%
Non-professionals in the private sector	100%	20%	40%	100%	80%
Non-professionals in the public sector	100%	40%	40%	60%	60%
Entrepreneurs at PYMES	100%	60%	60%	80%	100%
Businesspeople at large in national companies	100%	40%	60%	20%	80%
Businesspeople in transnational companies	100%	60%	60%	60%	80%

Source: This information is taken from all the surveys applied. The percentages in each column represent the percentage of responses obtained for each group of people.

Concerning the information in table 2, it is evident that the stakeholders surveyed for the study associate their response with the need for the language in their field, or in the case of students and parents, with what the future workforce is expected to do with the language. Teachers, on the contrary, acknowledge that English is essential for all the groups included in the table; this might indicate that teachers understand how the knowledge of the English language can affect the country's economy.

Equally important, the participants assessed the expected linguistic level required for people to participate actively in the economy. Figure 1 offers a statistical overview of their responses.



Source: The information of this graph is taken from all the surveys applied.

According to figure 1, most participants affirm that people require an advanced or high intermediate level of English to take part in an economic activity. One of the teachers expressed as follows the belief sustained by most participants on this topic: “Mastery of the language is necessary to get a good position.” The only ones who appear not to agree with this are policy makers, who concur that people should



have either an intermediate or high intermediate level to be part of the economy. In the end, the participants agree on the role of English, the justifications for its importance, and its utility for the economy; this might have implications for the high levels of English expected from the participants.

### ***Role of English in the national curriculum***

The participants also coincide with the relevance given to the English language in the national curriculum. Only one participant of 25 indicated that English is moderately important in the educational system for the present and future workforce. The rest consider that English is significant in the curriculum for the reasons displayed in table 3.

**Table 3. Justifications of the Importance of English for the Costa Rican Curriculum**

Justification	Participants in the Study				
	Teachers	Students	Parents	Policy Makers	Employers
Job opportunities	4	2	3	3	2
Business			2	3	
Commerce	2				4
Communication		1			
Selfgrowth					1
Interpersonal Skills					1

Source: This information is taken from all the surveys applied. The numbers in each column show how important English is for each one of the aspects on the left-hand column.

The results of table 3 show a slight degree of difference with respect to the importance given to the language in table 1. Job opportunities, commerce and business are again the main justifications for including English in the curriculum. This indicates that the language should respond to the demands of the economy. That is, people with good communicative competence in English have more chances to participate successfully in economic activities.

Following this premise, one parent commented, “*La mayoría de las empresas lo piden y es importante que se eduquen en el área en que se van a desempeñar en sus trabajos*” [most companies ask for it, and it is important for people to be trained in the area they will work in (our translation)].

However, one aspect that differs significantly from table 1 is the fact that two responses from the employers emphasized that personal growth and interpersonal skills must be justifications for the inclusion of English in the curriculum. These answers are not necessarily economic motivations to include the language in the curriculum.

Just as table 2 analyzed the role of English in the economy, table 4 aims to portray for whom the English language is important in the educational system, according to the participants in this study.

**Table 4. Groups for Whom the English Language Is Important in the Curriculum**

Group	Study Participants				
	Teachers	Students	Parents	Policy Makers	Employers
Preschoolers	80%	80%	80%	80%	60%
Elementary school students	100%	80%	80%	80%	80%
High school students	100%	100%	100%	100%	80%
Undergraduate students	100%	100%	100%	100%	80%
Postgraduate students	100%	60%	60%	60%	60%
English teachers	100%	40%	80%	80%	60%
Teachers in other subjects	80%	60%	60%	20%	40%

Source: This information is taken from all the surveys applied. The percentages in each column correspond to the responses obtained from each group of participants.

Regarding the educational system, the different stakeholders who took part in the study acknowledged the importance of the subject matter for most of the people who teach and study in an educational institution. However, English seems to be less relevant to teachers of other subjects and to graduate students, and the groups that should master the language are mainly related to job opportunities and commerce.

Two answers also refer to age to justify the teaching of the language since childhood because according to these participants the younger people are, the better the results they will obtain. The following phrase expresses the feelings expressed by these participants: “*si queremos competir a nivel mundial, tenemos que incorporar el inglés desde los niños de preescolar porque ellos aprenden muy fácil*” [if we want to compete worldwide, we must incorporate English when children are in preschool because they learn very fast (our translation)].

Finally, the researchers elicited the participants’ impressions on whether the educational policies are aligned with the demands of the economy. Table 5 reflects the answers given on this issue.

**Table 5. Perceptions on Whether Educational Policies Are Aligned with Demands of the Economy**

Answer	Study Participants				
	Teachers	Students	Parents	Policy Makers	Employers
Yes	3	5	0	5	1
No	2	0	4	0	4

Source: This information is taken from all the surveys applied. The numbers in each column represent the frequency in which each answer was given.

Most of the teachers added that the educational policies do respond to the demands of the economy. For example, one of them wrote, “Yes, I think so. The way I’m teaching English my students prepares them to fulfill future job requirements,” but other teachers thought otherwise. In addition, students and policy makers agree, according to their responses. “*Porque eso ayuda a que el país sea más competitivo y atrae a los inversionistas y al turismo*” [because that helps the country to be more competitive and attracts investments and tourism (our translation)], affirmed one of the students. Similarly, policymakers agree on this fact, and to exemplify their position, one of them pointed out that “*creamos estudiantes bilingües*” [we—referring to the language program—create bilingual students (our translation)].

On the other hand, two of the groups of participants seem to disagree with the position of teachers, students and policy makers. As a matter of fact, none of the parents believe that the educational policies correspond to the needs of the economy. They emphasized that in situations where English must be spoken the children will not be able to communicate in the language. Employers support this by adding that the level is still unsatisfactory, but that it is improving.

### **Qualitative Data Analysis**

This section outlines the extent to which the role of language for the economy and for the curriculum of the country has implications in its learning. These issues are analyzed grounded on the theories presented in the framework for the study and the results outlined above.

#### ***Sociocultural Considerations in SLA in the Costa Rican Context***

The data can be analyzed considering its connection with Sociocultural Theory. First, the Ministry of Public Education stipulates that English can be a medium to help students develop their full potential to contribute to the economic system as part of their cultural and social development<sup>41</sup>; in the surveys, all the participants considered English to be very important for the economy, and most of the those surveyed in the students', teachers' and parents' groups selected justifications related to economic elements, such as job opportunities, commerce, and business. This can also be connected to Lantolf's claim that mediation "is most effective when it is sensitive to learners' ZPD and as such, they represent one type of mediation."<sup>42</sup> Thus, considering teachers' and parents' answers about the importance of English in the curriculum, they appear to perceive English as an essential element in the national curriculum for the students to be able to perform a job- and business-related tasks. This suggests that students should

---

41 Ministerio de Educación Pública, 15.

42 Lantolf (2012), 60.

first receive proper mediation to achieve their linguistic goals to later become active agents in the country's economy.

When analyzing the responses regarding the significance of English for the national curriculum, Gass's and Lantoff's viewpoints on how language enables learners to connect to their environment and people since early ages to participate in society can be verified in the results of the study.<sup>43</sup> Two participants stressed the need of early language exposure to increase the students' opportunities to achieve higher linguistic levels in connection to the country's global competitiveness. These two participants indicate that exposure to English from early ages can result in greater personal and national gain, as higher proficiency is expected from today's language learners.

### ***Socio-Cognitive Considerations to Learn a Language***

Atkinson suggests that language learning is adaptive according to the environment,<sup>44</sup> so the fact that commerce and job opportunities are—for the participants—the most important reasons to speak English in Costa Rica makes it possible to understand that the cognitive approaches to second language acquisition are influenced by what occurs in the ecology of learning. Learning takes place because it becomes meaningful to the learner; it is clear that the students and the other participants in this study coincided on the fact that the language is essential because the globalized economy, in general, makes it a valuable way to prosper in the system due to its usefulness. Ortega and Atkinson emphasize that learning a language provides power and leads to prosperity. The reasons given (see table 1) by the participants along with the use of technology and entertainment trigger the learning of a language through useful experiences for learners when they, as Atkinson suggests, try to adapt to an eco-social environment to relate their cognitive efforts to their reality. Costa Rican curriculum developers exert pressure on knowing the language to be able to participate

---

43 Gass (2013) 283; Lantoff (2011), 25.

44 Atkinson, 18.

and gain power in the economy through occupations as professionals in the public and private sector (table 2).

Society is also working as a force to increase learners' linguistic competence to participate in different economic activities, for most stakeholders surveyed affirm that people need an advanced or high intermediate level of English. In this same vein, a high number of participants indicated that it is very important to incorporate English into the curriculum. This points to the need for improvements related to learning and teaching a foreign language. Following Atkinson's suggestion, learners must be placed in situations where the L2 is necessary for social action.<sup>45</sup> This can be achieved by having the curriculum aligned with the needs of the system. Teachers, policy makers, and curriculum developers believe that this is currently being accomplished. Nevertheless, parents and employers expressed that they consider that the efforts made in the curricular policies do not yield the results required to comply with the economic demands. Therefore, reality facilitates the interconnection between language learning and socio-cognitive theories, yet it is unclear whether the policies followed by the different curricula satisfy all the needs of the economy.

### ***Identity and Agency in Language Learning***

Concerning these topics, it is imperative to analyze Swain and Deters' premise in regard to L2 learning: "[it] is a highly complex and socially situated process that is dynamic and involves the negotiation of access, participation, and above all, identity."<sup>46</sup> The learner's identity and agency are shaped by society and the economy, yet each learner seems to display differences in terms of how accountable the language learning experience is.

All 25 stakeholders who participated in the study justified the importance of English for the economy with a strong sense of

---

<sup>45</sup> Atkinson, 144.

<sup>46</sup> Merrill Swain and Ping Deters, "New Mainstream SLA Theory: Expanded and Enriched," *Modern Language Journal* 91, 5 (2007): 820-836. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00671.x>.

bilingualism to serve the needs of the economic system. This situation could have negative implications in terms of the pressure exerted on the learner, which may limit students' identity and agency when learning a language. Learners will have less power to control their own learning because the only choice that they have if they want to prosper is to accommodate themselves to the requirements of the economy. When referring to this issue, Duff ensures that a learner could make the decision to reject certain requirements demanded by society or the internal language systems.<sup>47</sup> However, under the circumstances reported on here, not complying with these demands would lead to exclusion in terms of job opportunities and competitiveness in a globalized society.

As proposed by Ennser-Kananen, Fallas Escobar and Bigelow, the reasons why most people learn English respond to the neoliberal system, but one of the employers stressed that the learning of the language is vital for personal growth and interpersonal relationships. This answer softens the participants' neoliberal discourse and acknowledges learners as true agents of their learning of the language.

### ***Motivation to Learn English in Costa Rica***

The importance of the English language can be analyzed from the perspective of motivational implications. Consideration is given to Ushioda and Dörnyei's conception of motivation as a result of "the relationship between individuals and context."<sup>48</sup> and to Henry's reference to the learner as an ecological being connected to "psychological, psycholinguistic, and social systems."<sup>49</sup> There may be a relation between the informants' perceptions that learning English is very important for the economy and the curriculum, especially regarding commerce and job opportunities. These results also appear to align with Ennser-Kananen, Fallas Escobar, and Bigelow given that they

---

47 Duff (2012b) 411.

48 Ushioda and Dörnyei, 398.

49 Henry, 561.

discovered that some of the motivations of EFL students in Costa Rica are related to job opportunities and finding well-paying jobs. The informants in the present study also gave reasons such as commerce, business, migration, and tourism as important motivations to learn English, which may be linked to motivation as a complex and emergent course in multilingual processes.<sup>50</sup> Dörnyei also sees motivation as an “Ought-to L2 Self, referring to the attributes that one believes one ought to possess.”<sup>51</sup> In this sense, the informants categorized people for whom the English language is essential in the economy, and their answers may support the notion that English learning is motivated by ideas of what one should perform in the language as a response to the country’s economic demands.

As explained by Dörnyei, motivations may come from extrinsic sources—external regulations— or externally exposed rules—introjected regulations.<sup>52</sup> After a closer look at the data obtained from the subjects concerning people for whom the English language is vital in the curriculum (table 2), it can be suggested that both external and introjected regulations are essential motivations for learners in the Costa Rican educational system. Most groups surveyed received a high percentage of choice; only the group related to teachers of other subjects seemed to have received less attention. There appears to be a high level of acceptance to offer external pressures to citizens when it comes to English language learning included in the curriculum.

Furthermore, Ushioda and Dörnyei considered that the constitution of English as part of a global community subtracts relevance from the traditional vision of integrative motivation and places a more substantial burden on internal forces.<sup>53</sup> The data obtained is aligned with this argument; when asked about perceptions on whether the English educational policies are associated with the demands of the

---

50 Henry, 549.

51 Dörnyei, 105.

52 Dörnyei, 78.

53 Ushioda and Dörnyei, 400.



economy, employers and parents seem to be very critical about the educational system and its deficiencies. Nonetheless, students agreed upon the positive results of curricular policies and the economic needs and were the only population in favor of an advanced level of English as a need.

### **Final Remarks**

The participants in the study appear to highlight the importance of the English language for the economic system. This fact has implications on all the theories that account for SLA by considering external factors that go beyond the cognitive level. First, with respect to socio-cultural theories, parents and other curriculum stakeholders advocate for better English language instruction due to the sociocultural reality that requires good language proficiency to participate actively in the system. Second, with respect to motivation, students agree with other participants on the fact that they, as language learners, need to possess certain abilities to succeed, and this evokes interest in the learning of the language. In the same vein, when referring to socio-cognitive theories, learners are exposed to an environment that makes their learning experience meaningful for most stakeholders and themselves. Hence, the more relevant the subject is, the more learnable it becomes.

Finally, identity and agency are crucial factors to understand language learning as a complex process where many factors come into play. Learners seem to have few choices on their own learning as they seem to dictate how they are expected to learn the target language and why they should learn it. In the end, this research might serve as an antecedent to close the existing gaps regarding literature on this topic. Future research should be conducted to raise awareness on the fact that educational and language policies in general have implications on language learning that can be demonstrated through studies grounded on SLA theories.

### ***Generalizability***

This case study cannot generate theoretical insights beyond the case in question; the population was limited to five sample groups of curriculum stakeholders composed of five participants, and no similar literature has been found for comparison; nonetheless, it may serve as a starting point for future research on the topic. However, the results support existing theory regarding the external factors that influence language learning as a complex system.

**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 23, 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 10 a 18 folios (tamaño carta: 21,5 cm. x 28 cm.) (es decir, entre 4500 y 9000 palabras). Si está escrito por dos autores o más, se admite una extensión máxima de 25 folios (12.500 palabras). Deberán enviarse en formato digital a la dirección de correo electrónico de la revista ([revistaletras@una.cr](mailto:revistaletras@una.cr)).
9. El artículo puede estar escrito en español, en inglés o en francés, y su redacción será la definitiva y el título debe venir traducido

al inglés (o al español, si fue originalmente escrito en inglés o francés). Debe estar precedido por un resumen en español, de un máximo de 100 palabras, y su versión a otro idioma moderno de uso internacional (preferiblemente el inglés); además, se deben agregar las palabras clave (*keywords*) en ambos idiomas para facilitar la indización del artículo y búsquedas en línea.

10. Las transliteraciones de alfabetos no latinos se atenderán al uso apropiado y a la normativa establecida internacionalmente.
11. Los autores deben indicar, en la nota a pie de página para ello incluida en la plantilla para la redacción de artículos, (a) la unidad académica, departamento o programa de estudio al cual se encuentran afiliados, (b) la ciudad en la cual se ubica la instancia de afiliación y (c) su número de identificación ORCID. Si no se cuenta con un número ORCID, puede obtenerse en la siguiente dirección electrónica: <https://orcid.org>.
12. Al hacer referencia a un siglo en particular (ya sea dentro del cuerpo del artículo, en una nota a pie de página o en la sección de bibliografía), deberá escribirse el número con versalita (comando *Versalitas/Small caps*, en el menú *Fuente/Font*) y no con mayúscula ni con un número de letra menor o mayor al utilizado en el resto del artículo. Por ejemplo: al hacer mención al siglo en curso (en español o en francés), debe escribirse *siglo XXI*; no *siglo XXI*.

### **Sobre los elementos gráficos**

13. 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 (incluidos la leyenda, el encabezado y cualquier nota al pie), 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.

14. 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.
15. 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**

16. 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.
17. 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 atenderse a la normativa internacional de la lengua en que esté escrito el artículo.



## Sobre las citas textuales y las referencias bibliográficas

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

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

Quesada Soto souligne que « une préoccupation pour la production d’une littérature nationale au Costa Rica ne surgit que vers la fin du XIX<sup>e</sup> s ».

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

19. 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.
20. Con el fin de facilitar la lectura del artículo, las referencias bibliográficas se colocarán en notas a pie de página cada vez que se haga referencia a una fuente 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.

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

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

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

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

21. Toda referencia bibliográfica que no esté escrita por medio del alfabeto latino deberá ir seguida de su respectiva traducción a la lengua en que se haya escrito el artículo. La traducción se escribirá entre corchetes ([ ]).
22. Además de lo anterior, para cumplir con las normas internacionales del Sistema DOI (*Document Object Identifier*) y poder adjuntar a cada artículo el número de identificación

internacional correspondiente, se deberá adjuntar al final del artículo el listado completo de las referencias bibliográficas utilizadas (tal y como se muestra en la plantilla), siguiendo en todos los casos el mismo formato que se utiliza durante el desarrollo del escrito. Adicionalmente, *el autor debe añadir el DOI al final de todas aquellas referencias que cuenten con él.* 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**

23. 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 asegurarse 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 será enviada a especialistas, quienes se encargarán de evaluarlas y de emitir un dictamen según su criterio. Una vez que se cuente con el dictamen respectivo, se notificará al autor del resultado y, cuando corresponda, se le enviará copia del formulario de evaluación con las observaciones de los evaluadores. Estas dos últimas fases del proceso se realizan de manera anónima, esto es, ni los evaluadores conocen la identidad de los autores, ni los autores la de los evaluadores.
  - d. Según sea el caso, lo autores podrán presentar, dentro de un tiempo prudencial, una versión mejorada de sus manuscritos, elaborada a partir del dictamen de los evaluadores. Si la nueva versión cumple a satisfacción con los requerimientos establecidos, el Comité editorial ejecutivo procederá a aprobar el artículo para su publicación; en ese momento se notificará al autor, mediante carta, de la decisión tomada. De ser necesario, podrían solicitarse al autor nuevos cambios en el manuscrito.
24. 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 2022.

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

3033-22—P.UNA