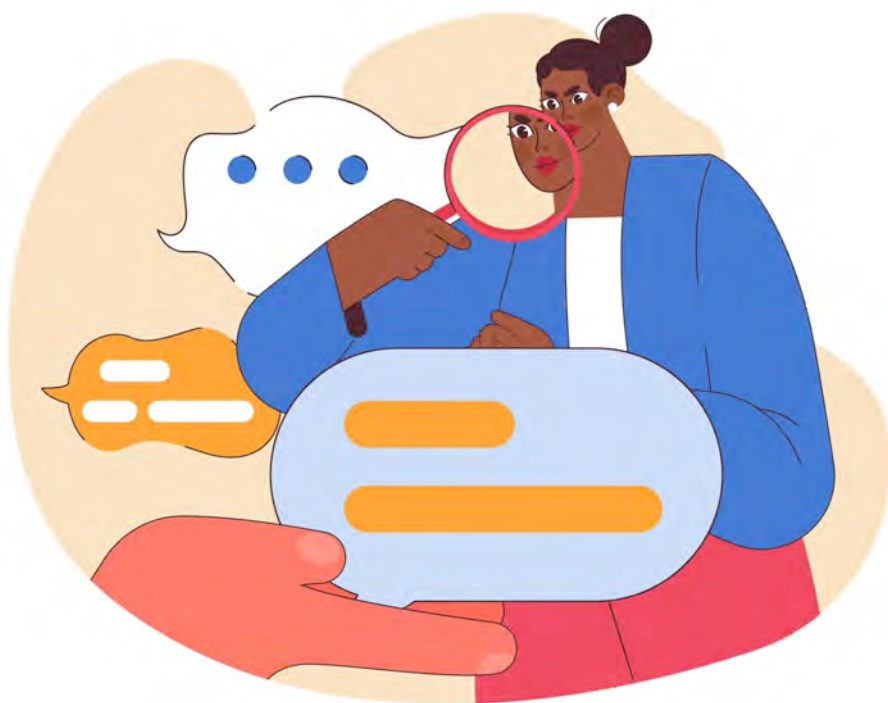


SUJETOS Y DISCURSOS: IDEOLOGÍAS, ACCIÓN SOCIAL Y PROPUESTAS CRÍTICAS EN LA CULTURA Y LA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEAS

Teresa Fernández-Ulloa
Carlos Enrique Ahuactzin Martínez



CALIFORNIA STATE UNIVERSITY
BAKERSFIELD

BUAP.

Instituto de
Ciencias de Gobierno
y Desarrollo Estratégico

SUJETOS Y DISCURSOS: IDEOLOGÍAS, ACCIÓN SOCIAL Y PROPUESTAS CRÍTICAS
EN LA CULTURA Y LA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEAS

Editado por Teresa Fernández-Ulloa y Carlos Enrique Ahuactzin Martínez

Este libro se publicó por primera vez en 2024 en Bakersfield, California (EE.UU.)

California State University, Bakersfield / Instituto de Ciencias de Gobierno y Desarrollo
Estratégico, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

© 2024 Teresa Fernández-Ulloa, Carlos Enrique Ahuactzin Martínez y las personas
autoras de cada capítulo

Esta obra se publica en acceso abierto. Esto significa que se puede compartir, copiar, redistribuir el material en cualquier medio o formato, y adaptar, transformar y construir a partir de ese material para cualquier propósito dando atribución, es decir, dando el crédito apropiado, proporcionando un enlace a la licencia e indicando si se han realizado cambios.

© de la portada, inspiring.team

ISBN: 979-8-218-49535-0

REVISIÓN POR PARES CIEGOS

Los trabajos incluidos en este libro han sido revisados por pares ciegos. Las personas expertas encargadas de dichas revisiones son:

Dra. Rita de Cássia Miranda Diogo, Instituto de Letras, Departamento de Letras Neolatinas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.

Dr. Javier de Santiago-Guervós, Departamento de Lengua Española, Universidad de Salamanca, España.

Dr. Mohamed El-Madkouri Maataoui, Departamento de Lingüística, Universidad Autónoma de Madrid, España.

Dra. Mara Favoretto, School of Languages and Linguistics, University of Melbourne, Australia.

Dra. Rocío Flax, Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Dra. Nancy Granados, Centro de Estudios de Género, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

Dra. Bethania Guerra de Lemos, Departamento de Literaturas Hispánicas y Bibliografía, Universidad Complutense de Madrid, España.

Dra. María José Hellín García, Department of Modern Languages, Literatures & Cultures, The Citadel, Charleston, South Carolina, Estados Unidos.

Dr. Hugo Hortiguera, School of Humanities, Languages and Social Science, Griffith University, Nathan Campus, Australia.

Dra. Isabel López Cirugeda, Departamento de Filología Moderna,
Universidad de Castilla-La Mancha, España.

Dra. Cristina Ruiz Serrano, MacEwan University, Edmonton,
Alberta, Canadá.

Dra. Raquel Sánchez Ruiz, Departamento de Filología Moderna,
Universidad de Castilla-La Mancha, España.

Dra. Elia Saneleuterio Temporal, Departamento de Didáctica de la Lengua
y la Literatura, Universitat de València, España.

Dr. Piotr Sobolczyk, The Institute of Literary Research of the Polish
Academy of Sciences, Polonia.

Dr. Miguel Soler Gallo, Universidad de Salamanca, España.

Dra. Beatriz Soto Aranda, Dpto. de Economía Financiera y Contabilidad
e Idioma Moderno, Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, España.

Dra. Carolina Tosi, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Dra. María Alejandra Vitale, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

ÍNDICE

Introducción

Discursos, ideologías, acción social y resistencia,

Teresa Fernández-Ulloa, California State University, Bakersfield,
Estados Unidos ix

I. MANIFESTACIONES CULTURALES Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN

1. Angélica Liddell, un sujeto subalterno, **Samuel Rodríguez**, Universidad Complutense de Madrid / Instituto del Teatro de Madrid, España 3
2. El discurso subalterno en la obra teatral *Mugres de La María y el Negro*, **María R. Matz**, Universidad de Massachusetts Lowell, Lowell, Estados Unidos 13
3. Representación distópica de la frontera: espacio liminal entre la vida y la muerte en *El tercer país* de Karina Sainz Borgo, **Sandra Cecilia Dorantes Hernández**, Universidad del Valle de Puebla, México 23
4. Josefina Manresa y la construcción del discurso subalterno en *Recuerdos de la viuda de Miguel Hernández* y en *Los días de la nieve*, de Alberto Conejero, **Francisco Soguero García**, Universidad de Deusto, Bilbao, España 35
5. De fiesta a deshumanización: Nueva York en la migración *queer* de Dionisio Cañas, **Iker González-Allende**, University of Nebraska-Lincoln, Lincoln, Estados Unidos 47
6. El cine, entre la hegemonía y la subalternidad, una herramienta para el estudio de las relaciones internacionales, **Diana Karina Mantilla Gálvez**, Eduardo Crivelli Minutti, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México 57
7. «Nuestra Lengua»: concientización en la creación poética de Miguel Oxlaj Cúmez, **Astrid Zussett Urizar Botto**, Universidad Brigham Young, Utah, Estados Unidos 69

8. Cuando el silencio se hace voz: mito y mujer en cuatro novelas contemporáneas, **María Florencia Saracino**, Universidad de Buenos Aires/Instituto Superior de Formación Docente, Ezeiza, Buenos Aires, Argentina 83
9. Género, cuerpo y tecnología en «Soñarán en el jardín» de Gabriela Damián Miravete, **Manuel Santiago Herrera Martínez**, Universidad Autónoma de Nuevo León, México 93
10. Institucionalidad, discriminación y convivencia en los comienzos de la Venezuela del petróleo, **Oleski Miranda Navarro**, Emory & Henry University, Emory, Virginia, Estados Unidos 105
11. Manuel Zapata Olivella: escucha de lo vernáculo y acción decolonial, **Futuro Moncada Forero**, Universidad Autónoma de Nuevo León, México 115
12. De germanófilos a filonazis: el ‘blanqueamiento’ en España de los campos de concentración alemanes (1914-1945), **Marco da Costa**, Saint Louis University, Madrid, España 125
13. Personajes subalternos en la obra de Rubén Blades, **Tamara Shlykova Yanchina**, Universitat de València, València, España 135
14. La mirada ideológica de Bernardo Kordon acerca de la Revolución China y su líder, Mao Tse-Tung, **María Lourdes Gasillón**, Universidad Nacional de Mar del Plata, Centro de Letras Hispanoamericanas, Instituto de Humanidades y Ciencias Sociales; Mar del Plata, Argentina 145
15. La voz musical femenina en la revista *Feminal* (Barcelona, 1907-1917): el caso de Carme Karr i Alfonsetti, **Immaculada Boyero Gálvez**, Universidad de Granada, España 155
16. El humor pasivo-subversivo femenino en *La tormenta hindú y otras historias* (2015) de Ana García Bergua, **Sarah Banderas Martínez**, University of Nebraska-Lincoln, Lincoln, Estados Unidos 167
17. Charitable Organizations and the Portrayal of Migrants on the US-Mexico Border in Local Spanish-Language Press: *El Diario de Juárez*, **Angela Pitassi**, University of Connecticut, Estados Unidos 177
18. Rape in the Islands: Patriarchal Rule and Violence in Mauritius before Independence, **Alessandro Monti**, Università di Torino, Italy, **Carole Rozzonelli**, Université de Lyon, France 187

19. Florencia Pinar, Josefa Jovellanos y Rosa Butler: tres “plumas poéticas” solapadas en la corte literaria de su época, **Pilar Úcar Ventura**, Universidad Pontificia Comillas, Madrid, España 199

II. EDUCACIÓN

1. La enseñanza de la fonética en ELE: antiguas y nuevas propuestas, **Laura Ramírez Sainz**, Universidad de Siegen, Alemania 215
2. El discurso climático en la clase de español L2: reflexiones teóricas y dilemas éticos, **Almudena Marín Cobos**, Barnard College, Nueva York, Estados Unidos, **Francisca Aguiló Mora**, Columbia University, Nueva York, Estados Unidos 229
3. Enseñanza de español y lenguas indígenas de América: la labor de las autoras mexicanas de álbumes ilustrados, **Carmen María Sánchez Morillas**, Universidad de Jaén, España 239
4. Estudio de investigación sobre el valor de la cortesía en un curso de español para fines específicos en el ámbito diplomático, **Margarita Robles-Gómez**, Universidad de Valladolid, España 249
5. De la calle a las aulas: la odonimia como herramienta didáctica multidisciplinar, **Águeda Vázquez Hidalgo**, Universidad de Huelva, España 259
6. Competencias para la educación crítica ante la desinformación. Una propuesta formativa para el profesorado, **María José Hernández Serrano**, Universidad de Salamanca, España, **Luis María González Rodero**, Universidad de Salamanca, España 269
7. Crítica a la política lingüística de enseñanza de ELE a la población migrante: necesidad de nuevas reformas y propuestas de acciones socioeducativas, **Andrea Abarquero Alba**, Universidad de Huelva, España 281
8. Critical Intersectionality: Using Intangible Cultural Heritage in the Visual Arts Classroom, **Catalina Millán-Scheiding**, Berklee College of Music, Valencia, Spain 295

9. Del testimonio a la *memoria política*: las estudiantes de posgrado en defensa de las Becas CONAHCYT en México, **Berenice de Jesús Díaz Carcaño**, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México 305
10. “I refuse to let go of my cultura”. El sujeto subalterno en la clase de español como lengua de herencia: desafiando las ideologías lingüísticas a través del translenguaje de la *slam poetry*, **Teresa Fernández-Ulloa**, California State University, Bakersfield, Estados Unidos 321

Introducción.

Discursos, ideologías, acción social y resistencia

Teresa Fernández-Ulloa

California State University, Bakersfield
Estados Unidos

En el contexto contemporáneo, la intersección entre sujetos y discursos se ha vuelto un campo de estudio crucial para comprender cómo se configuran las ideologías, cómo se promueve la acción social y qué propuestas críticas surgen en la cultura y la educación. Este análisis permite una comprensión profunda de las dinámicas de poder, la formación de identidades y la resistencia frente a estructuras dominantes. En todos estos discursos pueden estudiarse las ideologías, que son sistemas de ideas que articulan una visión del mundo y que se reflejan y perpetúan a través de dichos discursos, herramientas poderosas para la formación de subjetividades y la legitimación de ciertas perspectivas políticas y sociales.

Se dividen los estudios de este libro en dos partes. Por un lado, aquellos centrados en **los medios de comunicación y las manifestaciones culturales**, tales como la literatura y el cine, eficaces medios para transmitir y cuestionar ideologías y sistemas. Los *mass media*, al igual que el cine y la literatura, juegan un papel fundamental en la construcción y difusión de ideologías. A través de noticias, programas de entretenimiento y redes sociales se moldean las percepciones y opiniones del público. Según Van Dijk (2009: 162),

[...] la mayor parte de nuestras creencias sobre el mundo las adquirimos a través del discurso [...] los receptores tienden a aceptar las creencias (conocimientos y opiniones) transmitidas por el discurso de las fuentes que consideran autorizadas, fidedignas o creíbles, tales como los

académicos, los expertos, los profesionales o los media de confianza (Nesler *et al.*, 1993).

Los discursos mediáticos pueden reforzar estereotipos, perpetuar desigualdades o, por el contrario, desafiar el *statu quo* y promover la justicia social.

La acción social en la cultura contemporánea se manifiesta en diversas formas, desde *movimientos sociales* hasta *iniciativas comunitarias*. Esta acción busca transformar las estructuras sociales y promover la equidad y la justicia. En cuanto a los movimientos sociales, cabe pensar en Black Lives Matter, el feminismo interseccional o las luchas por los derechos LGBTQ+, que ejemplifican cómo los sujetos colectivos utilizan el discurso para movilizarse y demandar cambios. Estos movimientos utilizan plataformas digitales para organizarse y difundir sus mensajes, ampliando su alcance e impacto. Como destaca Castells con ejemplos concretos en su libro (2015: 83), al conectar redes de contrapoder, quienes protestan se vuelven lo suficientemente poderosos como para inducir la desconexión entre las principales redes de poder, debilitando el sistema de dominación.

La expresión artística y cultural se ha convertido, pues, en un espacio de resistencia y transformación. Artistas, escritores y cineastas utilizan sus obras para cuestionar las narrativas dominantes y proponer nuevas formas de entender la realidad. El arte y la cultura, por tanto, son vehículos para la acción social, promoviendo la reflexión y el cambio.

En otro apartado del libro, se incluyen varias reflexiones, análisis y propuestas desde el mundo de la **educación**. En este ámbito, los discursos que se articulan en el currículo, los materiales didácticos y las prácticas pedagógicas reflejan y perpetúan ideologías específicas. Como señala Van Dijk (2009: 105), «muchos estudios han mostrado que la mayoría de los libros de texto reproducen una cosmovisión nacionalista, etnocéntrica o racista, tanto de los demás pueblos como de los grupos de minorías étnicas».

En la educación contemporánea, las propuestas críticas buscan desafiar las inequidades y promover una enseñanza más inclusiva y emancipadora, en la que no se discrimine, a la vez que se “visibilice” a las personas que han estado siempre en los márgenes: mujeres, indígenas, afrodescendientes, comunidad LGBTQ+, inmigrantes... Estas propuestas se fundamentan en teorías críticas que analizan las relaciones de poder y abogan por una transformación social a través de la educación.

Por ejemplo, algunos estudios apuntan a una *pedagogía crítica*, basada en las ideas de Paulo Freire, que aboga por una educación que empodere al estudiantado para cuestionar y transformar la realidad. Freire (1987) sostiene que «la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo» (p. 7). Este enfoque enfatiza la conciencia crítica y la participación activa en la sociedad. Junto con Freire, Giroux es considerado el padre de la pedagogía crítica, y, según él, quien enseña no solamente ha de ser un intelectual, sino un intelectual emancipador, transformador en función de la aptitud, «de pensar y actuar críticamente al concepto de la transformación social» (2003: 155); debe ayudar al alumnado a adquirir un conocimiento crítico de estructuras sociales básicas como la economía, el estado o la cultura de masas, de modo que dichas instituciones puedan quedar expuestas a la transformación potencial (p.155).

También, desde la *educación intercultural* se promueve el reconocimiento y la valorización de la diversidad cultural, a la vez que se busca crear espacios educativos inclusivos donde se respeten y celebren las diferencias, combatiendo el racismo y la xenofobia. Banks (2008) argumenta que los ciudadanos transformadores en una sociedad multicultural deben tener el conocimiento, compromiso y habilidades para hacer de su comunidad, su nación y el mundo un lugar más acorde con «valores democráticos como la justicia y los derechos humanos» (p. 74; la traducción es nuestra), tal y como lo plasma en un esquema de las características de los y las ciudadanos/as transformadores/as en una sociedad multicultural democrática:

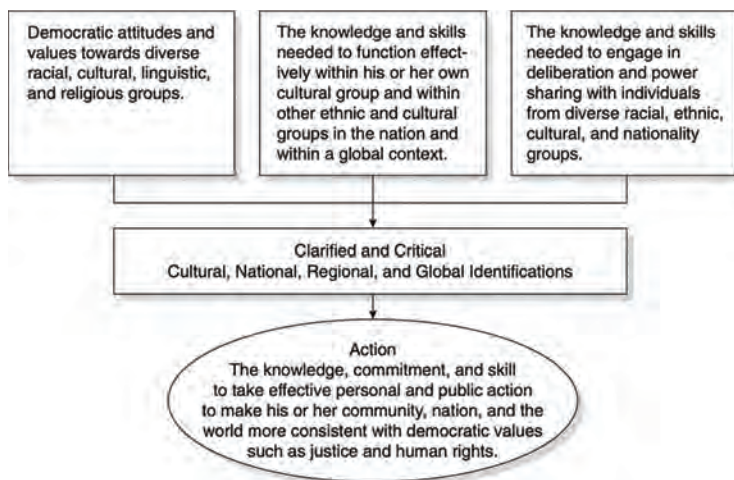


Figura 1. Características de los y las ciudadanos/as transformadores/as en una sociedad multicultural democrática.

Fuente: Banks (2008: 74; Fig. 5.2).

De igual forma, incorporar un *enfoque antirracista* en el currículo implica revisar y modificar los contenidos y prácticas educativas para dismantelar las estructuras racistas. Esto incluye la representación equitativa de las historias y experiencias de las comunidades racializadas, puesto que muchas veces el éxito académico del alumnado se da a expensas de su bienestar cultural y psicológico, como indica Ladson-Billings (1995: 475), quien aboga por una pedagogía culturalmente relevante, por medio de la cual se ayuda al estudiantado a reconocer, entender y criticar las desigualdades sociales (p. 476) y en la que el otro o la otra no es solo algo exótico (p. 483).

Según hooks (2021: 46), se puede hablar de “resistencia”:

Las y los profesores que trabajan para transformar el currículo y que no refleje prejuicios o refuerce sistemas de dominación son las más de las veces los mismos dispuestos a correr el tipo de riesgos que la pedagogía comprometida requiere y hacer de sus prácticas docentes un lugar de resistencia.

Como señala también Mohanty (1989-1990: 185; la traducción es nuestra):

La resistencia reside en el compromiso consciente con discursos y representaciones normativas dominantes y en la creación activa de espacios analíticos y culturales de oposición. La resistencia aleatoria y aislada claramente no es tan efectiva como la que se moviliza a través de prácticas politizadas sistemáticas de enseñanza y aprendizaje.

En resumen, el estudio de los sujetos y discursos en la cultura y la educación contemporáneas revela cómo las ideologías se construyen y se desafían, cómo la acción social y la “resistencia en el combate” pueden transformar la realidad y cómo las propuestas críticas en educación pueden promover una sociedad más justa e inclusiva. Al entender estas dinámicas, se puede trabajar para conseguir un mundo en el que las voces marginadas sean escuchadas y en el que la equidad y la justicia sean principios fundamentales en todos los aspectos de la vida.

Referencias

- Banks, J. A. (2008). *An Introduction to Multicultural Education*. Pearson. <https://ucarecdn.com/985ec348-1b3e-4098-bcb7-5d95e616615c/>
- Castells, M. (2015). *Networks of Outrage and Hope: Social Movements in the Internet Age*. Polity Press.
- Freire, P. (1987). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza*. Amorrortu Editores.
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Prólogo y traducción de Marta Malo. Capitán Swing Libros.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491. <https://doi.org/10.3102/00028312032003465>
- Mohanty, C. (1989-1990). On Race and Voice. Challenges for Liberal Education in the 1990s. *Cultural Critique*, 14, 179-208. <https://doi.org/10.2307/1354297>
- Van Dijk, T. A. (2009). *Discurso y poder*. Gedisa.

I. MANIFESTACIONES CULTURALES Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN

1

Angélica Liddell, un sujeto subalterno

Samuel Rodríguez

Universidad Complutense de Madrid /
Instituto del Teatro de Madrid, España

1. Introducción:

Angélica Liddell (Figueras, 1966) reivindica en su obra –prosa lírica, a veces verso, con frecuencia narrativa y siempre autobiográfica– al individuo frente a la homogeneización hegeliana de lo social y del Estado, y en clara defensa del bufón, el loco de amor, es decir, un sujeto subalterno –el artista– capaz de arrancar su propia máscara y mostrar así la maldad de un mundo corrompido.

Este breve texto abordará estos aspectos a través de herramientas de análisis interdisciplinarios, centradas en la filosofía, la sociología y la teoría de la literatura.

2. Un canto al sujeto subalterno, al loco de amor

«El mundo me parece lo que es: un teatro, en que cada uno hace un papel», afirma Shakespeare en *El mercader de Venecia* (Shakespeare, 1967: 251). Por tanto, «dado que la vida es una comedia en que cada actor lleva su máscara propia, al que arranca las máscaras se le echa de ella; hay que adaptarse a las condiciones existentes, y por ello actúa mal quien no hace así queriendo que el juego deje de serlo» (Rotterdam, 1974: 61-62). El artista es el personaje, el sujeto subalterno, que se rebela revelando su propio rostro y, con él, la miseria de todos cuanto lo rodean. Por ello, «si a un histrión que representa en escena su papel se le ocurriera quitarse la máscara y mostrar a los espectadores su natural y verdadero rostro, ¿no trastornaría toda la comedia y se haría digno de que el público lo echara a pedradas del teatro como a un loco?» (Rotterdam, 1974: 143). Aquel que osa no adaptarse, se

somete al juicio implacable de la sociedad, de cada uno de los «inspectores de linóleos viejos» en palabras de Liddell, quienes

atesoran [...] la secreta esperanza de hallar un desperfecto del tamaño de un perdigón gracias al cual incriminar y ultrajar la obra aplaudida, el acto, el sacrificio, oponiendo lo mezquino mensurable a lo inconmensurable estético, a lo inexplicable, a lo sensible, a la bendita Sinrazón, se complacen, digo, en joder, en humillar al *hombre solo*, en fin, en reventar a los locos de amor. El bufón no es sino un loco de amor (Liddell, 2023: 13).

La obra del «*hombre solo*», el sujeto subalterno, expresa su anhelo imposible de colmar su sed de amor, su «nostalgie d'unité», es decir, «cet appétit d'absolu [qui] illustre le mouvement essentiel du drame humain» (Camus, 2016: 34) o la «separatidad» de Fromm, según la cual el ser humano se siente escindido por siempre de un Todo infinito (Fromm, 2016: 21). El artista es el bufón de la sociedad, un loco de amor solitario, enfermo de lucidez. En la línea de Shakespeare y Rotterdam y, especialmente, de Diderot en *Le neveu de Rameau*, Liddell afirma con rotundidad que «el loco, contradictorio asiento de lucidez a lo largo de la historia de la literatura, es capaz de evidenciar con su audacia el grado de cobardía de una sociedad. [...] El loco es lo más semejante a ese hombre natural, completamente libre, utópico, ingobernable» (Liddell, 2015: 67-68), encarnado en la figura del artista, frente al público, «encargado de preservar lo comúnmente establecido, la opinión general, el discurso oficial, el estado de las cosas, experto en enmascarar la podredumbre de lo humano utilizando la podredumbre de su hipocresía» (Liddell, 2015: 68). Por ello, Liddell va más allá de la ironía de Rotterdam al aseverar que «son los verdaderos idiotas los que llaman idiota al bufón. El bufón puede desprenderse de su máscara, el hipócrita la lleva incrustada» (Liddell, 2015: 69).

Arrancar la máscara del espectador y, con él, la de toda la sociedad, es una de las funciones principales del teatro. En palabras de Artaud, «la acción del teatro, como de la peste, es beneficiosa, pues al impulsar a los hombres a que se vean tal como son, hace caer la máscara, descubre su mentira, la debilidad, la bajeza, la hipocresía del mundo» (Artaud, 2011: 39). Bajo esa misma estela, el poeta en Liddell es el bufón, ridiculizado por todos, consciente de su finitud, que levanta su máscara y osa sin pudor enfrentar

al espectador a su propia miseria. Mediante palabras estéticamente organizadas, se rebela contra una realidad hipócrita y cruel: «el orden social [...] se apoya en la hipocresía, y una de las misiones del bufón consiste en romper ese pacto, en desprender la máscara del hipócrita» (Liddell, 2015: 85). Se produce así la paradoja de que «el bufón debe soportar esta dolorosa contradicción: el camino que le ha conducido a la locura es precisamente su opuesto, la extrema lucidez» (Liddell, 2015: 87), una lucidez que, por ser socialmente insoportable, se tacha de locura.

Ya Freud destacó que «en el melancólico podría casi destacarse [...] una acuciante franqueza que se complace en el desnudamiento de sí mismo» (Freud, 1992: 245). Más allá de las imprecisiones del término «melancólico» —que Freud usa aquí como sinónimo de «depresivo» o «loco» (cfr. Rodríguez, 2023: 13)—, Freud subraya que ese «desnudamiento» implica, entre otras cuestiones, «una rebaja en el sentimiento de sí que se exterioriza en autorreproches y autodenigraciones» (Freud, 1992: 242). De este modo, se produce la paradoja liddelliana, según la cual «en algunas [...] de sus autoimputaciones nos parece que tiene razón y aun que capta la verdad con más claridad que otros, no melancólicos» (Freud, 1992: 244). Su lucidez, estando supuestamente enfermo, nos interpela a quienes, supuestamente, no lo estamos, pues «quizás en nuestro fuero interno nos parezca que se acerca bastante al conocimiento de sí mismo y solo nos intrigue la razón por la cual uno tendría que enfermarse para alcanzar una verdad así» (Freud, 1992: 244). De la misma manera, pero posicionándose frente a los «cuerdos», Liddell considera que «alguien completamente ignorante e irreflexivo, alguien primitivo, jamás podría hablar mal de sí mismo, ni describir sus vicios con tanta distancia y franqueza» (Liddell, 2015: 86).

Ese es el peligro al que nos exponemos ante el bufón, el poeta que nos sitúa frente a nuestra inmundicia: «aquellos que contratan al bufón corren un gravísimo riesgo y es el riesgo de que el bufón diga la verdad en voz demasiado alta, y muerda» (Liddell, 2015: 74). Sin embargo, esto no suele suceder, pues quienes contratan al bufón, e incluso el propio público —consciente o inconscientemente— lo desprecian. Por eso, su radical lucidez sobre la naturaleza repugnante del ser humano resulta inofensiva: «lo que dice un ser despreciable, por supuesto, no puede tener consecuencias. Las palabras de un loco, un miserable, un poeta, no pueden tener jamás las

consecuencias que tienen las palabras, por ejemplo, de un juez» (Liddell, 2015: 81).

En consecuencia, «hacerse pasar por loco es una estrategia de protección» (Liddell, 2015: 86) ante la hipocresía y el desprecio de los demás. Desde este posicionamiento, la obra de Liddell escapa de los círculos de poder y de las ideas en torno a la belleza socialmente establecidas. Sobre su alejamiento deliberado de los círculos de poder, Liddell defiende que «no se combate la mediocridad del poder haciendo un teatro político canónico, sino con aquello que Nietzsche llamaba la fuerza originaria, con la belleza, porque lo que va contra el poder es la transgresión de los límites de la cultura y de la ley. Es una forma moral de mal» (Liddell, 2016). Y ese mal –hasta ahora solo esbozado– y su implicación con la palabra, merecen ser analizados.

3. La palabra y el mal

El Arte se eleva a través del mal, de su forma poética frente a la violencia real:

la palabra ama la opinión general, ama el poder. Pero el mundo está fundado en el sufrimiento y en el mal, y la palabra solo puede ser usada para ir contra el mundo, para rechazarlo, la palabra solo puede ser usada para ahorcarnos contra el abotargamiento consumista, contra la borreguería tribal. Debemos arriesgarnos y entregarnos a la desaprobación, no a la aprobación (Liddell, 2015: 22).

Precisamente el mal es el elemento determinante que construye la estética de Liddell. El mal es ausencia de amor, de justicia, de fraternidad. Cualquier parecido con ello es teatro barato, hipocresía, impostación. Y en ese teatro social vivimos: «Podemos ser perfectamente una sociedad de malvados/ con derechos./ Una sociedad de hijos de puta/ con derechos./ Eso es Francia./ Eso es el Estado./ Eso es el progreso./ Una sociedad de personas despreciables con derechos» (Liddell, 2014: 25). Dentro de esa mascarada,

los campeones de la civilización sois expertos/ en el disimulo./ Expertos en levantar organizaciones/ para disimular la ferocidad humana que es vuestra/ propia ferocidad./ [...] Más bien confío en la protesta individual, en la/ desesperación individual./ [...] Ninguna palabra

impuesta desde la ideología vale/ tanto como el corazón indomable, dividido y/ condenado de un individuo./ Me declaro disidente./ Me declaro disiente de la participación, me declaro/ disidente de la pertenencia, me declaro disidente de la/ asamblea, me declaro disidente del bien común. (Liddell, 2014: 27).

Del mismo modo que Kierkegaard se rebeló contra el pensamiento de Hegel acerca de la supremacía del Estado sobre el individuo (utilizado por el totalitarismo), al considerar así cualquier forma de sistema como un atentado contra la libertad individual (cfr. Kierkegaard, 2001: 37), Angélica Liddell defiende su disidencia del grupo, de la manada, en favor del individuo solitario e indomable dentro de una sociedad en la que nadie es bueno ni bello, pues «ni siquiera Schubert podría tocar a Schubert./ [...] Los pianos están tan fatigados por nuestra inmundicia/ que no podemos tocar a Schubert para ensuciarlo» (Liddell, 2014: 15).

Sin embargo, «aunque el pensamiento surge de la catástrofe, del problema del mal, la forma debe ser bondad. Porque la belleza, desde un punto de vista platónico, en tanto que unida a lo bueno es una de las formas de la justicia. Esto, como mínimo, debería formar parte de cualquier aspiración artística» (Liddell, 2015: 55). Es decir, en el arte se consigue lo imposible en la vida real: el «abrazo trágico, es decir, entrañablemente amoroso» del sentimiento y la razón (Unamuno, 1976: 139), de lo apolíneo y lo dionisiaco (Nietzsche, 2007: 177-178). Pero para ello, debemos explorar la «lo más oscuro del mundo», su fealdad. Liddell recuerda que

Brecht afirmaba que no podía existir la belleza hasta que no hubiera justicia. Puede que este sea uno de los motivos para que la crisis contemporánea se haya inclinado por una estética de lo repulsivo y lo precario. Desde luego, existe una conexión entre esa estética sin belleza y la provocación, la provocación entendida como acción política, como aquello que hace peligrar la seguridad del espectador, aquello que hace evidente el conflicto entre lo real y la realidad creada (Liddell, 2015: 53).

Por este motivo, «optamos, entonces, en esta época de catástrofe, por desterrar lo estrictamente bello hasta que deje de existir la injusticia, optamos por una objetualización precaria, frágil, pobre, fea, en ocasiones

obscena, como actitud beligerante frente a la vacuidad del truco estético» (Liddell, 2015: 55). En definitiva,

la finalidad del arte, por tanto, no es únicamente el goce estético sino adecuar la idea al goce estético. Ahí la obra cobra pleno sentido. De cualquier modo, esa estética sin belleza en la representación contemporánea, que irremediamente también tiene como resultado el goce estético, pretende ante todo evitar la complacencia, la vacuidad autorreferencial, y el sentido inofensivo de lo estrictamente bello (Liddell, 2015: 54).

Angélica Liddell opta por el sacrificio como acto poético subversivo contra una realidad insoportable. Se trata de una guerra interior en la que «la violencia poética es por tanto un acto de resistencia contra la violencia real» (Liddell, 2015: 38). El arte apela a una «hipermoral» (Bataille, 1957: 9)¹: «en el arte lo ilegal es ético, imaginario. Esa es la diferencia. Como decía Simone Weil el mal imaginario es fascinante, el mal real es “monótono, desértico, aburrido”, así los inspectores de linóleos viejos, monótonos, desérticos, aburridos. Nuestro amor no es vuestra ley, no, no, nuestro amor no es vuestra ley» (Liddell, 2023: 85). Masturbaciones, simulaciones de canibalismo y violaciones, coprofagia, proyecciones de amputaciones genitales y demás detalles de sus obras podrían eclipsar a los «inspectores de linóleos viejos» el mensaje real de Liddell: las imágenes estéticas de la violencia y la inmundicia sobre el escenario son la poesía que revela la imagen proyectada frente al espejo de nuestra violencia y nuestra inmundicia reales.

Y es que

el alma humana solo puede explicarse desde lo inmoral, para comprender al hombre es necesario condenarse, quebrar la ley, esa [es] la base de la transgresión, la transgresión en el sentido trágico, la transgresión de la ley del Estado hegeliano, aquello que tiene que ver con el sacrificio poético, con lo incompresible y el misterio. Mediante la transgresión se rebela, según Bataille, la oscura actividad que se esconde en toda

1 «La littérature est l'essentiel, ou n'est rien. Le Mal –une forme aiguë du Mal– dont elle est l'expression, en commande pas l'absence de morale, elle exige une “hipermorale”» (Bataille, 1957, p. 9). Liddell alude con frecuencia a Bataille y su «hipermoral».

vida humana. Esto no tiene que ver con lo justo y lo injusto, ni con lo político, sino con la naturaleza de los hombres (Liddell, 2016a).

De este modo, «la violencia poética consiste en escapar de los tópicos, en escapar de la opinión general, es intentar que el pensamiento llegue hasta donde llega la emoción, es despojarse de una vida de compromisos y medianías, es no mentir, es ver un poco más allá, es el ansia de lo realizable, es el hambre» (Liddell, 2015: 37). Un hambre, como ya hemos visto, de amor, bajo la angustia de la “nostagie d’unité”, de la “separatidad”, en una búsqueda incesante del amoroso abrazo de contrarios unamuniano expresada mediante el sacrificio del poeta.

Para Vasserot, en su prólogo a *El sacrificio como acto poético* de Liddell, «ante el fracaso de la palabra, fracaso asumido casi como preámbulo al proceso de escritura, el cuerpo se ha transformado en el espacio del sacrificio. Sacrificio como acto de libertad [...], dejando caer las máscaras (abandonando la noción de personaje) para que “la verdad” irrumpa sobre el escenario» (Liddell, 2015: 12).

Sin embargo, en todo sacrificio hay un precio a pagar: la infinita soledad, la angustia, exorcizada sobre el escenario, pero incapaz de colmar el vacío vital: «El sacrificio es un acto solitario de creencia. El escenario es la soledad [...]. El espectador asiste a la soledad de la prueba, se enfrenta a la soledad de un acto absurdo de fe. Los actores somos solitarios que cargamos con la angustia [...], actuamos en esa soledad universal» (Liddell, 2015: 109).

Se consuma así la figura del loco de amor, el lúcido radical, despreciado por todos y, sin embargo, imprescindible como contrapeso del poder político, económico y social:

El encargado del sacrificio siente el dolor de no ser comprendido y trabaja con ese dolor. Y puesto que el sacrificio es un acto incomprensible está unido a la locura, esa locura de *El sobrino de Rameau* de Diderot, ese bufón que no logra que el filósofo lo comprenda, que rompe la línea que separa la locura profesional de la locura clínica, fundiéndolas en un solo gesto imposible, pero infinitamente conmovedor y revelador. [...] Diderot utiliza a un enajenado y a un fracasado para decir la verdad.

El trabajo del bufón, el sacrificio poético, es el alpinismo del dolor. No se puede comprender sin riesgo [...] (Liddell, 2015: 117).

Gracias al sacrificio del bufón, a su tragedia, el público se une fraternalmente – al menos de modo ilusorio–: «Cada vez que un hombre comparte junto a otros hombres un acontecimiento escénico reproduce a pequeña escala la experiencia utópica de la felicidad universal, en ese lugar seguro en el que todos están a salvo, completamente a salvo y en paz» (Liddell, 2015: 56). La «nostalgie d'unité» y «la separatidad» son temporalmente vencidas, y nos unimos, al fin, en «este abrazo, un abrazo trágico, es decir, entrañablemente amoroso, de donde va a brotar el manantial de vida, de una vida seria y terrible» (Unamuno, 1976: 139).

4. Conclusiones

La obra de Angélica Liddell trasciende géneros y cánones. Es un canto a la libertad del loco de amor, del sujeto subalterno despreciado por los «inspectores de linóleos viejos», por una sociedad podrida que se niega a ver en el sacrificio de su desnudamiento la angustia que de él mismo brota. Aunque la palabra no sea suficiente para extinguir esa angustia, aunque para el público el artista no sea más que un loco, un miserable bufón, su radical lucidez permanece e ilumina a quienes osan traspasar las profundas barreras impuestas por la hipocresía social y sus círculos de poder político, económico y cultural.

La obra inclasificable de Liddell es ante todo vida, vida más allá del papel, se escenifique o no, una vida desgarrada que anhela desesperadamente colmar la «nostalgie d'unité» y la «separatidad», la infinitud imposible ante la inexorable muerte.

Mas solo queda la palabra. De hecho, «si no me suicido es porque después no podría escribirlo» (Liddell, 2022: 453). Pero la palabra también fracasa:

Es cuando hablo de teatro cuando pienso en el amor irracional, en follar contigo hasta la muerte, y no escribirlo, [...] es cuando hablo de teatro cuando deseo seriamente asesinar a mi madre, y no escribirlo, no escribirlo nunca, matarla y no escribirlo, por Dios, no escribirlo jamás, simplemente matarme o matar, acción pura, [...] resolver con la vida

la paradoja entre la literatura y la acción, la incompatibilidad entre la literatura y la acción (Liddell, 2015: 156-157).

Tras esa necesidad de lo imaginario como vía de escape ante la realidad insoportable, Liddell busca desesperadamente amor, amor infinito, sin límites. Dejar de ser para ser Todo. *Liebestod*. El loco cuerdo, el bufón, el loco de amor insaciable e imposible en un mundo de maldad, es también el poeta, el visionario libre, cuyo don es su martirio, siempre dispuesto, cual sísifo, al sacrificio de cargar con el peso de la angustia, una herida que jamás cicatriza.

Referencias

- Artaud, A. (2011). *El teatro y su doble*. Madrid: Edhasa.
- Bataille, G. (2013). *La littérature et le mal*. París: Gallimard.
- Camus, A. (2016). *Le mythe de Sisyphe. Essai sur l'absurde*. París: Gallimard.
- Freud, S. (1992). Duelo y melancolía. *Obras completas*, v. 21. Buenos Aires: Amorrortu, 171-194.
- Fromm, E. (2016). *El arte de amar*. Barcelona: Paidós.
- Jabois, M. (2016, febrero 5). Un mundo sin dolor sería un mundo de imbéciles. *El País*. https://elpais.com/cultura/2016/10/06/actualidad/1475769790_702967.html
- Kierkegaard, S. (2001). *Temor y temblor*. Madrid: Alianza.
- Liddell, A. (2023). *Los inspectores de linóleos viejos*. Segovia: La uña RoTa.
- Liddell, A. (2022). *Kuxmmannsanta*. Segovia: La uña RoTa.
- Liddell, A. (2016, febrero 16). La poesía es la rebelión contra el Estado. *El País*. https://elpais.com/cultura/2016/02/09/babelia/1455042695_683519.html
- Liddell, A. (con Vasserot, C.). (2015). *El sacrificio como acto poético*. Madrid: Continta Me Tienes.
- Liddell, A. (2014). *El centro del mundo*. Segovia: La uña RoTa.
- Nietzsche, F. (2007). *El origen de la tragedia*. Madrid: Espasa Calpe.
- Rodríguez, S. (Ed.). (2023). *Melancolía y depresión en la Literatura Hispánica*. Berlín: Peter Lang.
- Rotterdam, E de. (1974). *Elogio de la locura*. Barcelona: Bruguera.
- Shakespeare, W. (1967). *Dramas. Comedias*. Barcelona: Nauta.
- Unamuno, M. de (1976). *Del sentimiento trágico de la vida*. Madrid: Espasa Calpe.

2

El discurso subalterno en la obra teatral *Mugres de La María y el Negro*

María R. Matz

Universidad de Massachusetts Lowell, Lowell
Estados Unidos

1. Introducción

Ante la negación sistemática de la negritud en el imaginario nacional argentino, escritores, artistas y activistas han utilizado diferentes expresiones artísticas como espacios vitales para representar las vivencias subalternas y desafiar los discursos hegemónicos dominantes. El presente trabajo nos acerca a la obra dramática *Mugres de La María y el Negro* de la autora argentina Cristina Escofet¹. Esta obra fue estrenada en el 2004 en el Teatro Concert de Buenos Aires y ha sido publicada en dos ocasiones: en el volumen *Del Palenque a la escena. Antología crítica de teatro afrolatinoamericano* (Cordones-Cook 2012) y en *Teatro: memoria y subjetividad* (Escofet 2015). La obra es definida en la introducción a ambos volúmenes como como un neo-sainete en siete cuadros donde al estilo típicamente argentino del grotesco criollo y mediante el uso del clásico humor negro escofetiano, La María (mujer blanca) y el Negro (hombre negro) evocan pedazos de su historia mugrienta dentro y fuera de las fronteras culturales argentinas. Entrelazando el discurso popular con la cosificación cruda del cuerpo racializado, Escofet desafía la invisibilización de estas experiencias subalternas en la memoria e historia argentinas. Los ritmos musicales y del sincretismo lingüístico de la obra recuperan para la memoria la presencia de la comunidad afro-argentina; evocando en los diferentes cuadros la discriminación y el racismo a los que este grupo se ha enfrentado a lo largo de la historia argentina. Escofet nos plasma no

1 Este ensayo es un análisis más exhaustivo del publicado inicialmente en el volumen *Definiendo a la mujer. Cristina escofet y su teatro* de María R. Matz.

solo el sufrimiento, sino también la resistencia cultural y la contribución invaluable de la negritud a la identidad nacional, desafiando la narrativa histórica predominante.

Podríamos comenzar estas páginas con la definición que da la autora sobre sí misma: «una mujer del siglo pasado, que insistirá todavía algunas décadas más en éste» (Escofet, 2000: 119). Escofet ha definido su teatro como una dramaturgia de la nueva mirada donde se vislumbran nuevas escenografías que dan cuerpo a las vivencias tanto del género femenino como de la alteridad permitiéndonos atravesar los mitos tradicionales para desde esta ruptura avanzar, comprender y compartir un nuevo imaginario social. Su obra nos deposita «exactamente detrás de esa otra escena, de lo no dicho, de lo que la sombra calla, pero que pugna por salir». Pues, como ha reconocido en diversas entrevistas, ese espacio de representación nos cuenta historias llenas de imágenes que no solo ilustran, sino que facilitan una apropiación simbólica de la acción, permitiendo al espectador sumergirse en la experiencia y reflexionar sobre su significado.

2. La negritud en Argentina

Históricamente la presencia de una población negra en Buenos Aires antecede en dos años a la primera fundación de la ciudad, datando el primer permiso real para el comercio de esclavos en esta zona de 1534. «En los 230 años posteriores a 1580 ingresan no menos de 200.000 esclavos por los puertos de Buenos Aires y Montevideo» (Escofet, 2012: 46). En el siglo XIX y principios del XX, la necesidad de crear un “nosotros” colectivo llevó a los gobernantes a difundir pautas culturales, mitos de origen y un conjunto de símbolos tendentes a la consolidación de una identidad argentina blanca/civilizada. Los héroes hacedores de la nacionalidad argentina reflejaron virtudes éticas y las brindaron al imaginario colectivo como una suerte de espejo sobre el que forjar las virtudes nacionales. De esta manera se promovió una inmigración europea que permitiría forjar a ciudadanos “blanqueados” en color, y “europeizados” en mentalidad y costumbres. Ya desde el censo nacional de 1895 se fomentó este mito presentándose la urgencia de proponer el exterminio del indígena y el ocultamiento del negro, como representantes de la barbarie: «La cuestión de las razas, tan importante en los Estados Unidos, no existe pues en la República Argentina, donde no tardará en quedar su población unificada

por completo formando una nueva y hermosa raza blanca producto del contacto de todas las naciones europeas fecundada en el suelo americano» (Gabriel Carrasco, Censo 1895. Tomo II, p. XLVIII cit. de Ocoró, 2016). Como nos indica Djibril Mbaye «de la acuñación de la famosa formula “civilización y barbarie” por Sarmiento ... a la declaración del presidente Carlos Menen en 1993 de que “en Argentina no hay negros,” ha habido una voluntad manifiesta de negación de la afroargentinidad» (2019: 184). Consecuentemente, para construir una nación civilizada, América Latina y por extensión Argentina debían volverse blancas rechazando la negritud y destacando lo europeo.

3. Espacio subalterno/alteridad afroargentina

Con esta obra, Cristina Escofet nos lleva al espacio del otro, de la alteridad afro-argentina; los distintos cuadros se cruzan y conectan al espectador con los hechos del pasado, presente y futuro, ofreciendo un texto donde la mezcla de los espacios intensifica el tiempo cronológico. De esta manera, las escenas de la historia se unifican y la sensación que el espectador percibe es de simultaneidad. Se crea la ilusión de que todo transcurre de manera consecutiva y, como se indica al finalizar muchos de los cuadros que componen la obra, sin solución de continuidad. En palabras de La María, protagonista femenina de la obra:

1914... La Argentina ya era blanca... Inmigrantemente blanca... Se había poblado de gringos, como antes se había poblado de gorriones... Changanines, porteros de edificios, ordenanzas... El candombe era un fantasma... Ni negros de mascaritas negras, ni blancos pintados de negros... Ser negro era una catiñada aún para los negros... Oleadas blancas, blanquean el porvenir, el futuro y el pasado... (Escofet, 2012: 80)

Progresar era salir de América para entrar en Europa y por tanto la insistencia de la negación del indio, el negro y la ansiedad por ser europeos. La europeización de la identidad argentina se muestra mediante la ironía existente en el parlamento del Negro «...La gente bien, sabe de dónde viene... Y no como acá que ni sabemos ni de donde vuela el viento... La gente bien, es de bien.... Y bien que se le nota hasta en la uña y en el acento...» (Escofet, 2012: 73).

Inspirada en el poema *Eche veinte centavos a la ranura* del argentino Raúl González Tuñón, la obra comienza con las memorias de La María quien evoca desde su «cuerpo de hembra, puta, [y] mujer de orillas» accionando la vitrola e invitándonos a echar dos centavos en la ranura mientras reclama al oyente en su discurso: «pasen, miren y vean» (Escofet, 2012: 61). Contando sus vivencias, y mediante el uso de una multiplicidad corporal el personaje de La María sintetiza las razas y las sangres que convergieron en el Río de la Plata: la negra y la blanca, la mulata, la india, la mestiza y la cautiva: «negras, mulatas, mestizas, indias y a veces una mosquita blanca y bailantera... Así somos las cuarteras...» (Escofet, 2012: 62) nos dirá el personaje. La María representa la unión de todos los conflictos del sujeto colonizado, del inmigrante, del subalterno y del desplazado por la élite. Escofet utiliza el discurso de cuartera para obligar a la audiencia a contemplar y examinar su subjetividad interna, cuestionando su identidad al reflexionar sobre su historia personal. En el proceso, la autora logra desestabilizar el discurso hegemónico que se presenta como inmutable, invitando así a una reconsideración crítica de las narrativas establecidas. Al dar voz a una multiplicidad de experiencias subalternas, la obra promueve una mayor diversidad de perspectivas históricas enriqueciendo el diálogo social y desafiando los mitos fundacionales de una Argentina blanca y homogénea. Mediante esta recreación de la Historia, Escofet propone dar a La María y al Negro un lugar desde el cual puedan hablar como nunca lo hicieron, siendo uno de sus mayores logros el liberar a estos personajes del olvido en el que la sociedad los ha situado.

Convirtiendo en acto las palabras de los personajes, en un estilo típicamente escofetiano, los personajes se arman y desarman a lo largo de la obra. Muchas veces presentan un vocabulario y una sinceridad poco imaginables para la época y de esta manera nos hacen partícipes de sus deseos. El distanciamiento del negro de la sociedad dominante se acentúa en las representaciones de Escofet del cuerpo de La María como un objeto similar a un delantal, que es lavado, planchado, puesto y sacudido. Esta poderosa metáfora visual no solo deshumaniza el cuerpo de la mujer negra, sino que lo reduce a un artículo doméstico desechable, subrayando la explotación y la objetificación que sufren los grupos marginados. A finales del cuadro primero, con el cambio de la música aparece el Negro, La María asume su

condición de negra y ambos personajes bailan el candombe, importante elemento identificador de la comunidad afro-argentina.

A lo largo de los diferentes cuadros ambos personajes muestran escenas tanto de la esclavitud y sus abusos (violación de La María, los recuerdos del Negro sobre el transporte y la venta de los esclavos) como de momentos de la historia de Argentina que son narrados desde el punto de vista del Negro y La María quienes afirmarán «fuimos los negros de tirano ... Viva la Santa Federación...servíamos para las guerras... la patria blanca me vistió de uniforme...» (Escofet, 2012: 67-68). Juntamente con la situación del negro, el cuadro tercero permite a La María evocar la memoria de la cautiva incluyéndose la cultura mapuche indígena autóctona de Argentina mediante la música de los cultrunes o tambores ceremoniales; al son de cuales, La María cantará.

La sexualidad femenina, como Escofet ha reconocido en varias de sus entrevistas, es analizada bajo una mirada crítica siempre desde el género; para ella hay que dar voz a este aspecto de la vida de la mujer (Matz, 2012). *Mugres de La María y el Negro* expone crudamente una sexualidad violenta e impuesta, retratando el sometimiento y la degradación de la mujer en el contexto de la prostitución. La obra desafía al lector a enfrentar las realidades de la explotación sexual y las dinámicas de poder que la sustentan. Escofet, incorpora al Negro (hombre) como arquetipo de los valores patriarcales que sirven como sistema opresor de lo femenino (La María/mujer). La María debe someterse a los deseos del Negro y, en ciertas escenas, es incluso golpeada por este cuando no lo hace. Los diálogos entre La María y el Negro revelan la posición subordinada de la mujer en esta relación desigual. Sus intercambios provocan una reflexión sobre las formas de violencia que la sociedad patriarcal ha impuesto sobre la mujer. De esta manera, Escofet expone crudamente cómo las estructuras de poder se manifiestan en las interacciones más íntimas, desafiando a la audiencia a cuestionar los roles de género arraigados y las desigualdades sistémicas que aún persisten. Igualmente, la obra presenta la doble moral dentro de la sociedad colonial donde se permitía al hombre blanco el trato carnal con las esclavas, pero la mujer blanca debía mantenerse pura y el hombre negro encontrado culpable de tal crimen era castigado con la muerte o la castración dependiendo del crimen cometido. Como dirá el Negro «nos prohibían la mezcla de razas... Los negros amancebados con indias

fuiamos castrados» (Escofet, 2012: 67), en cambio al negro que se andaba con blancas como dirá La María «lo molieron a palos...» (Escofet, 2012: 68). La obra sirve para mostrar la interseccionalidad de la opresión, donde raza, género y clase social se entrelazan creando sistemas de discriminación multinivel.

El lenguaje a lo largo de la obra cobra una enorme importancia, pudiéndose apreciar elementos lúdicos a la vez que destaca su poeticidad. A lo largo de la obra, los diálogos entre los personajes poseen acentos bozales, o lunfardos que sirven como herramienta para autenticar las voces marginadas lo que permite cuestionar las narrativas dominantes que han intentado borrarlas. Escofet nos hace conscientes de que los seres humanos nos comunicamos utilizando un enorme conjunto de lenguas, que difieren entre si en múltiples aspectos. A lo largo de los diálogos se juega con el lenguaje mostrando el sincretismo existente en algunos vocablos, y destacando la inclusión de pseudo vocablos tanto africanos como mapuches. Así uno de los momentos álgidos de la obra es cuando tras la escena donde se evoca la violación de La María de nueve años a manos de sus captores blancos, esta nos dice:

Perdí mi virginidad. A los nueve años...Violencia y placer. Vergüenza y rito... Mi abuela negra lloraba lavando la sangre de mis calzones.
(Canta)

Maa Ngala
Maa Ngala
Naná Burukú
Obba Ochumaré
Maa Ngala
Maa Ngala
Oyá tansá
Shakpata, Kali,
Yemanyá.
Maa Ngala
Maa Ngala... (Escofet, 2012: 69)

María invoca una serie de deidades africanas cuidadosamente seleccionadas por la autora. Estas incluyen a Maa Ngala, el creador; Naná Burukú, madre del universo y orisha de la justicia; Obba Ochumaré, guía en la

toma de decisiones; Oyá tansá, fuerza femenina; Shakpata, deidad de las enfermedades venéreas; y Yemanyá, orisha de la maternidad y el mar. De esta manera, la canción se convierte en una plegaria de ayuda a los dioses ante la violencia experimentada.

Al utilizar la deconstrucción como elemento constructivo, el lenguaje alcanza un primer plano; pues, como ya ha señalado Dolores Proaño-Gómez en diversas ocasiones, existe un enorme espectro de usos, tonos y recursos, yendo desde un tono poético a la ironía pasando por un humor negro donde no hay esperanzas y que mediante la parodia nos presenta situaciones donde la risa nos deja preguntándonos si debemos o no reír (Matz, 2012). Sírvanos como ejemplo la escena del acto cuarto donde el Negro y La María se arreglan para una cita:

El Negro: La gente bien sólo se muere en Uropa, mamita... Y no crepa como crepamos aquí...

La María: ¿Te pensá estirá la pata que te peiná con tanto esmero?

El Negro silba distraídamente

El Negro: Musita barata... Baratita... Maniquí... La gente bien tiene el esplín de Monmartre Chinita engrelada. Ilusión anémica, Novia de todas las barriadas...

La gente decente dice: «randevú , orvuá , mesié y ye ne sé pá ... La gente como la gente viste y peina a l' uropea... Y no come guiso, ni charque ni empanada... Y ni mondongo y ni costilla asada y ni que ni baila el desenfreno...[...]

La María: Finishela con la monserga... Monaguillo e' loza...

El Negro: ¿Ve que sos bruta? ¿Ve que no tené modale ni pa servirme la sopa?

La María: Negro, desembuchá, despeinate el clavel, que te manyo bien manyao... ¿en qué andá? (Escofet, 2012: 73-74)

En múltiples escenas aparece el ritmo y la musicalidad del candombe, recalándose en el cuadro quinto la influencia que la música africana tuvo en la creación del tango y la milonga argentinas. Asimismo, la presencia del tambor y su uso por el Negro crea un ritmo que envuelve al espectador. Numerosas veces, los parlamentos de los personajes se disponen a manera de versos donde destaca la rima consonante y la repetición. En otras ocasiones las voces de La María y el Negro se mezclan en una sola y única voz

Airemobutú... Airemobutú...Cangue negro Congo
Congo negritú...negritú negrito negro congulú
Candombei con congo...congue y candombei
Cantando candombe candombe canguei (Escofet, 2012: 70)

La estructura de la obra es cíclica pues el último cuadro acaba repitiendo el patrón del primero; la diferencia es que ambos personajes participan de la acción en este cuadro final. De esta manera, se rompe el silencio impuesto por las estructuras de poder hegemónicas y ambos personajes subalternos unen sus voces para repetir los parlamentos del principio de la obra y demandan que pasemos, miremos y veamos. Esto permite a ambos sujetos actantes desafiar las representaciones impuestas desde fuera y recuperar el control de su propia narrativa. A partir de esta vuelta al inicio vemos como se acaba con los secretos que guardaba el pasado. Ahora conocemos las historias de los personajes y las voces de la negritud nos piden que nos asomemos a los postigos y que veamos la “mugre” que nos rodea. La obra finaliza con ambos personajes metamorfoseándose en dos seres marginales del presente que terminarán uniendo sus voces en el candombe y saldrán de la escena candombeando. Mediante el uso del lenguaje y los ritmos musicales se crea una experiencia sensorial que produce una respuesta de gran intensidad en el espectador; respuesta que le hace enfrentarse a la acción presentada y le obliga a reconocer el cuerpo subalterno como parte de la identidad argentina.

4. Conclusión

Recuperar estas voces del pasado ha sido, en palabras de Escofet, un desafío pues la historiografía oficial ha silenciado de manera consciente esta parte de la historia del país. En Argentina, el negro quedó estigmatizado como

un producto de la esclavitud, un elemento inferior y menospreciado; identificándose sus descendientes como grupo social discriminado en su vida cotidiana, pobres al margen de la sociedad. La ausencia de este pasado conocido o reconocido trae como consecuencia problemas con la identidad colectiva. Esta obra es un intento de Escofet por romper el silencio y al reconocer este sujeto subalterno en los sujetos actantes se ofrece al espectador la posibilidad de aceptar una versión diferente de la historia aprendida no solo respondiendo a cuestiones raciales, sino que también se entrecruzando otras formas de opresión basadas en la clase social, y el género creando capas superpuestas de discriminación y desigualdad. Consecuentemente, podemos finalizar afirmando que con una mirada inclusiva pero no simplificadora, Escofet mira el mundo actual colocándolo en diacronía con el pasado, y se sumerge en el inconsciente; para ofrecer al lector/espectador imágenes que permiten observar lo invisible, lo silenciado, lo oculto y que exploran los momentos de la historia argentina que han sido claves para el ocultamiento tanto de la negritud como de sus influencias dentro de la identidad argentina contemporánea.

Referencias

- Adreus, G. Reid (2007). *Afrolatinoamerica 1800-2000*. Madrid: Editorial Iberoamericana.
- Escofet, C. (2012). Nosotros, los otros, los hijos del silencio. En J. M. Cordones-Cook y M. M. Jaramillo (Eds.), *Del Palenque a la escena. Antología crítica de teatro afrolatinoamericano* (pp. 43-55). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Escofet, C. (2012). *Mugres de La María y El Negro*. Espectáculo en siete cuadros. En J. M. Cordones-Cook y M. M. Jaramillo (Eds.), *Del Palenque a la escena. Antología crítica de teatro afrolatinoamericano* (pp. 57-91). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Escofet, C. (2015). *Teatro: memoria y subjetividad*. Buenos Aires: Nueva Generación.
- Escofet, C. (2000). *Arquetipos, modelos para desarmar. Palabras desde el género*. Buenos Aires: Nueva Generación.
- Cordones-Cook, J. y M. M. Jaramillo (Eds.) (2012). *Del palenque a la escena: Antología crítica de teatro afrolatinoamericano*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- De la Fuente, D. G., y Carrasco, G. (1895). *Segundo Censo de la República Argentina. Tomo II*. Buenos Aires.

- Matz, M. R. (2012). *Definiendo a la mujer. Cristina Escofet y su teatro*. San Juan: Ediciones Académicas Penélope.
- Mbaye, D. (2019). Negritud y género: la representación de la mujer Negra en la literatura decimonónica Argentina. *Cuad. Invest. Filol.* 46, 181-200.
- Ocoró Loango, A. (2016). La visibilización estadística de los afrodescendientes en la Argentina en perspectiva histórica. *Trama*, 7 (7), 58-74.

3

Representación distópica de la frontera: espacio liminal entre la vida y la muerte en *El tercer país* de Karina Sainz Borgo

Sandra Cecilia Dorantes Hernández

Universidad del Valle de Puebla, México

En la entrada colgaba un cartel pintado a brochazos: EL TERCER PAÍS, un cementerio sin ley al que iban a parar los muertos [...]

1. Introducción

La distopía es un campo conceptual que ha almacenado una gran cantidad de manifestaciones de formato variopinto y de límites difusos. En el ámbito literario, se puede nombrar a *El tercer país* (2021), de la escritora venezolana Karina Sainz Borgo, como una obra que manifiesta esta pluralidad a partir de una reinterpretación femenina del género distópico. Como consecuencia de la llegada de una peste, constituyente ajeno a la distopía, dos personajes femeninos toman conciencia de su existencia, tal como el arquetipo del héroe distópico, y actúan para modificar su entorno.

La trascendencia del análisis reside en que, mientras el corpus de relatos pertenecientes a este género presenta héroes masculinos que experimentan un despertar ante el sistema aparentemente perfecto en el que viven, Angustias Romero y Visitación Salazar, las mujeres que viven en el cementerio llamado El tercer país, se apropian de dos elementos indispensables en la existencia de todo individuo: la vida y la muerte.

Es así como en este cementerio la representación de la frontera cobra un matiz simbólico, ya que, situado en la ciudad fronteriza de Mezquite, este funge como ese espacio liminal en el que la vida y la muerte coexisten y se

personifican a partir de las dos mujeres que viven en él. En consecuencia, el análisis residirá en explorar el universo narrativo a partir de la descripción del género distópico y sus correspondencias en la narración. Asimismo, se recurrirá al género apocalíptico para describir la función de Visitación Salazar, del cementerio y de Mezquite mismo. Finalmente, se explorará el concepto de liminalidad para describir el cementerio y el funcionamiento de la dicotomía vida/muerte.

2. Acercamiento a las nociones de frontera en El tercer país

Antes de explicar el mecanismo a partir del cual funciona la dicotomía vida/muerte en *El tercer país*, es imprescindible entender, en primer lugar, que la concepción de frontera se presenta en la novela como una dualidad: por un lado, Mezquite, la ciudad fronteriza en donde se desarrolla el relato, y por otro, *El tercer país*, el cementerio que se encuentra dentro de la ciudad, es decir, dentro de una franja geográfica. Respecto al último, este no es solo un cementerio ilegal, sino también un confín en sí mismo: «Así era *El tercer país*, una frontera dentro de otra donde se juntaban la sierra oriental y la occidental, el bien y el mal, la leyenda y la realidad, los vivos y los muertos» (Sainz Borgo, 2021, p. 35). Por lo tanto, el cementerio, más que un espacio físico concreto, es una representación simbólica del espacio liminal entre la vida y la muerte. Instalado por azar en Las Tolvaneras, un terreno olvidado y polvoriento, es un camposanto situado en un terreno disputado entre el presidente municipal, los irregulares, –grupos armados dentro de la ficción– y por Angustias Romero, una especie de bruja o virgen, –dependiendo desde dónde se le mire–, quien se apoderó del espacio para enterrar ahí a las víctimas de la peste que azotó a la región.

Dicho lo anterior, resulta indiscutible remitirse a dos cuestiones. Por un lado, el concepto de liminalidad o liminaridad del cual se acaba de hacer mención es de envergadura para comprender la función del cementerio en la narración. Del latín *limināris*, el adjetivo liminar alude a la entrada de algún sitio. A lo largo de los años, tanto la noción de enfermedad como de la muerte han sido incansablemente asociadas a este término. Por ello, no es de extrañar que, al inicio de la novela, en donde se hace una alusión a Comala, se advierta al lector que se encuentra en un lugar en el que reinan los muertos y que, la frontera, contrario a la promesa de un futuro mejor,

es el lugar a donde se va a morir. Es decir, llegar a la frontera y cruzarla implica tantos riesgos como vivir en ella. Se cruza la frontera para huir de la peste, pero la desesperación y el caos de Mezquite no aseguran salvarse de ella. Angustias Romero, una mujer que huye con su esposo y sus dos hijos sietemesinos, confirma que lejos de salvarlos los condujo a su fin.

Pero no solo el personaje de Angustias Romero sortea su vida en el camino hacia Mezquite, sino que un número considerable de personas se desplazan hacia allá. La narración no esclarece la razón por la se toma como solución cruzar la frontera, sin embargo, migrar se postula como un punto crucial para la salvación de la enfermedad. De esta manera, los caminantes, nombrados así en la narración, se desplazan en masa hacia Mezquite. No obstante, como se acaba de mencionar, cruzar la frontera pareciera un simple acto simbólico de escape más que una salvación real, porque en Mezquite la situación política, económica y social es de desconcierto y alboroto. Angustias Romero ofrece una mirada cercana de lo que representa migrar, ya que ella también se ve obligada a realizarlo, y revela que puede llegar a ser un riesgo fatal:

Muy pocos migrantes llegaban con vida. El viaje era largo y duro. El sol los abrasaba de día y el frío los remataba en la noche. Todos tenían aspecto de cuero reseco. Aun débiles y enfermos, persistían en su larga caminata, pero la mayoría se quedaban a mitad de la ruta y acababan por derrumbarse, hasta que el viento y el polvo acababan sepultándolos (Sainz Borgo, 2021, pp. 40-41).

Y si la ruta hacia Mezquite no los mata, lo hace la peste, la cual, de acuerdo con Angustias Romero, afectaba directamente a la memoria, confundiéndola y dañándola. Se contagiaba a gran velocidad y perjudicaba especialmente a los ancianos. El origen de la peste no es dilucidado en la narración, solo se ofrecen las suposiciones de Angustias Romero, quien relata que las habladurías de la gente señalaban al agua o a los pájaros como los principales transmisores, pero que definitivamente sepulta a todos en una epidemia de desmemoria, dejando una población fantasma, cubierta de miedo y olvido (Sainz Borgo, 2021, p 14).

Ahora bien, hay otra cuestión a considerar para abordar el concepto de frontera dentro de la ficción, y es que la interpretación distópica de la ciudad

fronteriza de Mezquite requiere ineluctablemente volver hacia el plano extratextual debido a que los relatos utópicos y distópicos han reaccionado a circunstancias históricas inmediatas, proyectando generalmente un futuro oscuro para la humanidad (Leyda, 2016, p. 6). Ya que este tipo de narraciones suelen ser escritas en tiempos de crisis o de reestructuración política, es imposible no vincular la novela con los aspectos extratextuales a los que alude en su trama. De manera tal que la enfermedad de la peste puede fácilmente remitir por sus características antes mencionadas a la más reciente crisis de salud pública: la COVID-19. El hecho de que la peste ataque la memoria y afecte especialmente a los ancianos no hace más que reafirmar la premisa.

En esta misma línea de estudio, el término caminantes podría ser interpretado como una referencia a la situación política de Venezuela, especialmente a la crisis migratoria que no ha hecho más que intensificarse. Surgida como consecuencia de factores políticos, económicos, de inseguridad y violencia, este éxodo se ubica como el segundo más considerable solo después del de Siria. Una de las medidas políticas que más se relaciona con la novela es el incremento de las medidas de securitización de las fronteras y el incremento de requisitos para abandonar el país, lo que ha provocado que el abandono sea cada vez más violento.

En la ficción, el aspecto militar y las políticas de securitización cobran forma a través del personaje que les permite el paso a Mezquite a Angustias Romero y a su esposo Salveiro. No sin negárselos primero, el militar responsable del acceso en la frontera decide realizar una excepción al sentirse identificado con la pareja, pues llevan a sus hijos en brazos, tal como él y su esposa, padres primerizos. Sin embargo, sin esta coincidencia, el acceso les hubiera sido negado. Asimismo, el número de personas que migran hacia Mezquite y a quienes no se les permite el acceso a pesar de tratarse de una situación de emergencia podría retratar la intransigencia antes mencionada:

[...] cientos de personas como nosotros caminaban perdidas, arrastrando equipajes pobres y bolsas plásticas llenas de cosas sin valor. Algunos acampaban frente al edificio municipal para guardar el turno hasta el día siguiente. El resto se echaba al monte, buscándose la vida (Sainz Borgo, 2021, p. 28).

Finalmente, otro aspecto extratextual que permite vincular el espacio ficcional con Venezuela, y que por ende abre la posibilidad a la interpretación de una proyección política del país, es la descripción del paisaje. Las similitudes parecen ser tan irrefutables, que Anna Carolina Maier escribió para Letras Libres que Mezquite, «podría ser algún pueblo cerca de Cúcuta en Colombia o, tal vez, el Kilómetro 88 en el Estado Bolívar en Venezuela» (párr. 1).

3. La distopía

Para continuar con el análisis es preciso retomar la teoría del género distópico. Esta tarea facilitará la comprensión del funcionamiento del relato, evidenciará especialmente la importancia del cementerio y el papel que efectúan en él Angustias Romero y Visitación Salazar. La distopía que concierne al presente artículo presenta una serie de variaciones respecto al molde tradicional. Por esta razón, se abordarán asimismo algunas cuestiones elementales del género apocalíptico. Lo anterior servirá de base para retomar el análisis distópico de la frontera, introducido en el primer apartado.

A pesar de que las fronteras del género son bastante difusas, existen algunas características prototípicas de este tipo de relatos. De acuerdo con José Antonio Estévez Mayordomo (2021), el género literario «cuestiona la esperanza en el futuro [...] y rechaza totalmente la creencia de que el progreso tecnológico y social constituya un camino liberador y positivo por encima de cualquier otra consideración» (p. 13). Además, para el autor, el elemento más importante y definitivo es que el mundo ficcional en el que viven los personajes debe ser percibido por ellos como repulsivo e indeseado. Tomando en cuenta que el género proviene de la utopía,

El mundo representado ha de ser el mismo que el que aparece en las utopías estándar de la modernidad: un régimen político supuestamente perfecto y armónico que está al servicio de un futuro universalista y cientifista. Por tanto, una distopía nos muestra la utopía estándar, pero desde una perspectiva axiológica totalmente diferente. Esto excluye a aquellas narraciones que muestran un futuro apocalíptico, producto de una conflagración nuclear o de una gran catástrofe natural. (Martorell, 2015 en Estévez Mayordomo, 2021, p.14).

Dicho esto, resulta evidente que a primera vista la trama de *El tercer país* parece no coincidir con el componente del avance tecnológico ni con el régimen político supuestamente perfecto. De hecho, el régimen político en Mezquite es por lo menos deficiente. El presidente municipal, Aurelio Ortiz, quien debería ostentar el poder, es comisionado por Alcides Abundio, un hombre de autoridad en el pueblo. Las alusiones a la municipalidad y a la iglesia suelen ser sobre corrupción. Respecto a los personajes migrantes se mencionó en el primer apartado que viven para sobrevivir. No hay escuelas y los hospitales están cayéndose a pedazos. En cuanto al avance tecnológico, este no aparece ni si quiera como una falsa promesa de progreso, resumiéndose a una vaga mención de un teléfono celular a lo largo de todas las páginas que conforman la novela.

Por otro lado, atendiendo nuevamente a lo expuesto por Estévez Mayordomo, describir la peste dentro del mecanismo de la distopía resultaría complejo, ya que esta no forma parte del modelo tradicional distópico. Sin embargo, resulta evidente que la peste tampoco es una conflagración nuclear ni una catástrofe natural –propias del relato apocalíptico–, sino una enfermedad infecciosa, que es presentada por Sainz Borgo como una peste que reconfigura el orden social dentro de Mezquite.

Por esta razón, *El tercer país* no puede ser entendido como un relato apocalíptico a pesar de que una primera mirada nos guía hacia allá. Además, estos tienen un anclaje histórico muy concreto, los libros judíos de literatura apocalíptica poseen la característica particular de construir universos literarios que les permita mantener vivos sus símbolos y mitos culturales en medio de situaciones adversas (Londoño, 2009, p. 105). En este mismo sentido, expresan cómo se espera que la historia y las relaciones humanas sigan cierta dirección. Por lo tanto, suelen caracterizarse por describir la revelación de un secreto por parte de un ser celestial a un vidente humano. Londoño confirma que estas revelaciones suelen darse a través de visiones, y agrega que

La narrativa apocalíptica se ubica en una dimensión espacial muy concreta. Se trata de un mundo sobrenatural, extraño y mágico, concebido geográficamente como sobre este mundo o debajo de él. A veces divide al cielo en niveles, y separa las acciones del relato entre ángeles y demonios, personajes extraños y seres animalescos o telúricos

con algunos rasgos humanos que les permite interactuar con el narrador (Londoño, 2009, p. 107).

Efectivamente, Visitación Salazar hace algunas referencias a su carácter celestial al declarar que es soldada de Dios. De igual manera, la gente del pueblo la identifica como una virgen morena, o incluso en alguna parte del texto se le llama Virgen María. Asimismo, cuando los irregulares intentan expulsarla de Las Tolvaneras, el terreno donde erige el cementerio, decide retirarse por unos días hasta que se relaje la situación, y afirma que «al tercer día, como nuestro Señor, volveré» (Sainz Borgo, 2021, p. 150). Y si bien, según Angustias Romero, «decía esas cosas que repiten los evangélicos y recitaba su propia versión del Antiguo Testamento» (Sainz Borgo, 2021, p. 31), no declara haber vislumbrado apariciones o haber recibido un secreto sobre el fin del mundo¹. Además, El tercer país se encuentra en un lugar concreto dentro de la ficción, no es un lugar sobrenatural o mágico, tampoco se encuentra debajo o arriba de Mezquite, mucho menos se menciona la existencia de seres animalescos. Todo lo contrario, las descripciones, como se anotó en el primer apartado, parecen aludir especialmente al país venezolano.

Volviendo a la discusión sobre la distopía, es menester mencionar que esta cuenta «aislando un rasgo o un signo siniestro de nuestro propio presente (...), la historia de algún desastre inminente esperado por nosotros» (Nieves Alonso *et al.*, 2005, p. 31). Es necesario recordar que más que un género con caracteres y fronteras rígidas es una categoría que engloba un conjunto diverso de obras de ficción. Por lo tanto, en la variopinta manifestación de relatos literarios pertenecientes a este género, se pueden englobar a aquellos que presentan, como ya se señaló, un futuro realista que relata un desastre inminente y un escenario que, como bien lo señala Santos-Olalla, resulta repulsivo para los personajes protagonistas. De hecho, el héroe de la distopía se cuestiona la realidad, busca cambiarla, entra en conflicto con ese mundo que se postula como perfecto, estable y permanente (Nieves Alonso *et al.*, 2005, p. 35). En ese mismo orden de ideas, la distopía presenta una visión sombría de la naturaleza humana centrada en la explotación, la pobreza, la distribución desigual de la riqueza, los disturbios políticos, las huelgas,

1 La única alusión al fin del mundo es utilizada como recurso para describir el paisaje desolador que observaban los caminantes. No hay otra alusión a esta idea ni mucho menos se plantea como una posibilidad dentro de la narración.

la violencia, la inestabilidad política y la corrupción (Leyda, 2016, p. 6). Descripciones todas correspondientes con Mezquite y sus alrededores.

Los disturbios políticos y la pobreza ya fueron expuestos líneas arriba. Ahora bien, en medio de ese caos, pobreza, corrupción y muerte, son dos los personajes que reaccionan y deciden cambiar su entorno: Visitación Salazar y Angustias Romero. Por un lado, Visitación Salazar, bruja para muchos, virgen morena para otros, se dedica a ofrecer el ritual de la sepultura a quienquiera que llegue a El tercer país. El oficio lo aprende de su padre, quien era sepulturero en un panteón. Solía llevarle comida y se quedaba en la morgue que estaba al lado. Ahí los forenses le enseñaron desde lo más básico, como la limpieza del instrumental. A los quince años, afirma, realiza su primera necropsia. Incluso alude a unos cursos que toma para empezar a trabajar de manera profesional. Sin embargo, relata que la jubilan, esto no es explicado ni se proporciona más información. Solo se hace mención de que, posterior a este suceso, se muda a las Tolvaneras.

Es en ese sitio en donde la gente comienza a conocerla, su nombre corre de boca en boca y los familiares de los afectados por la peste la buscan con desesperación. Estos la veneran, mientras que el resto del pueblo la considera una profana. Como es posible advertirlo, la muerte, especialmente la sepultura, y todo lo que hay alrededor de ella, se vuelve el centro de su vida. Ahora ya no vive más que para enterrar muertos, se convierten en el objeto principal de su trabajo: «así que me metí en Las Tolvaneras y monté mi propio camposanto. Tuve, al fin, la libertad para hacer con mis muertos lo que yo quisiera: los limpiaba y vestía» (Sainz Borgo, 2021, p. 85).

El otro personaje, Angustias Romero, se encuentra con Visitación Salazar porque esta última entierra a sus hijos sietemesinos. Angustias Romero huye de la peste junto con su esposo Salveiro. Después de caminar durante ochenta kilómetros junto con los demás caminantes, llegan a Mezquite, en donde escuchan sobre la leyenda de Visitación Salazar: la virgen que entierra muertos. Una vez que sepultan a sus hijos Angustias decide quedarse a vivir con Visitación —de quien pronto se vuelve ayudante—, pues no encuentra ya motivos para su existencia. A pesar de que pierde a sus hijos y se queda a vivir en un cementerio como ayudante de sepulturera, Angustias Romero se interesa por la vida. En cuanto tiene la posibilidad de acercarse a la materia, se vuelve protectora de una mujer embarazada y es a partir de este

suceso que la narración explora lo que sucede alrededor de la maternidad en un momento tan caótico como la peste que arriba a Mezquite.

De esta manera, la ciudad, en tanto que frontera, contiene a su vez un cementerio, espacio liminal en donde la dicotomía vida/muerte está presente. Para comprender este concepto y la función de las protagonistas, resulta de envergadura orientar la discusión hacia el concepto de liminalidad, el cual, además de aludir al lugar de tránsito donde dos hechos pueden suceder al mismo tiempo, en este caso, la vida y la muerte,

[...] no permanece fija ninguna de las dos, dialogando directamente con otros conceptos de gran rendimiento en el ámbito de las reflexiones sobre la posmodernidad como *hibridez* o lo *trans* en sus variantes (disciplinar, textual, cultural, medial) (Insunza, 2019, párr. 9).

Expresado lo anterior, resulta esclarecedor que El tercer país sea habitado por estas dos mujeres que, por cierto, están en constante disputa; Angustias Romero le reprocha especialmente a Visitación Salazar su fijación por la muerte, pues parece haber perdido toda noción de realidad por obsesionarse con el rito del entierro. Ellas pertenecen a El tercer país, ese cementerio que se encuentra entre fronteras: Mezquite, la peste, la vida y la muerte.

4. Reestructuración política a partir de los roles de género

Para finalizar, merece mención la proyección que realiza la autora sobre los roles de género.

Tomando como referente a Visitación, quien emprende esta ardua tarea en medio del caos, y a Angustias, quien se vuelve su protegida y ayudante, se puede conjeturar que el acto de traer vida y de, posteriormente, sepultarla recae en las mujeres. Además, son las acciones de estas las que guían la trama. Son pocas las acciones de personajes masculinos que repercuten en el desarrollo del relato, especialmente las de sus esposos. Pero en general, los hombres parecen padecer de una parsimonia que no les permite reaccionar. Angustias Romero medita sobre ello sin llegar a una conclusión: «los hombres salían a la calle a esperar. ¿Qué? No lo supe jamás» (Sainz Borgo, 2021, p. 15). Aunque el relato se sujeta a las decisiones de Angustias y

Visitación, se menciona que las mujeres son las que toman las riendas de su vida y de la de la sociedad:

Las mujeres hacíamos cosas con las que espantar la desesperación: recogíamos comida, abríamos y cerrábamos ventanas, trepábamos a los tejados y barríamos los patios. Paríamos pujando y gritando como locas a las que nadie ofrecía ni agua. La vida se concentró en nosotras, en aquello que hasta entonces fuimos capaces de retener o expulsar (Sainz Borgo, 2021, p. 15)

La que más destaca por su actividad inagotable es Visitación. Descrita como una mujer alta, con curvas, parecía tener una corona de abejas, las cuales la seguían a donde quiera que fuera. Mujer valiente, soltera, que carga ella sola a los muertos y los entierra, no le teme a nada ni a nadie. Se enfrenta sin problema contra el presidente municipal y los irregulares, quienes intentan sacarla del terreno porque no le pertenece. Maneja una *pick up*, viste con colores brillantes y llamativos y afirma que es «disfrutona», que todo el mundo la quiere y que no necesita de un hombre para vivir. Angustias Romero siente admiración por su presencia: «era imposible no mirarla: sus risotadas estruendosas, sus ropas apretadas, el pañuelo en la cabeza y aquellas piernas firmes. Más que habitar el mundo, Visitación lo imantaba. Y ella lo sabía» (Sainz Borgo, 2021, p. 111).

5. Conclusiones

Para concluir, la mención que realiza Leyda sobre la función didáctica de la distopía es imprescindible. La autora señala que las narraciones distópicas suelen ser cuentos de advertencia que imaginan futuros posibles con base en preocupaciones contemporáneas. La investigadora agrega que:

The cultural work of dystopias thus consists of sensitizing readers to critically analyze their environment, to empower alternative modes of thought, and to communicate plans for radical change. Dystopias, in short, have transformative power: they participate in and shape reality (Leyda, 2016, p. 6)

En un plano extratextual, el análisis nos revela que la frontera, sus límites y las problemáticas para atravesarla se convierten en componentes de

envergadura para una sociedad en crisis. Estos se presentan en la novela como los temores y alarmas de nuestro presente.

Respecto a los aportes al género distópico resalta el papel de los personajes femeninos, quienes están en constante movimiento y en busca de un sentido para vivir aún en una situación crítica. Resalta el cementerio como un espacio ficcional en el que el umbral entre la vida y la muerte cobra forma material y permite la existencia de los dos personajes femeninos quienes se vuelve parte de él.

Por otro lado, la inexistencia de alta tecnología aleja a la ficción de Sainz Borgo de la teoría distópica y de la ciencia ficción tradicional. Con esto la autora abre el camino a nuevas expresiones distópicas. El análisis introdujo elementos nuevos como la peste, por un lado, y la figura de Visitación Salazar, especialmente su aura mística, por otro.

Finalmente, El tercer país concede la posibilidad de vislumbrar un mundo ficticio en el que la dicotomía/muerte cobran vida. En el cementerio es posible que ambas coexistan en el mismo espacio, que se codeen personificadas en Angustias Romero y Visitación Salazar. Y que, a pesar de las discusiones, representen la futilidad de la vida.

Referencias

- Alonso, M. N., Blum, A., Cerda, K., Cid, J., Oelker, D., Sánchez, M., Triviños, G., y Villavicencio, M. (2005). Donde nadie ha estado todavía: Utopía, retórica, esperanza, *Atenea*, 491, 29-56. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622005000100004>
- Estévez Mayordomo, J. A. (2021). *Paradigmas distópicos y utópicos: ¿hacia dónde vamos?* Trabajo de fin de grado. Universidad de Sevilla.
- Insunza, Iván. (2019). *Origen y uso de la idea de liminalidad*. Hiedra.
- Leyda, Julia. (2016). *The Cultural Affordances of Cli-fi. The distopyan impulse of contemporary Cli-fi: lessons and questions from a joint workshop of the IASS and the JFK* (FU Berlín).
- Londoño, J. E. (2009). Literatura apocalíptica y literatura fantástica. *Vida y pensamiento*, 29 (2), 93-141. <https://revistas.ubl.ac.cr/index.php/vyp/article/view/384/865>
- Maier, A. C. (2021). "El tercer país", *el Comala donde uno no quiere volver*. Letras Libres.

4

Josefina Manresa y la construcción del discurso subalterno en *Recuerdos de la viuda de Miguel Hernández* y en *Los días de la nieve*, de Alberto Conejero

Francisco Soguero García

Universidad de Deusto, Bilbao, España

1. Introducción: Josefina Manresa como sujeto subalterno

Josefina Manresa¹, casada con Miguel Hernández entre 1937 y 1942, año en el que muere el poeta de Orihuela, es un claro ejemplo de sujeto subalterno según el concepto fijado por Antonio Gramsci en sus *Cuadernos de la cárcel*, a comienzos del siglo XX, y desarrollado hasta nuestros días por diferentes autores como Spivak o Asensi Pérez (2009b), este último en lo que respecta al ámbito hispánico.

Hay que tener en cuenta que Manresa, por diferentes motivos, como se verá a continuación, pertenece a un sector marginado, silenciado, de la sociedad en el periodo que le tocó vivir: es un personaje «sin pretensiones historicistas», según el concepto unamuniano de intrahistoria (Medina, 2009: 127), y un «sujeto periférico» para la microhistoria del italiano Carlo Ginzburg (Medina, 2009: 131).

1 No son muchas las referencias bibliográficas específicas sobre la biografía de Manresa, si exceptuamos la propia obra *Recuerdos de la viuda de Miguel Hernández*. Además, merece la pena la consulta de Morelli (2010), así como las numerosas páginas dedicadas a ella en las biografías de José Luis Ferris, *Miguel Hernández. Pasiones, cárcel y muerte de un poeta*. Madrid: Temas de Hoy, 2002 y de Eutimio Martín, *El oficio de poeta. Miguel Hernández*. Madrid: Aguilar, 2010.

En este trabajo se analiza la figura de Josefina Manresa como ejemplo paradigmático de sujeto subalterno que, en un momento determinado, como menciona Manuel Asensi Pérez, deja de ser una persona sin rostro para convertirse «en dominante en aquellos contextos en los que puede ejercer su poder» (2009: 63). En *Recuerdos de la viuda de Miguel Hernández* (1980), ese contexto es histórico, un contexto favorable, tras el franquismo², que permite a Josefina Manresa salir de su silencio y escribir un texto autobiográfico. En *Los días de la nieve* (2017), el dramaturgo Alberto Conejero nos devuelve a una Josefina ficcionalizada, en su taller de costura, un contexto personal donde ella se siente fuerte y donde comenzará un particular proceso de empoderamiento. Apunta Casaús que los subalternos «no tienen por qué serlo toda la vida ni por qué mantenerse en esa situación de dependencia y dominación [...] pueden rebelarse [...] porque no es una condición propia de su existencia, sino una condición creada por [...] siglos de dominación y de sumisión» (2010: 174).

Comoquiera que la condición de subalternidad va «asociada a otro sujeto que es el hegemónico o el dominante» (Casaús, 2010: 173), en el caso de Manresa este estado proviene de diferentes fuerzas de poder. En primer lugar, a pesar de que su padre fue guardia civil, ella fue una mujer de clase humilde en una sociedad, como la española, patriarcal y clasista; en términos de derechos y libertades, sus roles eran primordialmente domésticos y subordinados al género masculino, en especial durante la dictadura franquista lo que la convierte en una “subalterna de género y de clase social”. En segundo lugar, como esposa de un poeta significado ideológicamente a favor de la República durante la Guerra Civil, sufrió, durante la dictadura, no solo la represión política del régimen franquista, sino también las dificultades económicas y personales derivadas del posicionamiento político de su esposo, lo que hace de ella una “subalterna ideológica o política”. Finalmente, como es bien sabido, Josefina Manresa fue la musa y destinataria de muchas de las

2 Tras la muerte de Franco, en 1975, las mujeres (entre otros sujetos subalternos) vieron la oportunidad de salir del ostracismo al que habían sido relegadas durante los años de dictadura. Buen ejemplo de ello son las numerosas transformaciones emprendidas especialmente por los movimientos feministas, que tenían como objetivo restituir las injusticias sufridas por las mujeres durante el franquismo y reclamar sus derechos, como la proclamación de 1975 como Año Internacional de la Mujer por la ONU, la celebración, en 1976, de las I Jornadas Catalanes de la Dona en Barcelona o la creación, en 1977, de la Coordinadora de Organizaciones Feministas del Estado Español, por citar solo algunas de esas acciones. Así mismo, no olvidemos que los cambios radicales de signo político hacen que Miguel Hernández se convierta en una figura simbólica cuasi omnipresente, tanto editorial como académicamente; de hecho, la de los setenta es la década que genera un mayor número de trabajos sobre el oriolano (Larrabide, 2010: 18). La fecha de publicación de las memorias de Manresa no parece, por tanto, visto lo anterior, casual.³⁶

composiciones del de Orihuela, sin embargo, esta representación poética es típicamente idealizada y simplificada, dejando de lado su compleja realidad. Su voz está mediada a través del discurso de su esposo, lo que la sitúa en una posición subordinada en cuanto a la representación literaria. Ella es un ente representado en la poesía de Hernández, sin que se escuchen sus propias palabras o perspectiva de manera directa, lo que la convierte en una ‘subalterna cultural’³.

2. Recuerdos de la viuda de Miguel Hernández (1980)

Publicadas en 1980⁴, dejemos que sea la poeta y ensayista Concha Zardoya, una de las primeras personas que se hacen eco de la aparición del libro, quien señale algunos de los rasgos más significativos de las memorias de Manresa:

[a] través de estos veinticuatro capítulos emerge la intrahistoria no embellecida artísticamente por un Gabriel Miró o un Azorín, sino vivida desde dentro: hábitos religiosos, fiestas, costumbres, comidas, modismos idiomáticos, calles, atisbos del paisaje, etc. Al ir trazando la historia de sus relaciones, de su noviazgo y de su matrimonio con Miguel Hernández, Josefina menciona los lugares por donde paseaban o se hablaban, los juegos y «ritos» que se inventaban, las casas en que vivieron, ilustrando lo que cuenta con citas poemáticas o fragmentos de cartas en donde queda constancia del recuerdo (1980: 4).

Llama la atención la referencia al carácter intrahistórico de la obra; más adelante en la reseña ahondará en el hecho de que Josefina está «pintando la intrahistoria de Orihuela y de Cox» (Zardoya, 1980: 4). Apunta también al cierto desaliño con que están escritos estos recuerdos, «una prosa no embellecida artísticamente por un Gabriel Miró o un Azorín», característica esta que fue notada por gran parte de las reseñas como la de la poeta Carmen

3 José Luis Morales, en la entrada principal de una entrevista con Josefina Manresa para la revista *Interviu*, motivada por la publicación de *Recuerdos de la viuda de Miguel Hernández*, señala acertadamente todos estos rasgos de subalternidad: «Cuarenta años en silencio, aguantando lo indecible y sobreviviendo acorralada, ha estado Josefina Manresa. Ser la mujer y la compañera del poeta republicano Miguel Hernández no era precisamente una ventaja en los años negros de la España negra. Y ser su viuda en el país de los miedos era tributar demasiado a la España nacional-católica y a los jerarcas de la dictadura» (1980, 9-15 de octubre, p. 78).

4 Todas las citas que se hagan en lo sucesivo lo serán de esta primera edición. Al año siguiente apareció una segunda y en 2016 el libro vio una cuarta y, hasta ahora, última edición.

Conde: «[Manresa] no pretende hacer literatura; habla con propiedad y al margen de pretensiones literarias; sin embargo, encuentran sus palabras sencillas un eco profundo en el corazón de sus lectores» (1980). En mi opinión, esto es algo premeditado por los propios editores, una manera de transmitir autenticidad⁵, mayor conciencia intrahistórica y, sobre todo, de trasladar a los lectores la voz subalterna de la autora sin la mediación de la figura del intelectual (que hubiera ejercido, en este caso, de corrector o transcriptor), entidad señalada por algunos estudiosos, como Asensi, quien escribe, siguiendo a Spivak, que «[s]i el subalterno no puede hablar y el intelectual no lo representa, entonces estamos abocados al silencio más absoluto. Por tanto, la tarea de expurgar los documentos y los relatos orales, tengan la forma que tengan [...] resulta esencial» (2009: 22). Muy diferente es, a este respecto, lo que sucede en el texto de Alberto Conejero, que analizaremos en el siguiente apartado, ya que en él sí tenemos la presencia autoral. El dramaturgo asume el rol del intelectual que presta su voz a Josefina, una voz alterada, poetizada, que viene a resarcir el descuido estilístico de *Recuerdos de la viuda de Miguel Hernández*.

El libro de Manresa se abre con un «Prefacio» en el que, a pesar de su brevedad, quedan fielmente descritas las características de la jiennense como sujeto subalterno. Ya en la primera línea declara que «[m]uchos amigos de Miguel Hernández me han pedido, en numerosas ocasiones, que escribiera mis recuerdos sobre él» (1980: 9), lo que remite a una de las premisas básicas de la enunciación del subalterno, quien difícilmente va a tomar la iniciativa del discurso si no es impelido por alguien. Josefina es, por tanto, un sujeto demandado, del mismo modo que lo es Lázaro, para muchos autores «primer subalterno de los tiempos modernos» (Calzón García, 2018: 45), como se aprecia en el «Prólogo» al *Lazarillo de Tormes* donde el lector conoce que el texto que tiene entre manos es, en realidad, un relato solicitado: «pues Vuestra Merced escribe se le escriba» (Anónimo, 2006: 10). Como señala Asensi, en aserto que podemos aplicar a nuestra subalterna, «más allá de la estructura retórica a la que tal frase remite, es

5 Así lo aprecian también algunos reseñistas como Jesús Fuentes para el suplemento literario de *La Verdad*: «[E]n el texto se echa de menos una más esmerada atención al vehículo lingüístico [...] [es una] obra amena, escrita en una lengua sin más pretensiones que las de hacerse entender» (1980, 25 de mayo, 4), o Javier Goñi para *Diario 16*: «Lo que en ocasiones resulta un relato con errores gramaticales —que así lo ha respetado la editorial [...]— se ve engrandecido por la cantidad de aspectos concretos humanos, cotidianos, que ha sabido llevar al libro» (1980, 28 de mayo, 21)

patente que Lázaro es un sujeto [...] que escribe porque le piden que lo haga» (2009: 53).

Una vez convertido en sujeto enunciativo, el subalterno recurre frecuentemente al tópico de la humildad a la hora de describir su relato y considerar su pertinencia como documento válido. Así, continúa Josefina Manresa en su prefacio, echando mano de las artes retóricas, diciendo que «[h]aber escrito esto, para mí que no soy de la familia de las letras, ha sido un gran trabajo [...] me atrevo a poner el ambiente mío...» (1980: 9). Recuerdan estas palabras, de nuevo, al pícaro subalterno cuando escribe en su prólogo: «desta nonada, que en este grosero estilo escribo [...] suplico a Vuestra Merced reciba el pobre servicio de mano...» (Anónimo, 2006: 10).

Lo que acaba de situar a Manresa dentro del marco de la subalternidad es la descripción, durante toda la obra, del ambiente de pobreza y desamparo, de inferioridad social, en el que tanto ella como su esposo vivieron y al que también hace referencia en el prefacio: «[describo] ambientes de miseria e ignorancia de familia y otras gentes, pobreza e injusticia que Miguel resalta y defiende durante su obra» (1980: 9).

Todas estas características erigen a Josefina Manresa en representante del colectivo subalterno, si bien con una gran diferencia respecto a otros subordinados (Lázaro de Tormes, entre ellos, por seguir con el símil comenzado más arriba). Ella no toma la palabra para defenderse a sí misma sino para salvaguardar la memoria de su marido y restituir la integridad de su obra: «me satisface y es mi obligación rechazar versos que le aplican a su obra sin documento que lo acredite. Al tiempo que aclaro frases y pasajes de su correspondencia conmigo» (1980: 9)⁶. Este aspecto es en suma interesante si tenemos en cuenta que Miguel Hernández, durante las casi cuatro décadas de dictadura franquista, es un sujeto silenciado, un subalterno enunciativo, a pesar de ostentar, en los años anteriores a la Guerra Civil, una importante voz y una gran presencia cultural. Panorama diferente es el que ofrece Alberto Conejero en la pieza teatral que se comenta en el apartado siguiente; en ella, Josefina, aunque posea una voz mediada por el dramaturgo, será la protagonista de un significativo proceso de

6 En un artículo contemporáneo para *El País*, José F. Beaumont escribe que «[d]urante todos estos años, la viuda de Miguel Hernández [...] se ha dedicado al trabajo y a la conservación de la obra del poeta. [...] También tuvo que luchar para que [...] no fuera aplastada por el silencio con el que el anterior régimen pretendió hundir determinados aspectos de la cultura española» (1980, 5 de junio, 58)

empoderamiento que no concluyó, casi cuarenta años antes, en *Recuerdos de la viuda de Miguel Hernández*.

3. Los días de la nieve (2017), de Alberto Conejero

Alberto Conejero (Jaen, 1978) es uno de los más relevantes dramaturgos de la actual escena española, con importantes incursiones en el género poético. Ahondando en este último aspecto, para Conejero «no existe un deslinde entre la poesía y el teatro, de modo que el teatro ha de ser también poesía» (Jiménez Aguilar, 2022: 478), llegando a ser considerado «el representante quizá más destacado del drama poético español contemporáneo» (González Subías, 2022: 495). Entre sus obras más notorias, aparte de la que nos ocupa, se encuentran *La piedra oscura* (2015); *La geometría del trigo* (2018); *El mar: visión de unos niños que no lo han visto nunca* (2022); y, la más reciente, *En mitad de tanto fuego* (2023).

3.1. Un teatro de subalternos

Aparte de la materialidad poética, «cualidad imprescindible de la escritura teatral» (Conejero, 2022: 79), la también dramaturga Laia Ripoll, en el prólogo a la edición de *Los días de la nieve*, apunta la otra gran característica del teatro del jiennense: «Sea el héroe caído, sea el muchacho obligado a luchar sin saber por qué, sea el anciano perdido o la humilde esposa del poeta, la mirada de Conejero es limpia y compasiva, es luminosa y buena», su teatro es «por encima de todo, un teatro comprometido, honesto, valiente y con memoria» (Conejero, 2018: 10). No en vano está considerado uno de los integrantes más sobresalientes del teatro de la memoria (subgénero del teatro histórico), una de las principales corrientes de la actual dramaturgia española, centrada en llenar los huecos, los silencios, impuestos por los años de la dictadura franquista. En la «Nota del autor» que precede a la obra, Conejero señala, refiriéndose a Josefina Manresa, que ha intentado reconstruir su vida «[p]ara ver lo que su tiempo y nuestro tiempo comparten, para pensarnos en su alegría y en su dolor, en su historia y en nuestra Historia» (2018: 13). La discriminación de minúscula y mayúscula en la cita anterior es del propio autor e incide en la asunción del suyo como un teatro enfocado en la "historia con minúscula", lo que recuerda a la intrahistoria unamuniana y a la microhistoria de Ginzburg y, en definitiva, al concepto de subalternidad. Se pone así en evidencia una de las constantes de su teatro,

que es la asunción de su labor como intelectual (Calzón García, 2018: 43) que saca del ostracismo al subalterno, al secundario (de la historia), reafirmandolo frente al protagonista (de la Historia)⁷. En una entrevista concedida con motivo del estreno de *En mitad de tanto fuego*, preguntado por esta seña de su teatro, declara lo siguiente: «Me imagino que tiene algo que ver con quien yo soy, ese marica, de origen humilde, que nunca se sintió el protagonista de la historia» (*elDiario.es*, 2024, 31 de enero). Declaraciones muy relevantes porque lo que le mueve a escribir sobre este tipo de personajes subordinados es su propia conciencia subalterna («marica», subalternidad por razones sexuales; «de origen humilde», subalternidad de clase social) y de donnadie intrahistórico («que nunca se sintió el protagonista de la historia»). Es Jiménez Aguilar quien resume acertadamente lo que venimos diciendo:

[Conejero] trata de desarrollar una dramática de la memoria [...] tendente a vindicar el recuerdo y la dignidad de los grandes olvidados de la Historia, que a menudo han sido víctimas humildes y anónimas, sobre las que ha caído injustamente un veto prolongado en el tiempo. Para ello elige una o dos figuras centrales, que pueden tener un referente histórico o ser simplemente entes ficcionales, para convertirlos en paradigma, en metonimia de la humanidad (2022: 479).

3.2. *Los días de la nieve*⁸ y el doble proceso de empoderamiento de Josefina Manresa

Señala el dramaturgo en las primeras líneas de su mencionada «Nota del Autor» que

Los días de la nieve no existiría sin Josefina Manresa. El sustrato principal de este texto son sus memorias y su ligazón con los versos de Miguel Hernández. Algunas líneas de este texto pertenecen efectivamente –

7 Sucede así con Rafael Rodríguez Rapún (frente a Federico García Lorca) en *La piedra oscura*, con Josefina Manresa (frente a Miguel Hernández) en *Los días de la nieve* o, más recientemente, con Patroclo (frente a Aquiles), en *En mitad de tanto fuego*. Son los secundarios a los que Conejero ofrece una voz, les permite hablar, para poder integrarse en el discurso social de los grupos dominantes (Calzón García, 2018: 43)

8 El 28 de marzo de 2017 tuvo lugar en Quesada (Jaén), pueblo natal de Josefina Manresa, el estreno mundial de *Los días de la nieve*, el mismo día en el que se cumplía el 75 aniversario de la muerte de Miguel Hernández. La obra recibió el Premio Lorca del Teatro Andaluz al Mejor Autor (2019) y la actriz Rosario Pardo el Lorca a la Intérprete Femenina.

con modificaciones sustanciales— a las memorias de Manresa [...] otras forman parte de su correspondencia con el poeta [...] Es Josefina quien ha provocado el vuelo de esta escritura (Conejero, 2018: 13).

La sinopsis de la pieza es sencilla. La costurera Josefina Manresa está a punto de terminar un vestido azul. Mientras la mujer que se lo ha encargado presencia los últimos retoques a la prenda, Manresa va rememorando su vida junto a Miguel Hernández, también los días de su niñez y adolescencia y los días como viuda, en plena posguerra franquista. Recuerdos evocados frente a la misteriosa mujer que permanece callada (no la vemos nunca sobre el escenario, ni la oímos) mientras Josefina desgrana, puntada a puntada, cómo resistió “los días de la nieve”. Realmente, el espectador (el lector) asiste al proceso de empoderamiento de Josefina Manresa, proceso desarrollado a través de una doble dimensión: enunciativa y física.

Al igual que se señalaba en el caso de *Recuerdos...*, Josefina Manresa, como persona subalterna, necesita un interlocutor que la incite a hablar. En este caso, esa figura es la mujer para quien la costurera está terminando el vestido: «Y se lo digo yo que estoy hablando/porque usted me lo ha pedido» (Conejero, 2018: 40). De esta narrataria, ente ficticio a quien la modista dirige su discurso dentro del espacio interno del relato, apenas conocemos nada, sólo sabremos, casi al final, su profesión: «Periodista. ¿Y por qué no lo dijo antes?» (2018: 64), y poco más. Esta ausencia de datos corrobora lo que se ha mencionado como constante del teatro de Conejero, la reafirmación del subalterno aparejada a la anonimización y disminución de protagonismo de la representante de la clase hegemónica, en este caso la periodista. A este respecto, otro de los elementos más característicos del teatro de Conejero es la forma monológica, en la que los soliloquios generalmente van dirigidos a seres incorpóreos, no caracterizados como personajes actorizados, con lo que se reafirma el empoderamiento del subalterno que toma posesión de la voz del discurso dramático, y se convierte en el único personaje de la obra, dialogal y escénicamente (García Villalba, 2019: 114).

Una vez concedida la voz, Manresa necesita hablar: «Hoy no se me quejará. / Hoy le estoy contando yo todo. / *Como que tengo ganas de parloteo, ¿verdad?*» (2018: 27), pero no está acostumbrada a hacerlo por su

9 A partir de aquí, el resalte tipográfico en cursiva es mío (a no ser que se indique lo contrario), con el fin de dar relevancia a lo resaltado en los argumentos.

condición de subalterna: «A mí se me ha secado un poco la lengua. / *No tengo costumbre de hablar tanto*» (2018: 37); «*Estoy hablando mucho. / Creo que hacía años que no lo hacía. / Las modistas callamos mientras apretamos / alfileres con los labios*» (2018: 39). Y, sobre todo, porque su misión es la de callar: «Y escuchamos. / *Escuchamos con la boca cerrada*» (2018: 40), y porque se avergüenza incluso de pensar en las palabras, ella, una donnadie, y más siendo la esposa de Miguel Hernández: «Aquí paso muchas horas sola. / *Y pienso en las palabras. / Como si las cosiera y descosiera. / A mi familia no le digo estas cosas. / Lo de las palabras. / Me da vergüenza. / ¿Qué voy a decir yo al lado de Miguel? / Pero pienso mucho en las palabras*» (2018: 48).

Hay un punto de inflexión, coincidente con el momento de finalización del vestido, a partir del cual Josefina comienza el último tramo de su proceso de empoderamiento. Si hasta entonces el tono de su voz había sido comedido, a partir de este momento refrendará su posición, asistida por el hecho de encontrarse en su dominio (su taller de costura), y su discurso se vuelve más bronco, empezará a alzar la voz, a mostrarse menos amable hacia su interlocutora, en un *in crescendo* absolutamente catártico, pleno de teatralidad: «Y las tres veces que ha venido a mi taller / escudriñándolo todo con los ojos / y preguntando cada vez más por Miguel. / ¿De verdad piensa que soy tonta?» (2018: 63); «¿Cómo se atreve? Por supuesto que no me arrepiento. / Por supuesto que le perdoné. / No voy a hablar de ninguna mujer/ [...] / *No tiene ningún derecho. ¿Le pagan por esto? / [...] / Por supuesto que no voy a hablar de eso, / no siga / [...] Claro que le estoy subiendo la voz*» (2018: 64-65). Hasta llegar a la reafirmación absoluta: «Yo soy la dueña de mi perdón. / Yo soy la dueña de mi espera. / Yo soy la dueña de mis cuidados.» (2018: 66); «No ha entendido nada. / Nada / [...] / No se preocupe le digo. / Pero *no se le ocurra llorar. / No se lo voy a consentir. / [...] / Ahora debe irse*» (2018: 66); «Es muy importante cuidar de las palabras. / *No me mire así, le digo. / [...] / No llore. No quiero más lágrimas aquí.*» (2018: 67).

Concluido el empoderamiento enunciativo y absolutamente anulada su antagonista por la fuerza ilocutiva de su discurso: «*No me mire así, le digo. / [...] / No llore. No quiero más lágrimas aquí*» (2018: 67), la donnadie Josefina Manresa se desprende de su subalternidad, «en el momento en que toma conciencia de que ya puede sobrevivir», y ello explica, continua

Asensi Pérez, «todos esos casos en los que el subalterno [...] puede entrar a formar parte del aparato hegemónico» (2009b: 37-38).

Restaría, para la culminación del empoderamiento, la dimensión física del proceso, simbolizada en el vestido azul que ha estado cosiendo para su clienta: «Algo en el vestido me ha calmado. / Como quien se sienta frente al mar. / Todo este azul. / [...] / Cójalo. Es suyo. / ¿No lo va a coger? / ¿No lo va a coger?» (2018: 67). La periodista se marcha sin la prenda que la llevó hasta el taller de Josefina. La acotación final no deja lugar a dudas:

[La cursiva y las mayúsculas así en el texto, las negritas son mías]
JOSEFINA [...] *de repente se fija en el vestido azul. Lo mira. Con cuidado, con la lentitud del misterio, **se quita el vestido negro**. Se queda en enaguas. Toma el vestido azul como quien toma algo sagrado. **Despacio se mete en el vestido azul**. JOSEFINA sonríe. No hay oscuro pero sí algo parecido al mar en un cuarto de costura.* (2018: 67)

El color negro es la ausencia de luz, la oscuridad, la invisibilidad en términos de subalternidad. Sin embargo, en esta escalada de reafirmación que supone para Josefina Manresa el desahogo verbal frente a su silenciosa interlocutora, el abandono del luto, «[...] No recuerdo la última vez que me puse ropa / de color. / [...] ¿Cuánto tiempo ha pasado de todo esto? / Si saco cuentas, salen 48 años / desde la primera vez que me puse el luto» (2018: 38-39), es la consecución del proceso de empoderamiento.

4. Conclusiones

Tanto *Recuerdos de la viuda de Miguel Hernández* como *Los días de la nieve* presentan (en forma de relato autobiográfico en el primer caso y pseudoautobiográfico en el segundo) la voz de un sujeto periférico de la Historia, la de la subalterna Josefina Manresa, para la que su relato tiene valor terapéutico, como certeramente se ha comprobado desde las ciencias psicológicas y desde otros ámbitos del conocimiento (Calzón García, 2018: 44). Si en la primera de las obras la terapia se queda en un mero explicarse a sí misma, exteriorizar los problemas y tomar conciencia de ellos (empoderamiento verbal), en la pieza teatral Josefina va un paso más allá, gracias a la figura del mediador, del intelectual, y culmina su proceso de reafirmación. Además del empoderamiento enunciativo, en el

texto de Alberto Conejero asistimos al empoderamiento físico. Si la ropa que vestimos expresa, de alguna forma, quiénes somos, el luto llevado por Josefina durante cuarenta y ocho años ha sido la ignominia total para ella. Por eso, el hecho de desprenderse de él y de ponerse y hacer suyo el vestido azul de la clienta de la clase dominante es su manera de tomar la voz, de refrendar su expresión y su lugar en el mundo, en la Historia. Josefina Manresa es el vivo ejemplo de que un sujeto subalterno puede, en un momento determinado, dejar de ser un personaje periférico, un sujeto sin rostro, para convertirse en un sujeto dominante, en aquellos contextos en los que puede ejercer su poder.

Referencias

- Anónimo (2006). *Lazarillo de Tormes* (ed. de Francisco Rico). Madrid: Cátedra.
- Asensi Pérez, M. (2007). Crítica, sabotaje y subalternidad. *Lectora*, 13, 133-153.
- Asensi Pérez, M. (2009). De los usos del canon: el canon por venir y el *Lazarillo* desfigurado. *Signa*, 18, 45-68.
- Asensi Pérez, M. (2009b). La subalternidad borrosa. Un poco más de debate en torno a los subalternos. En Spivak, G. C. (Ed.), *¿Pueden hablar los subalternos?* (pp. 9-39). Barcelona: MACBA.
- Calzón García, J. A. (2018). Literatura, historia y subalternidad. El *Lazarillo*: Acciones y palabras de un sometido. *Philologica Canariensis*, 24, 39-54.
- Casaús Arzú, M. E. (2020). De subalternos y subalternidades: cuando las identidades subalternas dicen ¡basta ya! *Cuadernos de Trabajo Social*, 33, 173-177.
- Conde, C. (1980, 13 de junio). Habla la viuda de Miguel Hernández. *Pueblo*.
- Conejero, A. (2018). *Los días de la nieve*. Madrid: Ediciones Antígona.
- Conejero, A. (2022). Por un teatro poético. En R. Santiago Nogales y M. de la Torre Espinosa (Eds.) *Teatro y poesía en los inicios del siglo XXI. En reconocimiento a la labor del profesor José Romera Castillo* (pp. 79-85). Madrid: Verbum.
- García Villalba, M. (2019). *Los días de la nieve*. Conejero, Alberto. Pról. Laila Ripoll, Madrid, Ediciones Antígona, 2018, 67 pp. *Don Galán: revista de investigación teatral*, 9, 114. <https://www.teatro.es/contenidos/donGalan/donGalanNum9/resenas/19/>

- González Subías, J. L. (2022). La intensidad poética del teatro de Alberto Conejero en *Todas las noches de un día* y *La geometría del trigo*. En R. Santiago Nogales y M. de la Torre Espinosa (Eds.) *Teatro y poesía en los inicios del siglo XXI. En reconocimiento a la labor del profesor José Romera Castillo* (pp. 489-496). Madrid: Verbum.
- Jiménez Aguilar, M. A. (2022). Teatro y poesía en la dramaturgia de Alberto Conejero. En R. Santiago Nogales y M. de la Torre Espinosa (Eds.) *Teatro y poesía en los inicios del siglo XXI. En reconocimiento a la labor del profesor José Romera Castillo* (pp. 477-487). Madrid: Verbum.
- Larrabide, A. (2010). La recepción crítica de Miguel Hernández. Notas a un decurso histórico. *Revista de Artes y Humanidades. UNICA*, 11 (3), 15-34.
- Manresa, J. (1980). *Recuerdos de la viuda de Miguel Hernández*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Medina, C. (2009). Intrahistoria, cotidianidad y localidad. *Atenea*, 500, 123-139.
- Morelli, G. (2010). En torno a Josefina Manresa. En F. J. Díez de Revenga y M. de Paco (Coords.), *Un cósmico temblor de escalofríos: Estudios sobre Miguel Hernández* (pp. 249-263). Murcia: Fundación CajaMurcia.
- Zardoya, C. (1980). *Recuerdos de la viuda de Miguel Hernández* de Josefina Manresa. *Ínsula*, 407, 4-5.

5

De fiesta a deshumanización: Nueva York en la migración *queer* de Dionisio Cañas

Iker González-Allende

University of Nebraska-Lincoln
Lincoln, Estados Unidos

1. Introducción

La orientación sexual y la identidad de género, como partes fundamentales de la esencia de una persona, influyen decisivamente en la experiencia de la migración. En el caso de las personas LGBTQ, pueden incluso ser la motivación principal para irse de su país natal a otro en el que poder vivir su sexualidad de forma más libre. Esto se aprecia en la obra poética y artística de Dionisio Cañas (Tomelloso, Castilla-La Mancha, 1949), de especial relevancia para explorar la afectividad *queer* y el sentimiento de pertenencia nacional en las migraciones españolas contemporáneas.

Los libros que Cañas ha publicado desde 1977 manifiestan su vivencia de la migración como hombre *queer* en Nueva York durante más de tres décadas, desde finales de 1972 hasta 2005, año en que retornó de forma definitiva a su ciudad natal, Tomelloso, tras prejubilarse como profesor de español del Baruch College de la City University of New York. Siguiendo los estudios de migración *queer* de investigadores como Lionel Cantú y Héctor Carrillo, propongo que en Estados Unidos Cañas pudo desarrollar libremente su sexualidad no-normativa y vivir en plenitud su relación amorosa con el profesor y crítico de poesía José Olivio Jiménez, por el que originalmente se mudó a Nueva York. Además de la libertad sexual, su migración le permitió desarrollarse intelectualmente, obteniendo una licenciatura y doctorado en literatura española. Por otro lado, durante su vida en Estados Unidos, Cañas manifestó una profunda nostalgia por La Mancha, su tierra natal, así como una visión crítica de la deshumanización de la ciudad de Nueva York. De esta forma, la migración de Cañas no

implicó un mero rechazo a su país de origen porque en él hubiera menos libertad para las personas LGBTQ.

2. La fiesta de Nueva York: oportunidades vitales

Cañas emigró a Estados Unidos en 1972, motivado por su relación sentimental con José Olivio Jiménez, al que conoció en una playa de Benidorm en 1969 cuando tenía diecinueve años. Jiménez era un profesor cubano que trabajaba en el Hunter College de Nueva York, especializado en poesía hispánica contemporánea. La motivación amorosa y las posibilidades de vivir su homosexualidad de una manera más libre en Estados Unidos propician que en el caso de Cañas se pueda hablar de una «migración sexual», término que Héctor Carrillo utiliza para referirse a migraciones motivadas por la realización de deseos sexuales, el anhelo de relaciones sentimentales con parejas extranjeras, la exploración de nuevas autodefiniciones de identidad sexual, la necesidad de alejarse de experiencias discriminatorias u opresivas, y la búsqueda de mayores derechos y de igualdad sexual (2004: 59). Igualmente se podría usar el neologismo «sexilio», que Manolo Guzmán acuñó en inglés como *sexile*, para aludir a la experiencia de aquellos que deben abandonar su nación debido a su orientación sexual (1997: 227). Numerosos hombres gays deciden dejar su patria para evitar el rechazo familiar y llevar una vida más libre en otro país (Bianchi, 2007: 507). Los migrantes gays reconocen que en la nueva sociedad han podido explorar su identidad y mejorar su vida debido a un ambiente sexual más liberal (Cantú, 2009: 135). Además de la condición sexual, suele haber otra serie de razones para la emigración gay, tales como ganar más dinero, ayudar económicamente a su familia, recibir una mejor educación o escapar de conflictos políticos (Bianchi, 2007: 506).

Precisamente, emigrar a Nueva York le permitió a Cañas no solo vivir su relación sentimental de manera más plena y su homosexualidad de forma más libre que en la España franquista, sino también desarrollarse educativa y académicamente. La vivencia del amor y la adquisición de cultura se hallan íntimamente conectadas en Cañas, ya que por su diferencia significativa de edad, su compañero sentimental le guió en el conocimiento de la lírica y la literatura españolas y en la escritura de sus composiciones. Ya en su primer poemario, *El olor cálido y acre de la orina* (1977), por medio del título de la segunda sección del libro, «Yo estoy aquí por amor», Cañas indica que el

motivo de su migración fue su relación sentimental con Jiménez (1977: 33). En el poema «Puedo amar», proclama su amor como salvación del dolor pasado por «el odioso discurso» de su padre y la pobreza de su infancia: «si me amas / tajaremos la sombra» (1977: 53). Jiménez se convierte así en el mentor y la figura paterna de Cañas (López Cantos, 2019: 98). Amador Palacios señala que al conocer a Jiménez el mismo año en que muere su padre, aquel «reemplaza, de algún modo, al padre que siempre estuvo buscando» (2019b: 197).¹

En Nueva York, Cañas comienza a escribir y publicar poesía tras un periodo de aprendizaje del español culto: «Yo me hice poeta en Nueva York» (Cañas, 2013: 26). Como la familia de Cañas había emigrado a Francia para trabajar en el campo cuando él tenía diez años, realizó su educación en francés y solo cuando emigró a Estados Unidos y dispuso de la guía de Jiménez, pudo dominar el español escrito: «Después, cuando en 1969 conocí al que sería mi amante, José Olivio Jiménez, volví a recuperar lentamente la lengua española “culta”, pero tampoco fue fácil porque mi lenguaje campesino era el hazmerreír de no pocos de sus amigos (toda la generación del 50), entre otros» (email de Cañas, 23 feb. 2021). A pesar de que las numerosas amistades y el estatus académico de Jiménez le permitieron a Cañas acceder de forma privilegiada al ambiente poético de su época, al mismo tiempo su papel de aprendiz le colocaba en una posición subordinada. En el artículo «Nueva York era una fiesta» así lo indica: «Entonces yo era solo “el compañero” de José Olivio» (2015: 44). En su apartamento de Nueva York, Jiménez y él acogían a numerosos poetas amigos de España, como recuerda en el poema «Lugar 2»: José Hierro, Ángel González, Francisco Brines, Jaime Gil de Biedma, Luis Antonio de Villena, etc. (2008: 23).

Cañas aprovechó las múltiples oportunidades culturales que le ofrecía Nueva York, llegando a considerar a Manhattan «como el centro cultural del mundo» (2015: 44). Fue allí donde realizó la licenciatura y el doctorado en literatura española y posteriormente llegó a trabajar como catedrático en Baruch College de la City University of New York, especializándose en la poesía española contemporánea. Junto con la crítica literaria, desde

1 Las relaciones intergeneracionales en los hombres gays se pueden explicar por la atracción de los jóvenes hacia la seguridad y confianza de los hombres más maduros y la posibilidad de aprender de ellos en una sociedad homófoba (Adam, 2000: 419-420).

1977 fue publicando diversos libros de poesía como *El fin de las razas felices* (1987), *El gran criminal* (1997) y *Corazón de perro* (2002). Además, a partir de 1986 formó parte del grupo artístico Estrujenbank junto a Patricia Gadea y Juan Ugalde, realizando exposiciones y actuaciones.

Nueva York también le permitió disfrutar de una mayor libertad sexual e individual: «Cuando llegué aquí me fascinó el ambiente que se respiraba a todas horas, ese olor de libertad: “puedes hacer lo que quieras, vengas de donde vengas, seas quien seas” que solo se podía sentir en Manhattan y en ningún otro lugar de este país, y desde luego tampoco en la España que abandoné» (2004: 239). Cañas confirma que aquellos años los vivió plenamente, tanto a nivel personal como profesional: «Nuestras actividades culturales eran tan intensas como nuestra vida nocturna en los bares de Manhattan» (2015: 42). El anhelo de disfrutar intensamente provoca que abuse del alcohol y las drogas y frecuente la noche, especialmente desde su ruptura con Jiménez en 1982. Palacios señala que consumía cocaína frecuentemente, lo que provocaba que se embarcara «en aventuras sexuales desenfrenadas y peligrosas» (2019a: 124). El poeta sigue una concepción hedonista de la vida, erotizando el riesgo y sintiéndose atraído por vagabundos y criminales, lo que se aprecia sobre todo en los poemas de *El gran criminal* (González-Allende, 2024: 99).

Como señala Ernesto Vázquez del Águila, las migraciones pueden expandir las posibilidades de nuevas formas de intimidad y de más encuentros sexuales (2014: 190). Al hallarse lejos de su nación, los hombres pueden tener más libertad para experimentar su sexualidad y encontrar múltiples parejas sexuales. Aunque es cierto que, en general, los emigrantes gays disfrutaban de una mayor autonomía en la sociedad de acogida, se debe matizar la visión tradicional de que el nuevo país consiste en un paraíso de libertad sexual frente a la represión del lugar de origen. Eithne Luibhéid indica que esta perspectiva supone una simplificación del movimiento migratorio y un olvido de las luchas y sufrimientos que las personas gays padecen en el país de acogida (2005: xxv). Por ejemplo, Cañas mantenía abiertamente relaciones homosexuales en Francia y España antes de mudarse a Estados Unidos: «En cuanto mi homosexualidad: nunca he tenido ninguna sensación de ser discriminado por esa razón, ya que tuve la suerte de vivir la adolescencia en Francia, donde había gran libertad ya cuando yo llegué (años 60) y tuve mis primeras relaciones sexuales con hombres. Lo mismo

puedo decir de Nueva York (años 70)» (email de Cañas, 23 feb. 2021). Por este motivo, en referencia a los emigrantes mexicanos gays, Héctor Carrillo advierte de que no se puede generalizar que pasan de una cultura sexual represiva a una moderna en Estados Unidos (2017: 8).

Así, Cañas señala que con sus parientes no ha tenido problemas respecto a su condición sexual: «En mi familia me aceptaron como era, pero casi con el pacto implícito de la discreción, salvo mis hermanos y hermanas, [a] quienes desde muy joven les dije la verdad. En mi madre también tuve un apoyo incondicional» (email de Cañas, 23 feb. 2021). A pesar de ello, el poema «Lugar 2» apunta asimismo la idea de no mencionar su homosexualidad en el ámbito familiar: «Aquí, donde tu madre y mi madre esperaban que nosotros saliéramos de nuestra habitación sin que nunca se dijera nada» (2008: 23). Parece que las madres de Cañas y Jiménez eludían hablar de su relación cuando estaban en su apartamento de Nueva York. Esta forma de vivir su homosexualidad de manera mayormente pública, pero obviándola en el entorno familiar es lo que Vásquez del Águila denomina «secreto a voces» (2014: 151) y Carlos Ulises Decena «asunto tácito» (2011: 19).

3. La deshumanización de la gran ciudad

Si Nueva York le ofreció numerosas posibilidades vitales, artísticas y profesionales a Cañas, también le reveló aspectos negativos como la deshumanización, el miedo y la muerte. Aunque estas realidades se fueron acentuando a medida que pasaba más años en Nueva York, ya en su primer poemario se encuentran críticas al estilo de vida de la gran ciudad. En «Vuelo imposible», el poeta se lamenta de que el ser humano deba permanecer «al ras del alquitrán y del cemento» (1977: 60), mientras que en otro poema proclama que en «Nueva York el otoño huele a cenizas» porque «la muerte / surge imprevista en todos los rincones» (1977: 69).² Similares ideas manifiesta en los poemas narrativos de *El gran criminal*, lamentando la falta de humanidad: «no hay palabras ni gestos ni bondad, te has levantado pobre este amanecer, desposeído inútil, vacío de palabras» (1997: 33). Nueva York también se presenta como una urbe en la que se vive con constante miedo: «joder con el zumbido de las balas, joder con la

2 En sus primeros poemarios, Cañas no suele usar signos de puntuación. Transcribo los poemas tal y como se publicaron.

canción de las balas, y el sida y sus secuelas, y la luz que te enfoca un policía [...] sobre esta cabeza que siempre tiene miedo» (1997: 28).

En la sección «Apocalipsis», de *El fin de las razas felices*, Cañas expone una visión desolada y mortífera de Nueva York: «Tumbas toda la tarde / cayeron tumbas nevaron tumbas / sobre Manhattan tumbas / sobre tu cuerpo tumbas» (1987: 36). Amador Palacios señala que el motivo de escritura de este libro fue el sida, que terminó con las libertades sexuales que el poeta había disfrutado hasta ese momento (2019b: 196). En libros posteriores como *Fragmentos de Nueva York*, Cañas enfatiza aspectos negativos de la gran ciudad como las basuras, los desperdicios del mundo industrial y «los insoportables ríos de automóviles» (2013: 33). También critica el estilo de vida consumista: «nuestra única forma de consolación, de fantasía de poder» (2013: 38). En opinión de Orlando José Hernández, en este libro Cañas busca desbancar «el mito de Nueva York» para revelar una «ciudad imperial que deja cicatrices» (2019: 103).

En el texto «En un lugar de Manhattan» (2004), cuyo título es un juego de palabras con el inicio de *Don Quijote* para contrastar Nueva York con La Mancha, Cañas reprueba numerosos aspectos de la gran ciudad, como la tristeza de sus habitantes, el dominio de las pantallas, la vigilancia por medio de cámaras, la falta de comunicación real con personas, la omnipresencia de la religión y del patriotismo, y el aumento del miedo y del puritanismo. Estas últimas características suelen formar parte del discurso antiamericano contemporáneo. El poeta se siente decepcionado por los cambios que Nueva York ha experimentado desde que llegó a ella hace treinta años y pudo descubrirse a sí mismo: «No, no es posible que sea esta la ciudad que nos libera a todos, que nos abre los ojos hacia afuera y hacia dentro, la que me permitió que descubriera quién era yo, desde la que reconstruí mis orígenes manchegos y a la vez ese hombre de ningún lugar que soy, que somos todos los de aquí» (2004: 238-239).

Los atentados del 11 de septiembre de 2001 supusieron para Cañas un aumento traumático de su percepción negativa de Nueva York. La promesa de libertad que le ofrecía la ciudad se convierte en desconexión con ella y reconciliación con su lugar de origen (Mas Martín-Cortés, 2018: 88). *Corazón de perro* contiene varios poemas sobre los ataques terroristas, como «En otro lugar del tiempo», en el que describe la caída suicida de un hombre

desde las torres gemelas: «Un hombre se lanza al vacío. / Su pasado ha dejado de existir. / Su presente es esta larga caída, / este sereno descenso hacia la muerte» (2002: 45). Para la escritura de este poema, Cañas se basó en una fotografía que vio en *The New York Times* y que le llevó a reflexionar sobre la brevedad de la existencia y la idea de la muerte segura (Palacios, 2019a: 137). A partir del 11-S, Cañas se lamenta del mayor control en las aduanas, las crecientes sospechas sobre personas no-normativas y la invasión de la religión y del patriotismo en Estados Unidos (2004: 240). Todo ello le lleva a plantearse un cambio de rumbo vital y considerar el retorno a su tierra natal: «Esto es Nueva York para mí ahora, un viaje rodeado de fantasmas familiares al no-lugar y sin saber por qué sigo viajando. Me tengo que bajar del carro y seguir a pie sea donde sea» (2013: 24). Los aspectos negativos de Nueva York posiblemente provocaron que Cañas se sintiera alienado en la ciudad y se acentuara su sensación de ser un emigrante. Llegó a calificar a Nueva York como «mi país momentáneo» (2004: 236), lo que apunta a que nunca consideró Estados Unidos como su patria definitiva.

4. Conclusiones

Cuando emigró a Estados Unidos, Cañas, como persona *queer*, pudo vivir con mayor plenitud su relación amorosa y disfrutar de una mayor libertad sexual. Además de intensas experiencias vitales, su estancia en Nueva York le permitió un amplio desarrollo académico, artístico y profesional. Sin embargo, se sentía como un emigrante o extranjero, equiparando su migración con un destierro. Desde el comienzo se percata de aspectos negativos de Nueva York como la deshumanización, la falta de comunicación y la presencia de la muerte. Estas realidades contrarrestan la tradicional asociación del país de acogida como un paraíso de libertad para los migrantes *queer*. Como demuestra el comienzo de su relación con Jiménez en la España franquista, la experiencia de Cañas también desmiente la idea de que en el país de origen del migrante solo existe la represión sexual.

Durante las tres décadas que vivió en Nueva York, el poeta manifestó una nostalgia exacerbada por su tierra natal, lo que prueba que los migrantes *queer* pueden tener una fuerte conexión con su nación y no solo un desapego hacia ella debido a su habitual rechazo de las sexualidades no-normativas. El deseo de Cañas de reconectar con sus orígenes motivó su retorno a La

Mancha, también provocado por su desilusión de Nueva York, su edad madura, los lazos familiares —especialmente la estrecha relación con su madre— y la búsqueda de una vida más tranquila en el campo.

Referencias

- Adam, B. D. (2000). Age Preferences Among Gay and Bisexual Men. *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies*, 6.3, 413-434.
- Bianchi, F. T. et al. (2007). The Sexual Experiences of Latino Men who Have Sex with Men who Migrated to a Gay Epicentre in the USA. *Culture, Health & Sexuality*, 9.5, 505-518.
- Cantú, L. (2009). *The Sexuality of Migration: Border Crossings and Mexican Immigrant Men* (eds. N. A. Naples y S. Vidal-Ortiz). Nueva York: New York University Press.
- Cañas, D. (1977). *El olor cálido y acre de la orina*. Barcelona: Vosgos.
- Cañas, D. (1987). *El fin de las razas felices*. Madrid: Hiperión.
- Cañas, D. (1997). *El gran criminal*. Madrid: Ave del Paraíso.
- Cañas, D. (2002). *Corazón de perro*. Madrid: Ave del Paraíso.
- Cañas, D. (2004). En un lugar de Manhattan. *Granta en español*, 2, 234-246.
- Cañas, D. (2008). *Y empezó a no hablar*. Ciudad Real: Almul.
- Cañas, D. (2013). *Fragmentos de Nueva York I*. Valencia: Asociación Poética Caudal.
- Cañas, D. (2015). Nueva York era una fiesta. *Ínsula*, 821, 42-44.
- Carrillo, H. (2004). Sexual Migration, Cross-Cultural Sexual Encounters, and Sexual Health. *Sexuality Research & Social Policy*, 1.3, 58-70.
- Carrillo, H. (2017). *Pathways of Desire: The Sexual Migration of Mexican Gay Men*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Decena, C. U. (2011). *Tacit Subjects: Belonging and Same-Sex Desire among Dominican Immigrant Men*. Durham: Duke University Press.
- González-Allende, I. (2024). El hombre que mira: deseo y sexualidad marica en la obra de Dionisio Cañas. En I. González-Allende (ed.), *Masculinidades gays y maricas en la cultura española contemporánea* (pp. 83-107). Barcelona-Madrid: Egales.
- Guzmán, M. (1997). “Pa’ la escuelita con mucho cuida’o y por la orillita”: A Journey through the Contested Terrains of the Nation and the Sexual Orientation. En F. Negrón-Muntaner y R. Grosfoguel (eds.), *Puerto Rican Jam: Rethinking Colonialism and Nationalism* (pp. 209-228). Minneapolis: University of Minnesota Press.

- Hernández, O. J. (2019). Testimonio íntimo y crítica del mito neoyorkino en *Fragmentos de Nueva York 1*, de Dionisio Cañas. *Monograma: Revista Iberoamericana de Cultura y Pensamiento*, 4, 95-110.
- López Cantos, C. (2019). *Las palabras también tienen ojos. Posibilidades de la poesía: Dionisio Cañas*. Universidad de Castilla-La Mancha, tesis doctoral.
- Luibhéid, E. (2005). Introduction: Queering Migration and Citizenship. En E. Luibhéid y L. Cantú (eds.), *Queer Migrations: Sexuality, U.S. Citizenship, and Border Crossings* (pp. ix-xlvi). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Mas Martín-Cortés, M. (2018). *Dionisio Cañas: prácticas artísticas de un poeta, un recorrido por la periferia*. Universidad de Vigo. Tesis doctoral.
- Palacios, A. (2019a). *Dionisio Cañas: Invitación a su obra. Biografía*. Ciudad Real: Diputación de Ciudad Real.
- Palacios, A. (2019b). La obra de Dionisio Cañas en el hilo biográfico. *Monograma: Revista Iberoamericana de Cultura y Pensamiento*, 4, 191-211.
- Vásquez del Águila, E. (2014). *Being a Man in a Transnational World: The Masculinity and Sexuality of Migration*. Nueva York: Routledge.

6

El cine, entre la hegemonía y la subalternidad, una herramienta para el estudio de las relaciones internacionales

Diana Karina Mantilla Gálvez

Eduardo Crivelli Minutti

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
México

1. Introducción

Siguiendo la idea de que la apreciación cinematográfica puede ser una herramienta pedagógica para la enseñanza y aprendizaje (Zavala, 2012), surge la hipótesis de la dificultad de identificar la ambivalencia de las expresiones cinematográficas como instrumento de poder hegemónico, es decir, aquellas que perpetúan ciertas narrativas y estereotipos, o bien, como expresión y resistencia para grupos subalternos, que desafían las narrativas dominantes, en las relaciones internacionales. Por tanto, este capítulo tiene el objetivo de hacer una exploración del cine como una metodología didáctica para la enseñanza-aprendizaje de las relaciones internacionales, considerando las intersecciones de hegemonía-subalternidad de clase, raza y género (Collins, 2000), en la apreciación cinematográfica.

Así que, este texto recupera la metodología de la apreciación cinematográfica propuesto por Lauro Zavala (2010, 2012) adaptada para el estudio de las relaciones internacionales, sobre todo desde un enfoque *gramsciano* y la perspectiva feminista de la interseccionalidad (Collins, 2000), lo que permite examinar las expresiones cinematográficas como reflejo y cuestionamiento de las relaciones de poder que configuran los sujetos hegemónicos y subalternos en el sistema mundial. El trabajo se divide en cuatro partes: (i) partiendo de algunas cuestiones sobre el cine la hegemonía y la subalternidad; (ii) luego

se presenta el modelo de apreciación cinematográfica, (iii) en seguida se reflexiona sobre cuatro ejemplos, y (iv) el capítulo cierra con una serie de consideraciones finales.

2. Cine, hegemonía y subalternidad

Para Antonio Gramsci, mientras que la unidad histórica de las clases dirigentes se produce en el Estado, las clases subalternas ven rota su tendencia a la unificación por las iniciativas de los grupos dirigentes. En otras palabras: «los grupos subalternos sufren siempre la iniciativa de los grupos dominantes, incluso cuando se reveen y se levantan» (1977: 359-361). Por lo tanto, se puede decir que la condición de subalternidad destaca por la exclusión y la marginalidad dentro de las estructuras de poder que definen la participación activa de ciertos grupos en la comunidad política internacional, así como su acceso a instituciones que garantizan derechos y obligaciones, conformando un “orden de exclusión”, definido por los grandes poderes mundiales a partir de la competencia y la exclusión de actores y entidades particulares de la política mundial, en lugar de la cooperación y la inclusión (Lascurettes, 2020: 4).

Esto quiere decir que, mientras algunos grupos están inmersos en la lógica hegemónica de la soberanía moderna, los subalternos se encuentran fuera de estas estructuras, en una zona ambigua entre lo afectivo y lo consuetudinario (Agamben, 2018). Patricia Hills Collins (2000) identificó los tipos de discriminación y exclusión más usuales en la intersección raza, clase y género, distinguiendo entre aquellos factores que ofrecen privilegios, es decir, aquellas condiciones socialmente aceptadas y que por tanto tienen facilidad de acceso a derechos universales, y los estereotipos que definen a personas que sufren opresión y discriminación (2000: 11-12). En la siguiente tabla, por ejemplo, se muestra la intersección de subalternidad por clase, raza y género en las relaciones internacionales.

Tabla 1. Intersección de subalternidad por clase, raza y género

Características	Género	Raza	Clase
Definición	Opresión de mujeres y personas no binarias.	Opresión de personas de color y minorías.	Opresión de clases trabajadoras y pobres.

Poder	Patriarcado, normas de género, exclusión.	Racismo, colonialismo, segregación.	Capitalismo, desigualdad, explotación.
Representación	Invisibilidad, estereotipos de género.	Invisibilidad, estereotipos raciales.	Invisibilidad, estereotipos de clase.
Discriminación	Brecha salarial, violencia, derechos limitados.	Discriminación, violencia racial, brutalidad policial.	Desigualdad salarial, precariedad, exclusión de servicios.
Impacto	Pobreza, acceso limitado, doble jornada.	Pobreza, acceso limitado, desigualdad en justicia.	Pobreza, acceso limitado, exclusión social.
Resistencia	Feminismo, igualdad de género, derechos.	Derechos civiles, lucha racial, igualdad.	Movimientos obreros, justicia económica, derechos.
Internacional	Políticas globales, diplomacia de género.	Relaciones perpetúan desigualdades.	Políticas económicas afectan clases.

Fuente: elaboración propia

El cine se vuelve un espacio privilegiado para detectar discursos hegemónicos y contrahegemónicos, en la representación de clase, colonialismo y la heteronormatividad, a través de la representación de las dinámicas políticas, la configuración de imaginarios, la interpretación de conflictos y la formación de consensos (Iglesias, 2014: 16). Sin embargo, Pierre Sorlin (1985) dice que es importante no perder de vista que las expresiones cinematográficas, como todos los productos comercializables, generalmente nacen de la esperanza de un lucro, por lo que, si actualizan posibilidades de sentido virtuales en la sociedad, lo hacen en el interior de un conjunto económico tolerable en el cuadro del modo de producción capitalista al que están integrados (1985: 17).

Visto de este modo, el cine puede ser una herramienta valiosa para aprender sobre relaciones internacionales, pero siempre y cuando se aplique una perspectiva crítica para examinar y cuestionar el contenido visualizado (Ortiz de Zárate, 2021: 60). Por eso, Stuart Hall invitaba a enfocarse en las audiencias, argumentando que el proceso de decodificación de un mensaje no es pasivo, sino que está influenciado por los conocimientos previos y las condiciones de recepción del receptor (Hall, 1973). De tal suerte que las

expresiones cinematográficas pueden ser apreciadas de manera diferente, tal y como sugiere Lauro Zavala (2010), observando el trasfondo cultural y las experiencias individuales de los espectadores, lo que hace aún más compleja la comprensión del impacto político de las expresiones cinematográficas.

3. Del cine a la apreciación cinematográfica

Queda claro que el cine no es simplemente un medio de entretenimiento pasivo, sino un terreno de disputa donde se libran luchas por la representación, la identidad y el poder. Las películas no solo reflejan la realidad, sino que la construyen y la deconstruyen, ofreciendo múltiples narrativas y perspectivas que cuestionan las versiones monolíticas impuestas por los poderes dominantes. En este panorama, Lauro Zavala (2010) propone un modelo de apreciación cinematográfica a partir de una combinación de elementos de semiótica, narratología, teoría literaria y estudios culturales para ofrecer una comprensión holística de las películas, tal y como se resumen en la siguiente tabla.

Tabla 2. Modelo de apreciación cinematográfica

Análisis	Descripción
Narrativo	<i>Estructura:</i> organización de la historia. <i>Temporalidad:</i> uso del tiempo (<i>flashback</i> , <i>flashforward</i>). <i>Punto de Vista:</i> narradores y focalización.
Semiótico	<i>Signos y símbolos:</i> interpretación visual y auditiva. <i>Códigos:</i> cámara, edición, sonido, iluminación.
Intertextualidad	<i>Referencias:</i> conexiones con otras obras. <i>Polifonía:</i> diálogo de textos en la película.
Personajes	<i>Construcción:</i> arcos y evolución. <i>Relaciones:</i> dinámicas y conflictos.
Estética	<i>Dirección de arte:</i> escenarios, vestuario. <i>Cinematografía:</i> planos, ángulos, composición. <i>Montaje:</i> edición, ritmo.
Recepción	<i>Espectador:</i> interpretación según contexto. <i>Crítica:</i> recepción histórica.

Fuente: Elaboración propia con base en Zavala (2010)

El modelo de Zavala (2010, 2012), permite un proceso sistemático de apreciación cinematográfica en el que se sugiere, primero, ver la película varias veces para captar todos los detalles visuales y narrativos, y, luego, dividir la película en sus componentes esenciales, como narrativa, estética, personajes, etc. Es importante investigar el contexto de la producción, el director, los actores y la época histórica de la película y también se debe identificar y analizar las referencias culturales y textuales presentes en la película. Finalmente, se sugiere desarrollar una interpretación crítica basada en los hallazgos del análisis, considerando diferentes perspectivas y teorías.

El modelo anima a la comprensión de temas complejos siguiendo tres cuestiones fundamentales. La primera de ellas es que el estudiantado debe conocer los contextos históricos, políticos y culturales al apreciar películas basadas en hechos reales o de ficción. En segundo lugar, es crucial que distinga las películas que reproducen o toman distancia de los estereotipos más comunes sobre diferentes géneros, naciones o culturas y clases sociales, así como sobre las relaciones entre Estados. En tercer lugar, el alumnado debe utilizar los recursos audiovisuales para estudiar los principales conceptos de las relaciones internacionales. Visto de este modo, el cine puede ser un recurso educativo para facilitar la comprensión de conceptos teóricos complejos en relaciones internacionales.

4. Cuatro ejemplos de apreciación cinematográfica

Para ejemplificar cómo el estudiantado de relaciones internacionales puede aprender de las expresiones cinematográficas, se propone el análisis de cuatro películas, elegidas de forma casi aleatoria: *V for Vendetta* [*V de Venganza*], de 2005, que describe un régimen totalitario en un futuro distópico y la resistencia liderada por el enigmático V; *Arrival* [*La Llegada*], de 2016, centrada en la necesidad de comunicación con unos extraterrestres llegados a la Tierra; *The Shape of Water* [*La forma del agua*], de 2017 que trata la historia una mujer muda que se enamora de un hombre anfibio que descubre cautivo en el centro de investigación aeroespacial en el que trabaja como limpiadora nocturna; y *Oppenheimer*, de 2023, que presenta la historia del desarrollo de la bomba atómica; Siguiendo el modelo de Zavala (2010, 2012), a continuación se presenta una tabla en la que se sintetiza el contexto internacional en el que surgen las películas antes mencionadas.

Tabla 3. Contexto internacional en *V for Vendetta* (2005), *Arrival* (2016)

***The Shape of Water* (2017) y *Oppenheimer* (2023)**

Película	Año	Director/a	Contexto internacional	Posición Política
<i>V for Vendetta</i>	2005	James McTeigue	Post-11 S, seguridad, guerras, terrorismo, libertades civiles.	Crítico de la autoridad, libertad civil, resistencia.
<i>Arrival</i>	2016	Denis Villeneuve	Crisis de refugiados, tensiones geopolíticas, cooperación.	Progresista, comunicación y cooperación internacional.
<i>The Shape of Water</i>	2017	Guillermo del Toro	Desglobalización, nuevas derechas, Movimientos por derechos de minorías.	Crítico del conservadurismo, pro inclusión y derechos.
<i>Oppenheimer</i>	2023	Christopher Nolan	Conflictos armados, ética nuclear y nuevas potencias emergentes	Cuestiona la autoridad, temas éticos complejos.

Fuente: elaboración propia

A partir de los contextos en los que surgieron cada uno de estos filmes se puede comprender mejor su narrativa rica y matizada en la compleja intersección entre género, raza y clase, que permite un análisis profundo de las estructuras de poder, la representación, las formas de discriminación y las respuestas de resistencia, poniendo en evidencia la desconfianza hacia lo desconocido y subalterno. En el siguiente cuadro se resumen estas condiciones:

Tabla 4. Apreciación de películas en la intersección género, raza y clase en *V for Vendetta* (2005), *Arrival* (2016), *The Shape of Water* (2017) y *Oppenheimer* (2023)

Película	Género	Raza	Clase
<i>V for Vendetta</i>	Mujeres excluidas del liderazgo.	Exclusión de disidentes.	Acumulación de riqueza.
<i>Arrival</i>	Louise enfrenta desafíos de género.	Desconfianza hacia lo externo.	Entorno de clase alta.
<i>The Shape of Water</i>	Mujer muda enfrenta opresión de género.	Discriminación racial.	Sufrimiento de clase baja.
<i>Oppenheimer</i>	Mujeres en roles secundarios.	Científicos extranjeros secundarios.	Estilo de vida clase media.

Fuente: elaboración propia

En el cuadro anterior se puede ver a personajes subalternos que luchan contra estructuras opresivas. El gobierno controla los asuntos científicos, reflejando a su vez una estructura hegemónica patriarcal y racista que relega a lo extraño o desconocido. En todas ellas el poder del Estado sobre el conocimiento y la información ilustra los mecanismos de control y dominación de las clases dirigentes que reprimen y controlan a los grupos oprimidos. En el estudio de las relaciones internacionales, estos elementos deben ser comprendidos en el marco de estructuras de poder, representación, formas de discriminación, el impacto socioeconómico, la resistencia y los movimientos sociales que configuran las estructuras de la política mundial (Acharya y Buzan, 2007).

En el siguiente cuadro se muestran los elementos visuales en la intersección en los factores de subalternidad, considerando la estructura de poder, la representación de ciertos personajes, la discriminación y el contexto socioeconómico en el que se desarrollan los guiones. Así mismo se da cuenta de los movimientos de resistencia y las relaciones internacionales que se observan en escena.

Tabla 5. Elementos visuales en la intersección de subalternidad en *V for Vendetta* (2005),

***Arrival* (2016), *The Shape of Water* (2017) y *Oppenheimer* (2023)**

Películas / Elementos Visuales	<i>V for Vendetta</i>	<i>Arrival</i>	<i>The Shape of Water</i>	<i>Oppenheimer</i>
<i>Estructuras de Poder</i>	Espacios grises, sombríos.	Iluminación tenue.	Colores oscuros, fríos.	Uniformes, jerarquía.
<i>Representación</i>	Acción y resistencia en entornos oscuros.	Mujer en ciencia.	Personas con discapacidad.	Subrepresentación femenina.
<i>Discriminación</i>	Discursos propagandísticos.	Iluminación tenue de extraterrestres.	Segregación espacial.	Interacción desigual hombre-mujer
<i>Impacto Socioeconómico</i>	Escasez, lucha por recursos.	Recursos y tecnología avanzada.	Trabajo en entornos modestos.	Vida en economía de guerra.
<i>Resistencia y Movimientos</i>	Confrontaciones, máscara de V.	Esfuerzos internacionales.	Colaboración clandestina.	Tensión en laboratorios.
<i>Relaciones Internacionales</i>	Protestas globales, símbolos de resistencia.	Cooperación internacional.	Símbolos militares y científicos.	Reuniones diplomáticas tensas.

Fuente: elaboración propia

El cuadro anterior revela que, en el marco de los estudios de relaciones internacionales, vale la pena considerar qué se contextualiza en la tensión en conflictos globales de poder, destacando disputas de poder internacionales. En general, las películas ponen énfasis en el contacto y colaboración internacional de las clases dirigentes, frente a una amenaza global, destacando la importancia de la cooperación internacional, aunque también se puede entrever la solidaridad global de los oprimidos en la lucha por su libertad. De las cuatro películas se puede resumir la siguiente apreciación de la representación del binomio hegemonía-subalternidad para el estudio de las relaciones internacionales.

Tabla 6. Resumen de la representación de hegemonía-subalternidad en *V for Vendetta* (2005), *Arrival* (2016), *The Shape of Water* (2017) y *Oppenheimer* (2023).

Actores	Lugares	Vestimenta	Entorno y Efectos Visuales
Hegemónicos			
Burocracias, nacionales, militares	Centros gubernamentales, laboratorios, instalaciones militares	Uniformes, batas de laboratorio	Entornos fríos y estériles, colores oscuros y verdes, alta precisión en maquinaria y tecnología, sofisticación en casas y calles
Subalternos			
Oprimidos, extranjeros, disidentes	Calles, casas deterioradas, centros de retención	Casual	Calles y casas deterioradas, barrios antiguos, cálidos y humanos, centros de retención sombríos y claustrofóbicos

Fuente: elaboración propia

El cuadro muestra la manera en la que se configura un patrón de representación hegemónico-subalterno en las narrativas cinematográficas que dan cuenta de realidades sociales, políticas o económicas. Por tanto, el poder del cine reside no solo en la naturaleza propia de su narrativa, sino en la manera en la que se aprecian y observan los sucesos, los personajes y los lugares que interaccionan con ellos. El modelo de apreciación cinematográfica propuesto por Zavala (2010, 2012) permite abordar las expresiones cinematográficas desde una perspectiva interdisciplinaria que enriquece la comprensión de las complejidades del contexto en el que surgen las películas y fomenta un análisis crítico más profundo de las dinámicas de poder y representación de las relaciones internacionales en el cine.

5. Conclusiones

Históricamente, el cine ha sido más que una simple forma de entretenimiento y un poderoso medio para la difusión de mensajes, expresiones culturales, representaciones étnicas y lingüísticas, así como identidades sexuales y

de género (Iglesias, 2014). Es por ello por lo que se puede decir que el cine no es solo un espejo de la política mundial, sino también un actor activo en su formación y transformación. Los estudios cinematográficos ofrecen herramientas conceptuales para entender cómo las películas reflejan y perpetúan las estructuras de poder y las desigualdades en el mundo. Al mismo tiempo, también recuerdan el potencial emancipador del cine como espacio de expresión y resistencia para aquellos que buscan desafiar las narrativas dominantes y afirmar sus propias identidades y agencias políticas.

El problema es que, de acuerdo con Gramsci, la hegemonía opera a través del “sentido común”, referido al conjunto de creencias, valores e ideologías aceptadas y difundidas por la sociedad en su conjunto, generalmente de manera no cuestionada (1999: 264-265). Por lo tanto, estas ideas conforman un sentido de normalidad que lejos de expresar las relaciones fundamentales que unen a los seres humanos a su medio y entre sí, tienden a determinarlos y a sobredeterminarlos (Cohen-Séat y Fougeyrollas, 1980: 11). En este panorama, el modelo de apreciación cinematográfica de Lauro Zavala (2010, 2012) resulta una herramienta poderosa para quienes estudian las relaciones internacionales que buscan desentrañar las complejidades del cine, considerando no solo sus elementos técnicos y narrativos, sino también su contexto cultural y su impacto en el espectador.

Referencias

- Acharya, A., y Buzan, B. (2007). Why is there no non-Western international relations theory? An introduction. *International Relations of the Asia-Pacific*, 7(3), 287-312.
- Agamben, G. (2018). *Homo Sacer: el poder soberano y la vida desnuda*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Cohen-Séat, G. y Fougeyrollas, P. (1980). *La influencia del cine y la televisión*. México D.F.: FCE.
- Collins, P. H. (2000). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment*, Nueva York: Routledge.
- Gramsci, A. (1979). *Escritos Políticos, (1917-1933), [Comp]*. México: Siglo XXI.
- Gramsci, A. (1999). *Cuadernos de la cárcel, Tomo 5*. México: Era-BUAP.

- Hall, S. (1973). *Encoding and Decoding in the television discourse*. Artículo presentado al coloquio *Training in the Critical Reading of Television Language*. Birmingham: University of Birmingham. <https://www.birmingham.ac.uk/documents/college-artslaw/history/cccs/stencilled-occasional-papers/1to8and11to24and38to48/sop07.pdf>
- Iglesias, P. (2014). *Maquiavelo frente a la gran pantalla, cine y política*. Madrid: Akal.
- Lascurettes, K. M. (2020). *Orders of Exclusion, Great Powers and the Strategic Sources of Foundational Rules in International Relations*. Nueva York: Oxford University Press.
- Ortiz de Zárate, A. (2021) Cine y relaciones internacionales. *Ciencia*, 3 (72), 58-61.
- Sorlin, P. (1985). *Sociología del cine*. FCE.
- Zavala, L. (2010). *Teoría y práctica del análisis cinematográfico*. México: Trillas.
- Zavala, L. (2012). El Cine como Herramienta de Enseñanza. Notas de Curso. Facultad de Humanidades / UABC 4-7 de junio de 2012.

7

«Nuestra Lengua»: concientización en la creación poética de Miguel Oxlay Cúmez

Astrid Zussett Urizar Botto

Universidad Brigham Young, Utah, Estados Unidos

1. Introducción

La pérdida de las lenguas indígenas actualmente es un tema de gran relevancia en el ámbito comunal de sus pueblos y en el ámbito internacional, con organizaciones que buscan formas de revitalizarlas para que dicha pérdida no ocurra.

Guatemala, un país multiétnico y multilingüe, ha visto diferentes etapas en las que se ha buscado visibilizar la problemática social del país en cuanto al trato a los pueblos indígenas frente al ladino, lo cual de manera directa incluye la posición de las lenguas indígenas con respecto del español. Este posicionamiento sigue afectando a la manera en que los pueblos indígenas acceden a oportunidades económicas, políticas y educativas, lo cual ha traído consigo la disminución del uso de estas lenguas.

El presente trabajo analizará el poema titulado «Nuestra Lengua» del autor maya-kaqchikel Miguel Oxlay Cúmez¹, con lo cual se indagará sobre cómo la poesía del autor sirve como un mecanismo de concientización sobre el deterioro de la lengua kaqchikel y como un medio de sensibilización sobre los eventos históricos que han llevado a la disminución en el número de sus

1 Miguel Angel Oxlay Cúmez, escritor maya kaqchikel, nació en Chi Xot, Chimaltenango, Guatemala. Es profesor de la Universidad Maya Kaqchikel. Es licenciado en Ciencias de la Comunicación por la Universidad de San Carlos de Guatemala y tiene una especialización en Revitalización Lingüística por la Universidad de Mondragón del País Vasco. Ha desempeñado funciones sindicales y de activismo social en favor de los idiomas indígenas, así como funciones representativas ante organismos nacionales e internacionales.

hablantes, a la vez que se analizará la forma en que el poema sirve como medio de revitalización del kaqchikel.

2. Las lenguas indígenas de Iximulew¹⁶ (Guatemala) frente al español

La relación entre las lenguas indígenas de Iximulew y el español ha sido compleja desde sus primeros contactos. Si bien han estado coexistiendo por más de cinco siglos, el español ha mantenido poder en comparación con las lenguas indígenas, lo que ha afectado en los aspectos económicos y políticos del país.

Yanes señala que, desde la colonia, existieron esfuerzos de castellanización con la finalidad de que la población maya se asimilara a la población de habla hispana (2014: 4). Keme indica que la invasión española significó tanto una lucha de poder político como una lucha en el campo de la lengua (2021: 18), lo que se vio más profundamente con la independencia y en posteriores décadas con las ideas de estado-nación apoyadas por la población ladina. Por ejemplo, con la Constitución de 1965, el español fue elevado a lengua oficial aumentando el desprestigio de las lenguas originarias (Fisher y Brown 1996, cit. de Yanes 2014).

3. Escritores indígenas en Iximulew

La lucha por la visibilización de los pueblos indígenas en Guatemala ha sido constante. Se ha visto la existencia de esfuerzos para desconectar a las poblaciones indígenas actuales con sus raíces, poniendo todo lo precolombino como algo del pasado sin una conexión con el presente (Chacón, 2017: 17). En el contexto literario, por ejemplo, hay quienes separan los estudios de los textos coloniales escritos por escribas indígenas (ej. el *Popol Vuh*, títulos de tierra, etc.) y la actual producción literaria; sin embargo, esta última es un continuo del pasado y un medio de resistencia presente con objetivos descolonizadores (Keme, 2021: 16).

El movimiento Pan-Maya buscaba crear concientización en torno a los derechos y reconocimiento de los pueblos indígenas (Palacios, 2009: 57).

2 La palabra Iximulew, de origen kaqchikel, es compartida por varias lenguas mayas para denominar a Guatemala

Este movimiento, indica Keme (2021), se divide en tres fases. La primera, caracterizada por una producción literaria de sentimiento de revolución y vindicación (p. 7), sobresaliendo Francisco Morales Santos y Luis de Lión, cuyos libros se distinguen por el empleo del español como la lengua de transmisión (p. 22). La segunda, se caracterizó por una expresión artística y creativa en la que los elementos culturales y espirituales de la identidad maya florecieron (p. 7), pese a que se vivía en medio del conflicto armado. De esta fase sobresalen los autores Humberto Ak'ab'al, Gaspar Pedro González, Víctor Montejo y la autora Calixta Gabriel Xiquín; entre otros. Esta fase vio las primeras producciones bilingües (idioma indígena-español), desafiando así la posición del español en los contextos social y literario (p. 63). La tercera fase se ha venido dando desde el contexto de la postguerra (p. 8), con autores como Rosa Chávez y Miguel Oxlaj Cúmez, ambos kaqchikeles.

El Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas de 1995 reconoció la identidad de los pueblos indígenas maya, garífuna y xinca y comprometió al Estado guatemalteco a promover reformas para respetarlos. La actual Constitución en su artículo 58 señala «...el derecho de las personas y de las comunidades a su identidad cultural de acuerdo a sus valores, su lengua y sus costumbres», aunque en su artículo 173 indica que el español es el idioma oficial y únicamente reconoce a las lenguas indígenas sin elevarlas a tal posición. La creación literaria de autoría indígena ha ampliado su contenido, más allá del reconocimiento histórico y cultural, a la promoción de sus lenguas por medio de la palabra escrita, es decir, los escritores indígenas trabajan en la revitalización directa o indirecta de sus lenguas y en sus lenguas, como dice Palacios «Writing as an Indigenous author in Guatemala today is a form of activism» (2011: 580).

Miguel Oxlaj Cúmez muestra una poesía cargada de elementos que llevan al lector a cuestionar su posicionamiento identitario desde la lengua y el uso de la misma. Oxlaj Cúmez ha trabajado en varios proyectos de revitalización, como poner al alcance la plataforma Wikipedia en kaqchikel. Ha participado de encuentros con Rising Voices y formado parte del Colectivo Ajtz'ib', escritores de Comalapa. Su trayectoria literaria le ha dado reconocimiento mundial como uno de los exponentes de la literatura kaqchikel y ha sido galardonado con el Premio Nacional de Literaturas Indígenas B'atz en 2009 (Itsmo). Recientemente, en 2023, ha

sido nombrado poeta del año en el Festival Internacional de Poesía de Nueva York. Entre sus obras se incluyen libros de narrativa, así como poesía escritos en kaqchikel o español.

4. «Nuestra lengua / Qachab'al»

El poema «Nuestra Lengua/ Qachab'al», escrito en verso libre, se encuentra en la obra *XtiSaquirisan Na Pel Planicie de Olvido*, publicada por la editorial Cholsamaj en 2020, y en formato digital por la revista Siwar Mayu.

La poesía es la forma de expresión de autoría indígena más empleada (Chacón 2017: 68). Cúmez escribió este poema en su lengua materna kaqchikel y en español, lo cual ya constituye una forma de concientización.

Puede asumirse que la versión en kaqchikel se dirige a los nativo-hablantes del idioma, mientras que la versión en español puede estar dirigida al público hablante de español, y a aquellos hablantes quienes, aunque sus padres o abuelos dominan el kaqchikel, no lo hablan o lo entienden poco.

Es por ello por lo que se abordará este poema desde ambas escrituras para enriquecer el entendimiento de este, y siguiendo la línea que proponen Chacón y Lepe a fin de «generar una nueva crítica literaria» (2019: 36). Algunos momentos de este análisis se enfocarán en su escritura en español y otros momentos en kaqchikel.

I

¿Desde cuándo comenzamos a arrancarla de nuestro corazón?

¿Cuándo fue que le cosimos la boca para que dejara de hablarnos?

¿Desde cuándo comenzamos a taparnos los oídos para dejarla de escuchar?

¿Jampe' xqachäp ruk'oqpixik pa taq qak'u'x?

¿Jampe' xqachäp ruk'ojoixik ruchi' richin manäq chik nich'o'n ta pe chiqe?

¿Jampe' xqatz'apij qaxikin richin manäq niqak'axaj ta rutzij?

El primer verso tiene que ver con la identidad. Demetrio Cojtí Cuxul señaló que «cuando el maya acepta la versión colonial y racista contra su persona y pueblo, oculta o renuncia a su identidad. Uno de los primeros elementos de su cultura que oculta y deja de usar es el idioma propio» (Cojtí Cuxul, 2015; cit. de Creegan Miller, 2022). El corazón, que en kaqchikel es “k'u'x”³, conlleva también un significado que señala al ‘centro’ de algo, en este caso puede entenderse como el centro de la persona o la identidad.

En el segundo verso se le otorga una personificación al idioma con el empleo de «le cosimos la boca», lo cual permite tratar a la lengua no desde del mundo abstracto, sino trayéndola de cierta manera al real. Invita a cuestionar los tratamientos a que han sido sometidas las personas cuando el uso de su lengua estaba prohibido o plantearse si el no usarla ha sido una decisión a fin de evitar confrontaciones.

La tercera pregunta lleva a pensar en las prácticas de asimilación o ladinización, que se dan actualmente en contextos en los que pobladores indígenas migran hacia la ciudad y ven la necesidad de esconder o abandonar sus signos identitarios étnicos a fin de conseguir un mejor empleo o educación (Palacios 2009: 53). Esta migración⁴, que puede ser dentro del mismo país o al extranjero, hace que muchos pobladores mayas pierdan el idioma (Arias 34). Chi Xot, pueblo al cual pertenece Oxlaj Cúmez, se encuentra muy cerca de la capital de Guatemala, por lo cual el uso del español tiene un peso mayor sobre el kaqchikel, trayendo un desuso cada vez más frecuente de este, principalmente entre las nuevas generaciones.

3 Algunos ejemplos sobre el uso de la palabra k'u'x: Ru k'u'x tinamit, equivale al centro del pueblo. K'u'xlanem, que es una palabra derivada, tiene la raíz k'u'x y significa concienciación.

4 Se recomienda leer *Xujal run'aoj: The Cultural and Linguistic Consequences of Kaqchikel Maya migration to the US*, de Bennet, quien explica cómo la migración al extranjero afecta aquellos migrantes kaqchikeles que retornan a sus poblados y deciden hablar únicamente español.

¿Cuándo olvidamos darle de comer?

¿Jampe' xqamestaj rutzuquxik?

Esta pregunta se refiere a la situación en cuanto la continuación del uso de la lengua en su forma oral y escrita. La escritura Mesoamericana con la abundancia de sus lenguas fue más ideográfica y representativa, que sufrió un declive con la Conquista y la Colonia, dando como resultado la destrucción de códices y otros escritos precolombinos (Bautista 2019: 230). Lo anterior forzó a muchos de los idiomas indígenas a permanecer y fortalecerse en el territorio de la oralidad. En este sentido lenguas como el kaqchikel sufrieron un proceso de minorización siendo relegadas al uso doméstico y de actividades comunales. La ideología de ladinización ha hecho que haya una preferencia hacia el uso del español (Barret, 2008: 276) y con ello la elección de los padres ha sido la de solo hablar el kaqchikel en casa o de no hablarlo a fin de que los hijos aprendan español.

Los procesos de estandarización del kaqchikel y otros idiomas mayas han tenido como fin la revitalización de los mismos para asegurar su existencia (3). A pesar de los pasos lentos, ha habido logros, como la creación de la Academia de Lenguas Mayas que tiene como fin la promoción y difusión de las lenguas mayas. Así mismo, la implementación en el Curriculum Nacional Escolar de la enseñanza de los cuatro idiomas indígenas más hablados en la nación el k'iche', mam, q'eqchi' y kaqchikel (Holmquist y Kahn 1). Con esto en mente, darle de comer a la lengua implica su nutrición, un acto de cuidado que realiza la persona hacia sí misma, que exige que el individuo tome decisiones personales sobre el uso y mantenimiento de su lengua.

¿Cómo fue que olvidamos que abuelas y abuelos murieron por ella?

¿Achi'el toq xqamestaj chi ri qati't qamama' xekäm ruma rukolik?

Guatemala ha experimentado mucha violencia a través de los siglos con la colonia, las dictaduras y el conflicto armado; sufriendo mayormente los pueblos indígenas.

¿Cómo olvidamos que cuando fue lastimada
nuestras madres y padres, nuestras abuelas y abuelos
la cuidaron
la curaron
y plasmaron su vida en sus palabras?

¿Achi'el toq xqamestaj chi toq ri juläy xkisok, xkipaxij

ri qate' qatata', ri qati't qamama'

xkimöl ruchi'

xkaq'omaj

xkik'achojirisaj

chuqa' xkiya' kan kik'aslemal pa ruk'u'x?

Esta pregunta tiene varios elementos distintivos en español y kaqchikel. La pregunta en español inicia '¿Cómo olvidamos que cuando fue lastimada...?'; en kaqchikel, esta pregunta presenta dos verbos: 'xkisok' y 'xkipaxij', ambos conjugados en la tercera persona plural en el aspecto completivo, ambos verbos transitivos. El verbo 'sok' significa 'herir' y 'paxij' significa 'lastimar'; ellos hirieron, ellos lastimaron. La versión en español usa el verbo 'lastimar' en su forma pasiva, con lo que se ve que los autores indígenas hacen empleo de los códigos propios de los lenguajes eligiendo los más adecuados para su poesía, siendo así el autor «un interlocutor entre mundos» (Chacón y Lepe, 2019: 37) que debe de tomar en cuenta el público al cual se dirige.

De esto, el lector hablante kaqchikel al leer xkisok y xkipaxij, traería a su memoria la historia de su pueblo y su propia experiencia; mientras que, un lector monolingüe de español no contaría con ese contexto; es decir que el conocimiento de la manera en que pueda afectar al lector no indígena la obra en su original, hace que el autor que funge a la vez de traductor realice la transposición o transcreación al tomar en consideración el efecto que podría tener la obra original en un no hablante (Arias, 2017: 35).

Siguiendo con la misma pregunta, en kaqchikel aparecen seis versos, mientras que en español hay cinco. En kaqchikel se lee el verso «xkik'achojirisaj» que significa “limpiaron”. Es decir, además del cuidado y la curación de la lengua que atribuye Oxlaj Cúmez a las madres y padres, abuelos y abuelas, también son ellos quienes la han limpiado.

¿Tan luego olvidamos que el primer latido de nuestro corazón sonó en kaqchikel?

¿Tan rápido olvidamos que fue nuestra lengua la que nos dio la vida?

¿Tan luego olvidamos que la mamamos durante días y noches enteras?

*¿Kan chanin xqamestaj chi ri nab'ey t'uj ri xuya' riqak'u'x xk'oxoman
paqach'ab'äl?*

¿Kan chanin xqamestaj chi ri qach'ab'äl ja ri' ri xojk'asb'an?

¿Kan chanin xqamestaj chi xqatz'umaj chi paq'ij chi chaq'a?

Estas preguntas presentan la relación íntima con la lengua materna. Diversos estudios en el campo lingüístico se han enfocado en el período crítico de la lengua que va desde antes del nacimiento hasta el final de la segunda infancia caracterizada por una sensibilidad a los sonidos, donde sobresalen los cantos infantiles, las canciones de cuna compartidas por las madres a sus hijos.

Con esto, también se puede cuestionar el compromiso del gobierno guatemalteco y de la población hacia los derechos de los niños. La Convención sobre los Derechos del Niño suscrita por Guatemala en 1990 en el artículo 29, inciso 1, sub-inciso c) dice «Inculcar, el respeto de sus padres, **de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores...**» (negrita añadida); el artículo 30 le garantiza al niño «...a emplear su propio idioma...». Lo ideal es que la lengua materna kaqchikel y las otras lenguas mayas no se pierdan, sino que sean respetadas en su uso promoviéndose este en otros ámbitos como el académico, económico, político y digital.

Oxlaj Cúmez en una entrevista por parte de Rising Voices, compartió que una de sus motivaciones con el activismo digital del kaqchikel es poder interactuar en la lengua de sus ancestros en todos los ámbitos, incluido el internet, puesto que es un «reflejo de la heterogeneidad de la sociedad humana» (López). El kaqchikel ha sido uno de los idiomas que ha tenido un número elevado de colaboraciones para su revitalización desde el ámbito educativo, con la creación literaria de material escolar por parte Ministerio de Educación (Creegan Miller, 2022: 149). Oxlaj Cúmez ha colaborado en la creación de lecturas cortas para dicho ministerio en Guatemala, los cuales han sido traducidos a otros idiomas mayas.

Nuestra lengua está enferma
muy enferma
agonizando está en nuestros corazones
agoniza frente al fogón
en el corazón de nuestras casas.

Ri qach'ab'al janila' yawa'

ruchapon kamik

nikäm pa qak'u'x

ruchapon kamik

chuchi' taq qaqaq'

pa ruk'u'x taq qochoch

En este poema hay un cambio en cuanto a que los versos de la estrofa engloban una sola afirmación que denota tristeza por la pérdida del idioma. La versión en español tiene cinco versos y la versión en kaqchikel seis. En kaqchikel esta estrofa tiene cierta musicalidad al incluir la repetición

el verso *ruchapon kamik*⁵ intercalado con los otros, el cual se traduce como *agoniza*. El siguiente verso, *nikam pa qak'u'x*, «muere en nuestros corazones», es seguido nuevamente de *ruchapon kamik*, «agoniza»; creando un sentimiento de dolor profundo. En español, el autor emplea el adverbio «muy» dotando a «enferma» de esa intensidad.

El siguiente verso «agoniza en nuestros corazones», difiere de *nikam pa qak'u'x*, «muere en nuestros corazones». Las últimas dos líneas son similares en ambas estructuras.

El fogón, además de ser un lugar físico dentro de la cultura maya, es también un espacio familiar donde reunirse para convivir, transmitir conocimiento, consejos e instrucción. Al decir que «muere frente al fogón» trae a la mente que esos momentos en los cuales el uso del idioma debería ocurrir se están perdiendo. Homquist y Kahn, estudiaron las tendencias en la elección del uso del kaqchikel o del español en familias en dos pueblos donde ambos idiomas son usados. En una de sus conclusiones señalaron que, en las actividades relacionadas con la cocina, el uso del kaqchikel fue el más escogido principalmente por los abuelos, y en menor grado por los padres o los hijos (2021:103), lo cual resuena con las palabras de Oxlaj Cúmez: «agoniza frente al fogón en el corazón de nuestras casas», una realidad para muchas de las familias kaqchikeles y de otras etnias indígenas. El mismo Oxlaj en la entrevista con López reconoce esta problemática del uso del kaqchikel y su pérdida al señalar que:

[...] la lengua dominante la ha desplazado y ya no tiene espacios de uso, más allá del ambiente familiar. Esto ha conseguido que esté desprestigiada entre sus hablantes y como consecuencia de ello, los hablantes ya no la están enseñando a las nuevas generaciones. Y el peligro está allí. Si no hay transmisión familiar de la lengua maya kaqchikel, cualquier acción no va a tener la fuerza que podría tener si ésta fuera importante para los padres y madres de familia [...]

Los trabajos de nativo hablantes y no nativo hablantes de las lenguas indígenas para la preservación de estas dará sus frutos en la medida en que se tome conciencia de su importancia, de la belleza que contienen en sus

5 Varios nativo-hablantes de kaqchikel comentaron que una traducción muy literal de *ruchapon kamik* significaría «lo ha agarrado la muerte», pero que, se traduce más como «agoniza».

saberes y la necesidad de mantener sus cosmovisiones vivas. Se precisa así que se abran más espacios para su uso y se reconozca la necesidad de un acercamiento donde los hablantes de las lenguas indígenas y aquellos que no las hablan respeten y den valor a esa convivencia lingüística que afectará a las generaciones más jóvenes.

5. Conclusiones

La poesía es una de las formas más empleadas por los escritores indígenas, la cual les permite comunicar un sinfín de mensajes. Según se ha analizado, el poema «Nuestra Lengua/ Qachab'al», es una muestra de cómo las formas literarias pueden atraer a quien lee a cuestionarse y a analizarse a sí mismo/a sobre su realidad lingüística. Esta toma de conciencia implica un análisis interno en la forma en que se concibe y percibe la identidad, y qué papel juega el lenguaje como una de las manifestaciones o marcadores más importantes de ella. Se ha podido concluir también que las formas literarias en sus formatos bilingües, como el caso de la obra objeto de este trabajo, deben ser analizadas más allá de su estructura en los idiomas dominantes, como el español; ya que, como se pudo examinar, las versiones en los idiomas indígenas proveen más información en cuanto a la percepción de la vida y pensamiento por parte de las comunidades indígenas. La literatura indígena contemporánea en voces de sus hablantes sirve también como punto referencial histórico y social de la larga lucha que los idiomas indígenas están realizando a fin de mantenerse vivos, y son las producciones de quienes escriben en estas lenguas la herramienta de revitalización.

Referencias

- Acuerdo sobre identidad de los pueblos indígenas. (1995, 31 de marzo). <https://memoriavirtualguatemala.org/producto/acuerdo-sobre-identidad-y-derechos-de-los-pueblos-indigenas/>
- Arias, A. (2017) *Recovering Lost Footprints: Contemporary Maya Narratives. Volume 1*. State University of New York.
- Barret, R. (2008). Linguistic differentiation and Mayan language revitalization in Guatemala, *Journal of Sociolinguistics*, 12/3, 275-305. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1467-9841.2008.00368.x>

- Bautista Cruz, S. (2019). De la literatura indigenista a la literatura indígena. Una revisión. En J. E. R. Ordóñez Cifuentes (Ed.), *XVII Jornadas Lascasianas Internacionales. Contacto y cooperación a través de las fronteras. Convenio 169 de la OIT, Pueblos Originarios y Afroamericanos* (pp. 227-241). Universidad Nacional Autónoma de México. <http://ru.juridicas.unam.mx/xmlui/handle/123456789/11637>
- Chacón, G. (2018) *Indigenous cosmolectics: Kab'awil and the making of Maya and Zapotec literatures*. Carolina del Norte: University of North Carolina Press.
- Chacón, G., y Lepe, L. (2019). Literaturas y Lenguas Indígenas: la inauguración de una nueva Área Temática en LASA, escrituras indígenas y crítica literaria. *The Language and Literatures of Abiayala. LASA Forum*, 50(1), 35-38. <https://forum.lasaweb.org/files/vol50-issue1/Abiayala-8.pdf>
- Constitución Política de la República de Guatemala. (1985). <https://rgae.gob.gt/wp-content/uploads/2023/02/CPRG-con-notas-2019.pdf>
- Convención sobre los Derechos del Niño. (1989, 20 de noviembre). *Unidos por la Infancia*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Creegan Miller, T. D. (2022). *The Maya art of speaking writing: Remediating indigenous orality in the digital age*. Arizona: University of Arizona Press.
- Homquist, J., y Muzika Kahan, H. (2021). Trends in language choice and effects of choice on acquisition: Kaqchikel Maya and Spanish in central Guatemala. *Maya America: Journal of Essays, Commentary, and Analysis*, 3(3), 97-110. <https://digitalcommons.kennesaw.edu/mayaamerica/vol3/iss3/9/>
- Keme, E. (2021). *La Maya q'atzij/ Our maya word: poetics of resistance in Guatemala*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- López, N. (2019). Entrevista con Miguel Angel Oxlaj Cúmez. Activismo Lenguas. *Rising Global Voices*. <https://rising.globalvoices.org/lenguas/2019/12/15/presentamos-a-miguel-angel-oxlaj-cumez-anfitrion-de-la-semana-16-de-diciembre-22-de-diciembre-para-actlenguas/>
- Oxlaj Cúmez, M. A. (2020). Planicie de olvido. *Siwar Mayu*. <https://siwarmayu.com/es/planicie-de-olvido-miguel-angel-oxlaj-cumez/>

- Palacios, R. (2009). Indigenousness and the reconstruction of the other in Guatemalan Indigenous Literature. University of Toronto. https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/19072/1/Palacios_Rita_M_200911_PhD_thesis.pdf
- Palacios, R. (2011). Luis De Li3n's «El tiempo principia en Xibalb3» and the Foundation of a Contemporary Indigenous Literature in Guatemala. *Revista Canadiense de Estudios Hisp3nicos*, 35(3), 577-595. <https://www.jstor.org/stable/41636559>
- The Americas Poetry Festival of New York. (2023). <https://www.youtube.com/live/U0P4NUP5O9k?si=roPSVofo525dS2pB&t=7325>
- Yanes, K. (2014). *Guatemalan Spanish as act of identity: An analysis of language and minor literature within modern Maya literary production*. Tesis doctoral. City University of New York. https://academicworks.cuny.edu/gc_etds/305

8

Cuando el silencio se hace voz: mito y mujer en cuatro novelas contemporáneas

María Florencia Saracino

Universidad de Buenos Aires/Instituto
Superior de Formación Docente, Ezeiza
Buenos Aires, Argentina

1. Introducción

La literatura occidental tiene en la mitología grecorromana uno de sus referentes culturales más importantes. Justamente por su centralidad cultural son fuente inagotable de comentarios, reescrituras, adaptaciones y otras formas de transtextualidad. Esta capacidad se aviene con la definición que expone Calvino en *Por qué leer a los clásicos*: un clásico es «un libro que nunca termina de decir lo que tiene para decir» (1998: 10). En aquello que “no termina de decir” los lectores encuentran resquicios para una interpretación acorde con su horizonte cultural. Aquello que no está cerrado, pero está latente, condicionado por el texto en sus silencios, en sus omisiones, en sus márgenes, que son explorados por una mirada contemporánea.

Penélope y las doce criadas (2005) de Margaret Atwood; *El silbido del arquero* (2015) de Irene Vallejo; *El silencio de las mujeres* (2018) de Pat Barker y *Ariadna* (2021) de Jennifer Saint son de las obras que aprovecharon los resquicios para iluminar esos clásicos con otras perspectivas y voces. Los textos remiten a mitos y personajes paradigmáticos, otorgando mayor protagonismo a las voces que dentro de la tradición mítica tienen un papel secundario. Son *her stories*, esto es, personajes femeninos complejos contando su versión de la historia: Ariadna, Penélope, Elisa¹ y Briseida, respectivamente.

1 En la novela no aparece la denominación libia, Dido, sino el nombre original fenicio, Elisa.

2. El mito: versión y subversión

Es insoslayable el valor del mito como condición de posibilidad de este corpus transmitido por escrito, tanto los originales como su reelaboración contemporánea. El mito supone, según Cerezo Galán, una «interpretación poético-numinosa de los fenómenos», contrapuesta a la interpretación científico-técnica que ha prevalecido en el mundo moderno. Por esto siempre se relegó al *mythos* por ser un discurso primitivo frente a la evolución representada por el *logos*. A pesar de esta aparente dicotomía, la literatura contemporánea rescata al mito por su capacidad de dar un sentido simbólico que escapa a la lógica científica. Por tanto, en el presente escrito, se considera a los mitos como una potente matriz simbólica para la literatura de los siglos XX y XXI, dado que ofrece un «punto de referencia y contraste, como interlocutores en un diálogo de búsqueda de sentido» (Cerezo-Galán, 1997:33).

Por su parte, Godard (1991) señala las dos posiciones del discurso feminista ante el mito. Una defiende que es posible retomarlo y reconfigurarlo, o bien crear otros mitos que reivindicquen el lugar de la mujer “*feminismmythmaking* o *feministarchetypalism*”. La segunda rechaza la forma mítica por considerarla parte integrante de la cultura patriarcal “*feminist critique of myth*”. Las novelas mencionadas están en línea con la primera tendencia, pues interpelan estos relatos a través de ciertos personajes míticos femeninos. Así, habilitan la identificación con actitudes y roles disciplinados por el patriarcado, ahora resignificados por escritoras que reivindican las figuras de mujeres deseantes, hechiceras, sumisas, astutas, traidoras y traicionadas como un matrilineaje empoderador.

La subversión del mito que realizan estas novelas gira en torno al silencio y al carácter subalterno del sujeto silenciado: la mujer.

Cabe señalar aquí la diferencia que establece Lacan entre lo callado y lo silenciado,² significativa para estos textos contemporáneos y la lógica del mito como género popular, cuyo soporte original es la transmisión oral. Lo callado, vinculado con el verbo latino *tacere*, es producto de una acción voluntaria, mientras que lo silenciado, *silere*, es la palabra en espera, la que aún no ha llegado o permanece oculta de manera involuntaria. Sin

2 *cf.* Lacan, 2003.

embargo, *silere* pertenece al ámbito del lenguaje, dado que es creado por la palabra, así como el vaso-recipiente implica el vacío que aloja. En ese sentido, el hecho de que en estos clásicos se *silencie* la perspectiva femenina da pie a la aparición de estas versiones contemporáneas. En cuanto a lo *callado*, también es crucial en dichos textos, pues se vincula directamente con la condición subalterna de los personajes femeninos, quienes deben guardar silencio y reprimirse como estrategia de supervivencia o para conseguir aceptación.

3. Tejiendo y destejiendo el mito

La *Penélope* de Atwood cuenta en primera persona la relación entre el silencio, la conveniencia de callar, la respetabilidad social y la necesidad actual de contar su verdad desde el inframundo:

Sí, claro que tenía sospechas [de Odiseo]: de su sagacidad, de su astucia, de su zorrería, de su... ¿cómo explicarlo? De su falta de escrúpulos. Pero hacía la vista gorda. Mantenía la boca cerrada; y si la abría, era para elogiarlo. No lo contradecía, no le planteaba preguntas delicadas, no trataba de obtener detalles. En aquella época me interesaban los finales felices [...] Se burlaban de mí y hacían chistes de todo tipo, inocentes y groseros [...] ¿Qué puede hacer una mujer cuando se extienden por el mundo chismes escandalosos sobre ella? Si se defiende, parece que reconozca su culpabilidad. Así que decidí esperar un poco más [...] me toca a mí contar lo ocurrido. Me lo debo a mí misma. (2005: 9).

Ante la doble cara de su esposo, Penélope también delata cierta hipocresía, dado que sigue ese juego en función de su *happy ending*. Por lo tanto, existía una Penélope virtuosa, y otra, puertas adentro, que se sabía engañada y ridiculizada. La incapacidad de defenderse, argumentando el juicio de la mirada social, delata esa disonancia, y ante la maledicencia calla sin actuar. En esa espera late la palabra que debe advenir, y la novela la teje de manera original, pues el discurso de Penélope es inconsistente, con olvidos y autojustificaciones en su contrapunto con las criadas. Esto se observa cuando Penélope toma distancia de quien era en vida, por ejemplo, en relación con su devoción religiosa: «Eso puedo decirlo ahora porque estoy muerta. Antes no me habría atrevido. Nunca se sabía cuándo podía haber algún dios escuchando, disfrazado de mendigo, de viejo amigo o de

desconocido» (2005: 30). Liberada de las ‘ataduras’ mortales se supone que puede mostrarse tal cual es. Sin embargo, admitir ese contrapunto entre el antes y el ahora, implica reconocer una brecha entre lo que se muestra y lo que se hace.

Esta doble cara de Penélope se filtra en su discurso y es señalada también por las almas de las criadas asesinadas misteriosamente por Odiseo tras su regreso a Ítaca. En un momento la reina se refiere a las habladoras que circulaban en ausencia de su esposo: «Se afirma, por ejemplo, que me acosté con Anfínomo, el más educado de los pretendientes [...] También es verdad que les di esperanzas a los pretendientes [...] pero eso era pura estrategia» (2005:84). A continuación, el coro de las doce criadas representa un drama y una de ellas, en la voz de Euriclea, nodriza de Odiseo, devela irónicamente el misterio desenmascarando a la virtuosa esposa:

Tan sólo las doce que os ayudaron, señora,/saben que a los pretendientes no os habéis resistido./Por la noche los hacían entrar y salir a escondidas,/y la lámpara en alto sostenían tras descorrer el cortinado./Ellas están al corriente de vuestras adúlteras citas./¡Hay que hacerlas callar, o acabarán por descubriros! (2005: 86)

Penélope admite que guardar silencio sobre la ayuda de sus criadas para mantener a raya a los pretendientes es lo que las mató. Cuenta que Euriclea la sedó, mientras Odiseo asesinaba a los pretendientes y a sus criadas; luego, al enterarse de lo ocurrido se angustia, pero no dice nada temiendo que su esposo la creyera cómplice de ellas; por último, cierra este episodio de manera frívola: «A lo pasado, pisado, me dije. Rezaré oraciones y haré sacrificios por sus almas. Pero tendré que hacerlo en secreto, para que Odiseo no sospeche también de mí» (2005: 93). Nuevamente se redobra la apuesta sobre la astucia y la hipocresía de este personaje, así se deduce que Penélope narró para persuadir de su inocencia y no fue fiel a los hechos.

3.1. *Briseida y las cautivas*

En *El silencio de las mujeres*, Briseida narra en primera persona el sometimiento durante el asedio de Troya, entrelazando su vivencia y emociones con varios episodios de la *Iliada*, pero esos eventos están enmarcados por una subjetividad que les da otro valor y densidad. Uno de los latiguillos

de la novela es «las mujeres están más guapas calladas»; en una de esas ocasiones, Briseida completa: «a todas las mujeres que he conocido les han inculcado ese dicho desde pequeñas» (2018: 405). Este mandato justifica el título de la novela y el protagonismo de la voz femenina en este relato. La palabra en espera, la que en el texto se vincula, por ejemplo, con la violencia y la experiencia traumática, habita en el silencio (*silere*) del grupo de mujeres, cuando Tecmesa, cautiva troyana, deja ver que Ajax intentó ahorcarla durante sus pesadillas: «cuando se agachó [...] vimos las marcas negras de dedos [...] Ella se dio cuenta de que lo habíamos visto, entonces sucedió un largo silencio [...] No lo hizo adrede —dijo—» (2018: 705). La violencia impresa en el cuello de Tecmesa sobrevuela tanto en los sueños de los guerreros como en el campamento griego, donde las relaciones fluctúan en el marco de una situación liminal que desdibuja valores, creencias y emociones. En este contexto cualquier expresión de empatía resulta extraña, así lo vive Briseida a medida que siente la proximidad de Patroclo, fiel compañero de Aquiles en la conducción de su ejército:

El silencio, la oscuridad de la noche, todo ello hizo que lo imposible quedara al alcance de la mano, y me oí a mí misma decir: —¿Por qué eres siempre tan amable conmigo? [...] [pensé] que me había extralimitado en mi condición de esclava. Pero entonces dijo: —Porque sé lo que es perder todo y que te entreguen, como un juguete, a Aquiles. [...] no paraba de pensar ‘¿Y tú qué vas a saber? Si no tienes más que privilegios’ (2018: 1003).

El contraste entre *silere* y *tacere* es notable: la palabra ‘imposible’ adviene para reconocer la cercanía y la calidez en el ‘enemigo’, luego la represión voluntaria de aquello que no se atreve a decir, pero sí a pensar, el rechazo de la empatía de Patroclo. El abismo social y de género condicionan el lazo humano, eso que cada uno cree representar para el otro en esas coordenadas espaciotemporales. Al principio Briseida no puede pensar en los griegos sin verlos como sus enemigos; poco a poco esa barrera se deshilacha y culmina en la relación armónica que vive con Aquiles, con quien concibe un hijo y a quien la une el recuerdo de Patroclo. Así, Briseida vive una metamorfosis, de ser un juguete/objeto pasa a la humanización que se produce al involucrarse con los griegos y Aquiles: «comimos y bebimos en silencio, pero noté que el ambiente era distinto [...] Él sabía que yo iba en el carro [...] estaba dispuesto a dejar que me marchara. O sea que, en puridad,

ya no éramos amo y esclava» (2018: 4158). Una vez eliminada esa barrera, Briseida ya no es un objeto destinado a la satisfacción sexual de su amo, sino una compañera con la cual Aquiles convive.

4. Elisa: reina amante

La Elisa de *El silbido del arquero* muestra otra perspectiva de este personaje quien, según la versión virgiliana, puso en riesgo el destino fundacional de Eneas a causa de su pasión por el héroe. La estructura de la novela entrelaza el discurso de varios personajes: el héroe troyano, Elisa, su hermana Ana, el dios Eros y Virgilio. De esta forma, se confrontan diversos puntos de vista y el lector es testigo de cómo cada personaje construye su propia versión de la historia. Elisa se encuentra en una difícil situación: ha huido de su ciudad natal por la persecución de su hermano, con quien rivalizaba por el poder; en el nuevo territorio está amenazada por las tribus locales y sus propios jefes guerreros, deseosos de tomarla como esposa. Entonces aparecen las naves troyanas y, para los pretendientes al trono, llega un nuevo contrincante: Eneas, un príncipe sin riqueza ni territorio.

El lenguaje, así como el *silere* y el *tacere*, son fundamentales entre Eneas y Elisa: como miembros de la nobleza emplean una lengua franca que sólo dominan ellos dos y Ana. Así, la lengua es un instrumento de complicidad para los amantes. Eneas despierta en Elisa deseos que la fortalecen frente a las demandas del poder, pues siente que el amor le devuelve una seguridad y esperanza tambaleantes antes de su llegada. El acercamiento, tramado por Eros, está sembrado de silencios cómplices, pero las palabras que anidan en cada uno de los amantes son completamente diferentes:

Los dos quedan silenciosos, con el cuerpo y los brazos en la misma postura, espejos el uno del otro [...] ‘Ayúdame a gobernar así, Eneas. Aprendí a reinar entre hombres muy distintos a ti, pero en Cartago deseo reparar los errores [...]’, ‘Elisa, puedes contar con mi ayuda [...]’ dice Eneas [...] aún convencido de que están hablando de política. (2015: 91-93).

Eneas quiere evitar enfrentamientos armados, mientras Elisa se ve llevada por su condición de género y por las presiones de su Consejo a emplear las armas en defensa su reino. La creciente violencia sumada al mal manejo del

tacere culmina en la partida de los troyanos en medio del asedio de Cartago por las tribus locales.

Así como la *Penélope* de Atwood confiesa que propició una tragedia por guardar silencio sobre el verdadero rol de sus criadas, del mismo modo Ana decide callar sobre un episodio que cambia los acontecimientos de manera radical. Al enterarse que uno de los guerreros cartagineses intentará matar a Eneas, Ana lo informa al troyano mediante un trance oracular que no le permite expresarse con claridad. Luego en diálogo con su hermana, Ana confiesa: «Alguien trama asesinarle [...] y hoy, al alba, se lo he revelado en el templo. Debí decírtelo a ti. Tú habrías sabido qué hacer» (2015: 187). Se produce un equívoco que motiva la partida de los troyanos y frustra el objetivo de Ana, esto es, que Eneas la incluyera junto a Elisa en su aventura rumbo a Italia. Sin embargo, ante el abandono de su amado, la reina parece considerar como cónyuge a uno de sus generales, por lo tanto, su trágico desenlace no se debe exclusivamente al desengaño amoroso: «siempre he compadecido la suerte de las mujeres que se convierten en botín de guerra [...] Como el viento se lleva el humo, así se desvanece, en un solo día, todo lo que he construido. Aparto la vista del combate [...] las palabras se secan en mi boca [...] navego ya fuera del tiempo» (2015: 199). Finalmente, su fracaso en la defensa de su ciudad la desmoraliza, ya no hay palabras para lo que vendrá, el silencio es su mejor expresión: antes de verse como esclava, Elisa se suicida y pasa a la inmortalidad como personaje poético.

5. Relatos sororos³

La *Ariadna* de Saint se presenta en primera persona desde la Primera Parte de la novela, y luego, en las Segunda y Tercera, se van intercalando las voces de Ariadna y de Fedra, su hermana menor. El *tacere* de Ariadna se manifiesta en la sumisión que muestra ante su padre/rey Minos o la represión de su pasión ante Teseo. Al saber que su padre ya tiene en mente a un futuro marido para ella, Cínicas, quien era un aliado económico y político para el reino de Creta, Ariadna intenta manifestar su disconformidad con ese arreglo, pero no es escuchada. Poco a poco el silencio se apodera de ella, al reprimir sus palabras y emociones:

3 Se sigue el concepto de sororidad que M. Lagarde describe como una «dimensión política del feminismo que busca la confluencia y la sintonía entre las mujeres, con el objetivo de que éstas se percaten del derecho que tienen a evolucionar y aprender de las otras y del mundo» (2009: 98).

¿Qué podía decir para que me escuchara? Para que apartara la atención de sus preocupaciones importantes: los asuntos de la corte, las reglas de los campesinos, las frías especulaciones que rondaban su cerebro, valorando las opciones más valiosas para él, ya fuera oro, cobre o la hermosa y desesperada sensación de miedo. Para que volviera la cara y me mirara, y me viera de verdad, tal vez por primera vez. (Saint, 2021: 46).

La necesidad de ser vista por un padre que no funciona como tal, sino como un rey que especula con la vida de sus hijos/as como bienes de cambio, ubica a Ariadna en el lugar de objeto, sin posibilidad de dirigir su propia vida, ni expresar sus sentimientos. Peor todavía, Minos ni siquiera concibe la posibilidad de que su hija tenga una vida propia, no le reconoce el estatus de sujeto.

El *silere*, por otra parte, juega un rol fundamental no sólo en el plano de lo narrado sino también en el hilo de la narración de Ariadna y Fedra. En este sentido, el silencio (*silere*) de Ariadna abre el espacio que motiva el relato de su hermana, Fedra, quien, a su vez, completa los silencios de la otra, resolviendo de manera dialógica las incógnitas que van generando los desencuentros, las traiciones y las conveniencias sociales. En el capítulo 26, Fedra señala justamente esto: «Cuando me enteré de que Ariadna estaba viva y comencé a indagar lo que había pasado en realidad en Naxos, comenzaron a surgir más mentiras de Teseo; era como si hubiera tirado de un solo hilo de un tapiz y empezaran a salir agujeros enteros en su superficie» (Saint, 2021: 251). La metáfora del hilo, el tejido, la (con)fabulación evocan en el lector la traición cometida por Ariadna, al brindarle a Teseo la forma de salir del laberinto. En este caso, Fedra va destramando las mentiras urdidas por Teseo, invirtiendo el valor del relato mítico: si las acciones de Ariadna en Creta convierten a Teseo en héroe, Fedra lo va desnudando mediante su relato-investigación como un ser vanidoso, traicionero y sin honor. De esta forma el discurso de Fedra pone de manifiesto una actitud empática y reivindicativa en relación con Ariadna.

6. Conclusión

Estas novelas no son, desde luego, respetuosas de sus respectivos originales. Son justamente recreaciones inspiradas en mitos clásicos, que intentan explorar una línea de fuga que ni siquiera es intencional en ellas. Estos

personajes femeninos ya no son simples, sino complejos, contradictorios y humanos, revisten una densidad psicológica de la que carecían sus antecedentes míticos. La ausencia de una perspectiva femenina, que por siglos acompañó la circulación del mito, deviene en la actualidad en un caudal de voces que vuelven a esas caracterizaciones tradicionales para repensar estereotipos naturalizados por el patriarcado. Esa palabra que latía en el silencio, esperando a ser pronunciada, adviene en la voz de Ariadna, Briseida, Penélope y Elisa para (re)pensar también desde lo callado, lo reprimido y el secreto, la representación de la mujer en la actualidad.

Referencias

- Atwood, M. (2005) *Penélope y las doce criadas*. Barcelona: Salamandra.
- Barker, P. (2018) *El silencio de las mujeres*. Madrid: Siruela.
- Calvino, I. (1998) *Por qué leer a los clásicos*. Barcelona: Tusquets.
- Cerezo Galán, P. (1997) Los claros del mundo: del lógos al mito. En *Nuevo romanticismo: la actualidad del mito, Seminario I*. Madrid: Fundación Juan March.
- Godard, B. (1991) Feminism and/as Myth: Feminist Literary Theory between Frye and Barthes. *Atlantis*, 2,16.
- Lacan, J. (2003). Seminario 14, Clase del 12 de abril de 1967. En *Lacan: La lógica del Fantasma*. Buenos Aires: Paidós.
- Lagarde, M. (2009). La política feminista de la sororidad. *Mujeres en red. El periódico feminista*. <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article1771>
- Vallejo, I. (2015) *El silbido del arquero*. Zaragoza: Contraseña.

9

Género, cuerpo y tecnología en «Soñarán en el jardín» de Gabriela Damián Miravete

Manuel Santiago Herrera Martínez

Universidad Autónoma de Nuevo León, México

1. Introducción

Los feminicidios en México se han despuntado más en los últimos años. La violencia desmedida contra las mujeres constituye uno de los tópicos centrales en la narrativa de las escritoras. Por ello, el objetivo de este trabajo es mostrar cómo a través del holograma se visualiza una narrativa que concientice al lector sobre la equidad de género. Se analizará el cuento «Soñarán en el jardín» de la mexicana Gabriela Damián Miravete que forma parte de la antología *El silencio de los cuerpos. Relatos sobre feminicidios*.

Las preguntas que guiarán este trabajo son: 1) ¿Cuál es la importancia del holograma dentro de la escritura de mujeres?, y 2) ¿de qué manera el cuerpo y la tecnología se fusionan para dar paso a un nuevo orden social?

Dentro de los sustentos teóricos están el concepto del *jardín* de Ruiz Gómez (2012), el *ciberjardín* de Beruete (2016), la *lexía* de Barthes (1980) y el *holograma* de Casanova Retamal (2019). La metodología es cualitativa y se emprenderá un estudio semiótico-cultural (Lotman, 1996, 2000) para exponer el propósito de este estudio. Dentro de las conclusiones se observa que, por medio de un jardín virtual, se busca revalorar el género y reforzar la ética en los individuos.

2. La autobiografía en la escritura de mujeres

Por medio de la escritura, las mujeres exploran sobre su condición con la intención de ser nombradas y remarcan su voz poética a través del yo para hacerse presentes. Por eso, hay que destacar la relevancia de la autobiografía

como un medio para narrar su propia experiencia de vida con miras a cambiar el trato hacia ellas.

De acuerdo con García (2010), la autobiografía es una forma de contar la vida, de recuperar el pasado; a manera de una enseñanza o apología, da respuesta a la necesidad de trascender para no olvidar o no ser olvidado.

Se puede afirmar, articulando la postura de García (2010) con la obra en estudio, que:

- 1) la narración autobiográfica es una recreación de la vida;
- 2) lo autobiográfico está delimitado por su ubicación cultural e histórica, y su revisión a través de la memoria;
- 3) la marginalidad del texto autobiográfico reside en la originalidad de sus estructuras híbridas, en la naturaleza indeterminada y ambigua de las formas textuales;
- 4) este género literario no se establece como norma fija (García, 2010: 50).

De acuerdo con esta visión, Fischer (2013) indica que el relato autobiográfico puede consistir en un documento que expresa la construcción y el dinamismo de las identidades, donde la etnicidad se expresa por medio de la diversidad. Fischer (2013) designa las narrativas de los grupos minoritarios como “autobiografías étnicas”, las cuales adquieren la función de herramientas de investigación e interpretación cultural. Según él, «lo autobiográfico puede utilizarse como herramienta metodológica para revisar los discursos de etnicidad en la sociedad, pues la literatura revela información importante sobre las diferencias entre los grupos étnicos» (Fischer, 2013:76).

La definición de los sujetos femeninos autobiográficos parte de la lectura étnica de ellas mismas, de su mirada como mujeres y de la relación con su cuerpo. De acuerdo con Smith (1994), «la idea del cuerpo se relaciona con la presencia social y política, donde la subjetividad contempla una localización topográfica, cultural, social, temporal y lingüística a través de varios códigos de sentido» (Smith, 1994: 266).

Llama la atención que las posturas feministas de las minorías, basadas en el sentido de diferencia étnica, consideran al cuerpo femenino un espacio donde se vuelve tangible la subjetividad. «El cuerpo, la piel y la autobiografía generan un estrecho y fundamental vínculo que permite entender los usos de lo autobiográfico desde la visión femenina, ya que muestran al sujeto en medio de aspectos que, según sea su experiencia, estarán presentes o ausentes, se opondrán o, en ocasiones, simplemente mostrarán sus diferencias» (García, 2010: 54). El cuerpo como un espacio biológico que pasará a ser terreno cultural y textual.

El cuento «Soñarán en el jardín» trata sobre Marisela, una guardiana que diseñó un jardín holográfico con las partes humanas y los objetos personales de las mujeres muertas. Además, custodia las visitas escolares para que los niños se entrevisten con ellas, conozcan sus vidas y valoren a las mujeres. De ahí la importancia de que se les reconozca a las mujeres como heroínas por defender sus vidas ante una muerte injusta y olvidada.

En este relato la autobiografía se entreteje con otros géneros literarios como el testimonio y la entrevista. Al respecto, Archuf (2010) comenta:

¿Quiénes son los personajes de la entrevista? [...] también testigos, acusados, héroes por un día, representantes de una voz marginal. La voluntad de ser amado, la voluntad de ser héroe, es decir, ‘tener importancia en el mundo de los otros’ sustenta, según Bajtin, un tipo heroico, volcado a la heterogeneidad de la vida, su costado aventurero, su intensidad. Pero también hay otro, que se perfila en la cotidianidad, con virtudes familiares y una “fama personal de honesto y bueno” (Archuf, 2010: 51-59).

En este punto, las propias mujeres resaltan a las muertas como una minoría olvidada por la sociedad. Las destacan por su entereza y espíritu de lucha para sobresalir en un mundo patriarcal. De acuerdo con Goffman (1983), en las entrevistas es común el interaccionismo simbólico porque «se recibe la influencia en ambos participantes» (Goffman, 1983: 33). De ahí la importancia de que en el relato los niños cuestionen a las muertas para que no repitan los mismos patrones de conducta.

El héroe es un sujeto que emprende grandes acciones y se distingue por dejar una huella en el interior de su familia y en su patria. De aquí que el género épico se relacione con estas características y muestre a un ser prototipo de una cultura y digno de imitarse.

Los rasgos de la épica, de acuerdo con Vital, son «la continuación y la transformación» (Vital, 2012: 75). Esto les permite construir el *yo épico* también a las mujeres y lo dejan entrever a través de los diversos recursos literarios como la autobiografía, el testimonio y la entrevista para que se perpetúe la memoria de las muertas.

3. La semiótica del espacio: el jardín cibernético

En la Escuela de Tartu, Lotman plantea la importancia de la semiótica de la cultura como una interdisciplina que abraza a otros textos. Define a la cultura como un texto complejo por los diversos entretreídos que la conforman; de ahí el compromiso de ser capaces de traducir ese entorno cultural. En este sentido, la cultura como texto semiótico complejo refleja tanto a los diferentes textos como a los diversos individuos que forman parte de ella.

Para Lotman la memoria del hombre es «considerada como un texto complejo, ya que al entrar en contacto con el texto produce cambios creadores dentro de la cadena informacional. Lo paradójico es que al texto debe precederle otro texto, la cultura» (Lotman, 1996: 90). De acuerdo con lo anterior, Lotman (1996) define al texto como un «espacio semiótico en que interactúan, se interfieren y se autoorganizan jerárquicamente los lenguajes» (Lotman, 1996: 09).

Ese espacio semiótico Lotman lo define como semiosfera. Señala que el texto es un espacio donde surgen nuevas comunicaciones e interpretaciones. Dentro de los rasgos sobresalientes de la semiosfera se encuentra el de la “frontera” vista como los puntos internos y externos pertenecientes a este espacio.

Lotman expresa que «la memoria no es para la cultura un depósito pasivo, sino que constituye una parte de su mecanismo formador de textos»

(Lotman, 1996:161). En esta semiosfera es vital la importancia del espacio y de la historia. Esta semiótica del espacio, estudiada por Finol, asevera que

el espacio en los estudios semióticos representa una estructura que juega un rol importante en la organización social, a través de él se da sentido a una organización social, pero también a una serie de valores culturales que soportan ese orden social (Finol, 2006: 38).

Para fines de este trabajo se plantean las diversas vertientes sobre el lugar propuestas por la semiótica del espacio y su visualización en el cuento a analizar. Para el apartado del espacio sociodemográfico, se basará en la propuesta de Flora Losada, quien menciona que

el espacio sociogeográfico abarcaría todos aquellos fenómenos espaciales con que los seres humanos sólo pueden confrontarse, o estar ubicados dentro de ellos, sin ser capaces de manipularlos. Por ejemplo, no pueden moverse o actuar sobre una casa mientras que sí pueden entrar en dicho espacio o confrontarlo (Losada, 2001: 272).

Continuando con la postura de Losada, también reflexiona sobre el “espacio vivido” y lo establece como «[...] la influencia del espacio no solo interviene sobre el comportamiento y los significados, sino que también los individuos/grupos realizan interpretaciones sobre y acerca de él desde temprana edad; mostrándose así el aspecto discursivo-simbólico del espacio» (Losada, 2001: 274).

Dentro de estas características del espacio, el jardín es un lugar donde se da un orden e interpretación de sus elementos. De acuerdo con Ruiz Gómez (2012), en los jardines se encuentra reflejada la cultura y la tradición de un pueblo, que puede ser estudiado de forma interdisciplinar mediante la Filosofía, la Historia, el Arte, la Botánica, la Geología, la Literatura, etc. Los jardines expresan no solo una cosmovisión y un proyecto de sociedad, sino también un ideal de vida y un modelo ético. En la era digital surgen los ciberjardines. Según Beruete (2016) estos constituyen «una obra de arte viva, un texto vegetal dotado de una rica simbología, que se ofrece a la lectura de la sensibilidad y de la inteligencia. Los jardines cuentan un relato al visitante. Salir al jardín siempre supone entrar en nosotros mismos» (Beruete, 2016: 322).

En el relato, el jardín cibernético está condicionado físicamente para que los visitantes entren en contacto con la naturaleza y observen metafóricamente los hologramas como árboles vivos. Dentro del espacio sociogeográfico, los niños ingresan, descubren un lugar distinto, pero no pueden controlar y cambiar la vida de las mujeres. Al entablarse el diálogo entre los hologramas y los niños, se cimienta el espacio vivido que los sensibiliza a reconocer la memoria de estas mujeres.

El enfoque semiótico-cultural de la historia supone una apelación al punto de vista interno de los participantes mismos del proceso histórico. «Resalta la reconstrucción de los motivos subjetivos para determinadas acciones (que de uno u otro modo determinan el curso de los acontecimientos). Dentro de esta visión semiótica-cultural de la historia, los vínculos de *causa y efecto* aluden al nivel de los acontecimientos (accional)» (Uspenski, 2003: 162).

Esto genera una conciencia histórica que provoca una marcha inversa del pensamiento: del presente hacia el pasado. Así que esos vínculos de causa-efecto ejercen una natural influencia sobre el curso futuro de la historia.

Dentro de este panorama, el presente del pasado se refiere al recuerdo; el presente del presente a la contemplación del recuerdo y el presente del futuro a la espera del recuerdo. A continuación, se ejemplifican estos lazos de causa-efecto en la obra analizada.

El presente del pasado (el recuerdo): «No supo muy bien qué fue lo que hizo el hombre ahí de pie junto a ella en la oscuridad, pues era demasiado pequeña para comprenderlo. Le dio la impresión de que su tío se exprimía lo que tenía entre las piernas como si fuera un trapo mojado» (Damián Miravete, 2015: 120).

El presente del presente (la contemplación del recuerdo): «Y todas, a ojos de la gente decente, parecían tener la culpa de lo que les había pasado. Ni siquiera se recuperaban sus nombres en las notas de los periódicos: “Drogadicto asesina a su madre”, “Por despecho liquida a exnovia”, “Denuncia violación, la matan por argüendera”» (Damián Miravete, 2015: 123).

El presente del futuro (la espera del recuerdo): «Ellas fueron el viento que impulsó la vela de este barco, de nuestro futuro. Simplemente quisiera que hubiésemos aprendido antes la lección, que todas ellas pudieran haber vivido. Que hubieran tenido, al menos, la posibilidad de hacer eso que soñaban» (Damián Miravete, 2015: 131).

En este desplazamiento semiótico-cultural de la historia se aprecia el recuerdo como una manera de perpetuar la memoria, resarcir los daños y alcanzar la identidad.

4. El holograma como narrativa

De acuerdo con la definición de la RAE, el holograma «es una imagen óptima obtenida mediante la iluminación por láser para alcanzar imágenes tridimensionales en color». Por esta característica se le asocia con un fantasma y se puede observar desde diversos ángulos. Ya en su relación con la literatura, el holograma proporcionará diferente información para ir construyendo la imagen.

Esta asociación se relaciona con el concepto de hipertexto porque muestra los hechos de una manera no lineal, fragmentados, y el lector accede por diversas entradas a la lectura para armar el relato. El holograma en ese manejo disperso de la información busca la memoria. «En tal estadio de complicación estructural el texto muestra propiedades de un dispositivo intelectual: no sólo transmite la información depositada en él desde afuera, sino que también transforma mensajes y produce nuevos mensajes» (Lotman, 1996: 54).

Estos fragmentos son unidades de lectura llamados lexías. Según Barthes (2004), estos segmentos constituyen una especie de cubo multifacético, cubierto con la palabra, el grupo de palabras, la frase o el párrafo.

Estas lexías textuales se aprecian en el relato de la siguiente manera:

- Alrededor de las nueve el jardín se irá poblando de siluetas.
- Las siluetas brillarán con destellos nacarados que maravillarán a los visitantes.

- Los muertos no podrán nunca recibir de nuevo nuestras caricias. Ni siquiera ellas, aunque estén “de vuelta”.
- Las Argüenderas hicieron un pacto: se cuidarían las unas a las otras.
- El maestro aprendiz la mirará a los ojos y asentirá respetuosamente. Notará que varias siluetas escuchan a los niños que cantan e incluso les aplauden.
- A las seis de la tarde el sol comenzará a ocultarse en el jardín oeste. Las visitas tendrán que irse justo antes de que llegue la oscuridad, que embellecerá aún más a las siluetas (Damián Miravete, 2015: 133).

Estas lexías textuales forman un caleidoscopio de información. A través de las acciones desempeñadas por los actantes (El maestro aprendiz, las argüenderas y las siluetas) se observan cómo tratan de vigilar y orientar los cambios de sentido de los niños.

Dentro de la concepción del holograma, se hace alusión también a la “paralaje”. Se refiere a cuando dos espectadores, al moverse de su lugar, van teniendo una percepción distinta. En el cuento se nota cuando:

La Guardiania y el Maestro aprendiz observarán una escena típica: el niño correrá, jugando tocará la silueta y enseguida retirará la mano.

—Por lo menos las muertes de todas estas mujeres sirvieron para algo.

Aferrada a su bastón, la Guardiania se girará bruscamente para responder.

—¿*Sirvieron para algo?* ¿Para qué? ¿Para enseñarnos que somos un horror? Eso ya lo sabíamos. Una cosa es dar la vida voluntariamente por una causa y otra cosa es que te maten así. ¿Qué te gustaría más a ti? ¿Que tu vida haya servido “para algo” o haber podido vivir? (Damián Miravete, 2015: 130).

Asimismo, se registra la presencia de la anamorfosis como una deformación reversible de una imagen, y en la narración hace referencia a la descripción de obras pictóricas y fotografías, pero también de espacios ficticios (topofesia).

El plan de Marisela consistía en obtener recursos para construir el memorial holográfico que ella diseñó junto a las Argüenderas y otras organizaciones que llevaban un registro confiable de las víctimas. Cada una de las mujeres asesinadas, con su cuerpo y sus nombres, serían replicadas en un holograma tridimensional utilizando testimonios y materiales proporcionados por sus familiares, amigos y, sobre todo, la información recuperada de sus cuentas personales de correo electrónico y redes sociales: fotografías, videos, cartas, conversaciones... (Damián Miravete, 2015: 127).

Por último, el holograma se constituye en un infomorfo para crear una personalidad con base en un programa. En el cuento se aprecia de la siguiente manera:

INFOMORFO (INFORMACIÓN)	INFOMORFO (EGO DIGITAL)
Hubo un tiempo en que nadie las llamaba siluetas. Sus familias iban a visitarlas y se sentían casi felices. La maestra vio cumplido el anhelo de Las Argüenderas cuando las madres y los padres, y las hermanas y hermanos, y sus amistades, las veían dentro del jardín, vivas, sonrientes. Sentían esa dicha que la justicia no les había podido dar.	—¿Eres un fantasma? —No. Soy un recuerdo. Como una fotografía. —¿Como un video de los de antes? —Sí, justo así. Tomás, ¿tienes abuelitos? El niño ignorará la pregunta. —¿Por qué te mataron? —No lo sé. ¿Tú por qué crees que ocurrió? Tomás pensará la respuesta apretando los labios, juntando las cejas. —Porque hiciste algo malo. A lo mejor hiciste enojar mucho, mucho a alguien.

Tabla 1: Infomorfo (Damián Miravete, 2015: 125-129).

5. Conclusiones

De acuerdo con la primera pregunta, ¿cuál es la importancia del holograma dentro de la narrativa?, a través de los recursos derivados del holograma y aplicados al texto, se nota una mirada cóncava y convexa del cuento. La intención es mostrar cómo las dos realidades alternas buscan reivindicar a la mujer.

Con respecto a la segunda pregunta, ¿de qué manera el cuerpo y la tecnología se fusionan para dar paso a una nueva normalidad?, en que este cuerpo fabricado busca la atención, el diálogo y un mensaje de concientizar sobre la muerte injustificada de las mujeres.

Referencias

- Archuf, L. (2010). *La entrevista. Una invención dialógica*. Argentina: Paidós.
- Barthes, R. (2004). *S/Z*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Beruete, S. (2016). *Jardinosofía. Una historia filosófica de los jardines*. Turner, Madrid.
- Casanova Retamal, J.L. (2016). *Aproximación al concepto de holograma en la novela La segunda enciclopedia de Tlön*. Chile: Universidad de Chile.
- Damián Miravete, G. (2015). *El silencio de los cuerpos. Relatos sobre feminicidios*. México: Ediciones B.
- Finol, J. E. (2006). Rito, espacio y poder en la vida cotidiana. En J. Finol (Coord.), *Designis 9. Mitos y ritos en las sociedades contemporáneas* (pp. 33-43). Barcelona, Gedisa. <https://www.designisfels.net/wp-content/uploads/2021/05/i9.pdf>
- Fischer, M. (2024, 11 de febrero). Autobiography and postmodernism, <http://www.umass.edu/umpress/title/autobiography-and-postmodernism>
- García, E. (2010). *Mujeres que cruzan fronteras*. México: UAZ.
- Goffman, E. (1983). *Relaciones en público*. Madrid: Alianza.
- Losada, F. (2001). El espacio vivido. Una aproximación semiótica. *Cuadernos. Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*. Universidad Nacional de Jujuy, 17, 271-294.
- Lotman, I. (1996). *La Semiosfera I*. España: Ediciones Cátedra.
- Lotman, I. (2000). *La Semiosfera III*. España: Ediciones Cátedra.
- Holograma. Definición. *Diccionario de la lengua española*. Real Academia Española. <https://dle.rae.es/holograma>

- Ruiz Gómez, E. M. (2012). El jardín como elemento integrador del hombre en la metrópoli. *Arte, Individuo y Sociedad*, 24(1), 147-157.
- Smith, S. (1994). *Autobiography and postmodernism*. Amherst: University of Massachussetts.
- Uspenski, B. (2003). Historia y semiótica (La perspectiva del tiempo como problema semiótico). *Revista Electrónica Semestral de Estudios Semióticos de la Cultura*, 2.
- Vital, A. (2012). *Quince hipótesis sobre géneros*. México: UNAM.

10

Institucionalidad, discriminación y convivencia en los comienzos de la Venezuela del petróleo

Oleski Miranda Navarro

Emory & Henry University
Virginia, Estados Unidos

1. Introducción

En las primeras décadas del siglo pasado el abrupto descubrimiento de vastas reservas de crudo en el occidente venezolano da inicio a la transformación económica y social más importante en la historia de Venezuela. Al intensificarse las operaciones de exploración y extracción ya para finales de la década de 1920, un número significativo de empresas petroleras se asientan en la región occidental de Venezuela. Se estima que alrededor de 107 empresas extranjeras se registraron en el país para la extracción y explotación de crudo. Sin embargo, el mayor volumen de extracción estaba dominado por los dos grandes conglomerados petroleros de la época: la Royal Dutch Shell, representada por The Caribbean Petroleum Company, y la Standard Oil, a través de su subsidiaria The Venezuelan Oil Concession¹. Ambas monopolizaron los lotes más productivos y concentraron el poder en la toma de decisiones.

En este ensayo se examina, desde la revisión historiográfica, los cambios y transformaciones impulsados por el intercambio social y humano, que surgen con la explotación mineral de principios del siglo veinte en los municipios petroleros de la región occidental de Venezuela. La llegada y encuentro entre diversos grupos sociales no solo afectó a la población local, sino también a los distintos inmigrantes europeos, antillanos y

1 En las cifras ofrecidas en la Memoria del Ministerio de Fomento presentada al Congreso de los Estados Unidos de Venezuela, para 1925 *The Caribbean Petroleum Company* había alcanzado la exportación de unos 628.976.735 barriles de crudo, seguida por *The Venezuelan Oil Concessions* con 397.121.729, muy por encima del resto (Puerta Bautista, 2015: 28).

estadounidense que arribaban como personal calificado. Asimismo, se reflexiona sobre la institucionalidad y las estructuras de convivencia establecidas por las compañías extranjeras bajo la anuencia de la dictadura de Juan Vicente Gómez. Se sugiere que las nuevas narrativas que surgen a partir de este intercambio se ven marcadas por la transformación y división del espacio, la marginalidad, así como la influyente adopción de nuevos modelos discursivos que incluyen la idea de privilegio racial y la imposición de un modelo en el que la segregación reafianzaba las creencias de la época sobre las relaciones raciales.

2. Transformación y organización del municipio petrolero

Siendo uno de los núcleos del boom petrolero, la municipalidad de Cabimas comienza a crecer con asentamientos de migrantes internos como falconianos, andinos y margariteños. Los nuevos sectores son llamados Punto Fijo, Corito, Miramar, Pedregal, Cardenal, Los médanos y La montaña. Estas comunidades no solo conectan los orígenes de los que arriban por barco o tierra, también se forman bajo un cúmulo de identidades regionales y locales. Estas nuevas barriadas fundadas por migrantes que buscaban beneficiarse directa e indirectamente del trabajo que podía ofrecer esta nueva industria, muestran la otra cara de la actividad petrolera al formarse bajo condiciones paupérrimas.

Las mejoras colectivas se limitaron a un reducido grupo, mientras que el grueso de hombres y mujeres, convivían al margen de los grandes beneficios que promulgaba el progreso petrolero. Los obreros contratados por las transnacionales se convierten en mano de obra barata, con beneficios casi nulos, expuestos a jornadas laborales extenuantes. Bajo esta división entre obreros y personal calificado, Cabimas, Lagunillas y Mene Grande seguían generando riqueza a las empresas subsidiarias fundadas para tal fin, mientras que las regalías al tesoro nacional eran irrisorias en relación con las ganancias globales. No obstante, más allá de lo injusto que representaba la suma, por razones de impuesto al Fisco Nacional, el 8% que pagaban en promedio representaba una cantidad considerable para una nación que comenzaba a depender de su riqueza mineral. En 1929, el país había producido 137 millones de barriles de crudo, por lo que el ingreso petrolero

empezó a tener una importante influencia en los presupuestos públicos (Wirth, 2001:195).

La necesidad de una infraestructura adecuada para garantizar la producción de hidrocarburos impulsa también la construcción de carreteras y brocales, se expande el suministro de agua potable, se hacen drenados para el aprovechamiento de terrenos y se planea el alumbramiento público. Por otro lado, las consecuencias ambientales para la región y el Lago de Maracaibo, como así lo muestran los reportes de comisiones gubernamentales de esos años, fueron devastadoras, ya que en menos de una década después del Barroso II, el pozo que muestra el potencial de Venezuela como un gigante petrolero, la zona mostraba un alto grado de deterioro y contaminación por las prácticas de extracción indebidas, el poco control gubernamental y un alto grado de impunidad (McBeth, 1983: 172).

Al aumentar la llegada de expertos y personal cualificado, se reproduce un sistema de segregación racial similar al que se mantiene en los estados del sur estadounidense. En Cabimas, Lagunillas y Mene Grande se delimita una clara separación entre los empleados foráneos y cualificados y los obreros y demás habitantes de estos territorios que sirven a la industria petrolera. Igualmente, en el caso de Cabimas comienza a resaltar una nomenclatura que identifica a los agentes foráneos y los nuevos dueños de la tierra que reciben concesiones. Se asocian sectores con nombres como Gasplant, El golfito, R10 o R5. También, los campos cercados para personal extranjero y calificado se identifican como Campo Hollywood y Staff.

Las empresas estadounidenses ya tienen experiencia en este asunto; un antecedente importante en la aplicación de formas de convivencia jerarquizadas se establece con la construcción del canal de Panamá que impulsa el presidente Theodore Roosevelt entre 1904 y 1914. Mientras se llevaba a cabo la gran obra de conectar al istmo, se implementa un modelo de segregación entre los trabajadores en vivienda, recreación, tiendas e incluso salarios de acuerdo con el color de piel y etnicidad. El modelo en la zona de construcción poco a poco fue abarcando todas las formas de trato, sin embargo, lo que más afectaba a los trabajadores era el pago recibido, con el cual se discriminaba en mayor medida a los trabajadores negros provenientes de las diversas islas del Caribe (Greene, 2009: 164).

El petróleo abrió las puertas a obreros experimentados en oficios que requería la nueva industria. Provenían de islas vecinas con pasado colonial británico, holandés y francés, siendo descendientes de la población esclava que llegó con estos imperios. Muchos eran angloparlantes, lo cual hacía más directa la comunicación con los jefes de las compañías. Era común en este periodo que recibieran un trato similar al de los negros de muchas ciudades segregadas en Estados Unidos. Conjuntamente, el peso de teorías degenerativas basadas en el racismo científico de ese entonces “justificaba” los códigos de avenencia implementados. En parte, este modelo más adelante también afecta a la población mestiza local, que se ve afectada especialmente con la jerarquización del trabajo basada en la raza y, en consecuencia, la distribución de los salarios.

3. La institucionalidad petrolera y el afianzamiento de la discriminación

Tomando ventaja de la complacencia, el oportunismo y las leyes acomodadizas los representantes de los conglomerados petroleros se apoderan de las concesiones y controlan la industria. Venezuela muestra su inexperiencia como país que comienza a prescribir su orden institucional. Bajo la excusa del desconocimiento en el tema petrolero, la dictadura de Juan Vicente Gómez otorga a las empresas petroleras foráneas una carta abierta para que sus propios abogados redacten las leyes de hidrocarburos nacionales y tomen decisiones en materia de salarios y jornadas laborales de los obreros. Las empresas estadounidenses fueron las responsables de preparar el documento final de la Ley de Hidrocarburos de 1922; un cuerpo de leyes basado en muchas libertades y con restricciones limitadas sobre la cantidad de tierra que se podía obtener, los impuestos, las tarifas en importaciones o la interferencia estatal. Este marco de leyes fue visto por las empresas como uno de los mejores de América Latina (Lynn Karl, 1997: 79). Como reflexión sobre los últimos años del régimen gomecista las palabras del presidente de la Royal Dutch Shell, Sir Henry Deterding, revelan las buenas relaciones y la satisfacción con la que las petroleras veían al gobierno de Gómez:

Me producía satisfacción [...] que el gobierno del General Gómez parecía firme y constructivo e inclinado hacia la justicia respecto a los intereses creados extranjeros. Y ahora que conozco a Venezuela mejor,

puedo ciertamente atestiguar que en sus veintiséis años de virtual dictadura el General Gómez ha insistido constantemente en el juego limpio hacia el capital extranjero (Lieuwen, 1967: 70).

Asimismo, la aceptación por los resultados favorables del marco jurídico avalado por la dictadura es expresada por los representantes de los intereses de los Estados Unidos en Venezuela, que a pesar de tomar parte tardíamente en el reparto, vendrían luego a desplazar a ingleses y holandeses del negocio petrolero. El ministro plenipotenciario de los Estados Unidos en Venezuela, Williams C. Cook, manifiesta en un comunicado de 1927 su conformidad con el régimen: «La administración del presidente Gomes ha traído paz y prosperidad a Venezuela [...]. El orden y la paz han prevalecido a través de la República» (Battaglini, 1993: 39). Un resumen de aprobación aún más claro vino de la pluma del encargado de negocios Warden Mc. K. Wilson: «El benevolente despotismo del General Gómez esta definitivamente señalado como exitoso. Venezuela es el único país en Latinoamérica que esta financieramente en una posición favorable [...]; la paz reina en todas partes dentro de los confines de Venezuela» (Battaglini, 1993: 39). Esta relación entre las compañías y el régimen, aunque limitó la autonomía y las posibilidades de la nación, fue de mutuo beneficio, ya que por un lado garantizó el objetivo de las empresas de hacerse con concesiones y maximizar sus ganancias con las exportaciones de crudo, mientras que Gómez mantuvo el poder hasta su muerte, permitiéndole, al mismo tiempo, acumular una significativa riqueza junto a su círculo más cercano (Lynn Karl, 1997: 79).

Un caso aparte a tener en cuenta fue la actitud de Vicencio Pérez Soto, quien es nombrado presidente del estado Zulia (para la época no existía la figura del gobernador) en junio de 1926. En su afán de mostrarse políticamente y mantener el orden en los enclaves petroleros del Zulia, mostró cierta independencia frente al dictador Juan Vicente Gómez. En sus primeros meses de gobierno comienza a enfrentar a las empresas petroleras, por ejemplo, en un memorándum del 22 de agosto de 1926, el gobernante da parte de las correcciones que ha emprendido para mantener el orden:

La Venezuelan Gulf se había negado a pagar al Estado el impuesto de consumo por víveres y conservas que introduce. Ya lo paga. A la Venezuelan Oil Concessions Ltd., se le han negado sus pretensiones

en los ejidos de Cabimas. En los reclamos por accidentes de trabajo el gobierno que presidido ha tomado todo interés por nuestros trabajadores y les ha hecho hacer justicia en cuanto ha estado a su alcance. El gobierno ha cumplido las órdenes de detención libradas por nuestros Tribunales contra ciudadanos americanos, que antes no se llevaba en efecto. Las compañías no pagaban patentes por sus autos que trafican por nuestras calles y carreteras, y sus chauffeurs no portaban el título legal. Eso fue corregido (Ocando Yamarte, 1983: 417-418).

El nuevo presidente del Estado Zulia se sorprende del poder que tienen los gerentes extranjeros. En comunicado con Gómez, el recién llegado Pérez Soto, luego de lidiar con Roy Merritt de la Caribbean Petroleum Co., parece sorprenderse al descubrir hasta dónde llegaba las influencias de los gerentes, «como si las tuvieran dentro de los mismos Ministerios, pues me dejó entender que él conocía los informes que sobre asuntos de compañías yo había pasado al ministro del interior» (McBeth, 2011: 137).

La lucha de Pérez Soto no impidió que, análogamente, crecieran los cercos alrededor de los “campos”, espacios en los que en un principio residían los extranjeros que laboraban como ingenieros, geólogos, administradores y demás personal y en el que no llegaba a regir la autoridad regional. Más agravante aún fue el efecto negativo que detonó el aislamiento y la exclusividad de los campamentos petroleros, contribuyendo a afianzar una actitud de desprecio hacia los venezolanos por parte de los extranjeros que habitaban estos espacios (McBeth, 2011, 99). Lo cierto es que, desde su llegada al Zulia en 1926, Pérez Soto denuncia y le hace llegar sus molestias al general Gómez por el constante desacato a la autoridad que mostraban las compañías. Otro tema que parece incomodar al jefe regional es la desigualdad y los abusos a trabajadores y familias que rodean los campos (Cilento Sarli, 2004: 114). Pérez Soto hace hincapié en estos tratos en un pronunciamiento con Pedro Manuel Arcaya, ministro de Relaciones Interiores. Le incomodan las diferencias en alojamiento que ofrecen las compañías a los obreros nativos: «los peones venezolanos tienen que permanecer a la intemperie, bajo los árboles, como bandas de gitanos o como en la ya olvidada época de nuestras contiendas intestinas» (McBeth, 2011: 139).

Estas condiciones de vida quedaron demarcadas en una división que permanecería hasta muchas décadas después. Del mismo modo, las grandes inversiones en la Costa Oriental del Lago hechas por las empresas petroleras se fueron enfocando en los campos y en la infraestructura necesaria para el funcionamiento de las compañías. Incluso, luego de que Venezuela dejara de ser lo que podría clasificarse como el Estado insolvente de la etapa agroexportadora², al convertir el ingreso fiscal petrolero en inversión en vialidad, salud o educación, los recursos destinados a municipios como Cabimas siguieron siendo nulos hasta la década de 1940. Debe apuntarse que la mayoría de las transnacionales tenían sus propias escuelas, a las que solo podían asistir los hijos de los trabajadores petroleros, generalmente los que poseían cargos altos y medios.

Se puede argumentar que los campos también confluyen como resultado del miedo racial común en las antiguas plantaciones caribeñas a una posible revuelta liderada por los obreros. El cerco representó la división y el control de entrada y salida. La seguridad pasó a manos de un grupo de hombres contratados para tal fin, reconocidos como “guachimanes”, a los que se le atribuyeron atrocidades y abusos. Estos empleados solo respondían a las compañías, funcionando como un grupo parapolicial apostado en alcabalas y alrededores. Con la muerte del General Juan Vicente Gómez en 1935 y ante las presiones y los cambios en la organización de los trabajadores, las empresas comienzan a contratar personal venezolano en puestos medios: *junior staff* y *officeboys*. Miguel Tinker Salas describe la reorganización que en términos de trabajo y vivienda redefine las relaciones en los campos petroleros con el crecimiento y participación laboral de la clase media venezolana:

En lo práctico, la distinción entre el sector extranjero y el nacional cobraba importancia en lo referente a sueldos y beneficios del cual cada grupo disfrutaba, el otorgamiento de viviendas en los campos y el uso de espacios públicos y privados en dichos sitios. Los principales campos petroleros reflejaban estas distinciones, instituyendo un sector de viviendas para el senior staff, otro sector para el junior staff y otro para los obreros y demás empleados. Cada campo tenía un club social para los llamados senior y junior staff, y otro para los obreros. La

2 Oscar Battaglini señala al respecto: «Esta posición del estado, comienza a modificarse a partir de 1936, cuando se hace presente en su seno la tendencia a utilizar parte del ingreso petrolero en la promoción del crecimiento económico interno» (Battaglini, 1993: 42).

estratificación que se evidencia en los campos paulatinamente cobraría importancia en las distinciones sociales que luego se manifestarían entre la sociedad venezolana (Tinker Salas, 2006: 357).

La movilización en los campos era restringida a los grupos que hacían vida allí. Manuel Taborda los describe: «cercados con alambre de ciclón y de púas, prácticamente eran unas cárceles, muchas veces se hicieron peticiones para que dejaran en libertad esos Campos, es decir, sin ese cercado que fueran en verdad Campos venezolanos integrados a la comunidad venezolana» (Taborda, 2016: 45). Para su ingreso se necesitaba un permiso especial del Jefe Civil, como, por ejemplo, en el caso de las mujeres que ayudaban en las labores domésticas o los médicos locales. La violencia de los guachimanes fue denunciada constantemente, y también servían de informantes a las empresas para espiar a individuos sediciosos o problemáticos.

La novela corta titulada *Guachimanes* de Gabriel Bracho escrita en 1936 pero de publicación tardía en 1954, entre otros problemas que enfrentan los trabajadores, se enfoca en una caracterización de estos infames personajes. En su detallado estudio sobre la novela del petróleo en Venezuela, Gustavo Luis Carrera precisa que esta olvidada obra de Bracho «conserva su particular fuerza como documento de época, justamente de los años en que fue escrita: finales del régimen dictatorial de Gómez» (Carrera, 2005: 82). Una carta dirigida a Juan Vicente Gómez de Rufo Mora de Cabimas en 1926 corrobora la disconformidad de algunos miembros de la comunidad con los guachimanes. Mora se quejaba de la poca educación y la crueldad que mostraban, al mismo tiempo que señala a las empresas extranjeras por la impunidad y por celebrar las barbaridades que cometían estos vigilantes (Bermúdez, Rodríguez, 2012: 114). Los guachimanes e inspectores, al querer ganar posiciones con los encargados, podían usar información sobre trabajadores para congraciarse y lograr ascensos. Fue tanto el agravio de los guachimanes hacia los trabajadores que durante la huelga de 1936 se convirtieron en centro de ataques³. Tanta fue la importancia de estas figuras, que su posición se incluyó como tema de negociación entre obreros, empresas y el gobierno de Eleazar López Contreras.

3 En su amplio estudio titulado *Venezuela, política y petróleo* Rómulo Betancourt comentaría sobre estos ataques a los guachimanes: «Los trabajadores del petróleo habían revelado, desde la muerte misma de Gómez, su combatividad. Comenzaron expresándola en formas brutales: «varios policías y guachimanes fueron quemados vivos después de la muerte del dictador, con fuego de los *mechurrios* en las vecindades mismas de los taladros» (Betancourt, 2007: 82).

4. Conclusiones

Los rápidos cambios sociales, económicos y culturales en los enclaves petroleros de Venezuela generaron nuevas divisiones que acentuaron la exclusión establecida en diferencias de clase y raza. La organización social de los campamentos petroleros, instituida por los conglomerados petroleros, promovía los privilegios y la jerarquización. Desde 1935, con cambios en la política interna y el crecimiento del movimiento obrero, los trabajadores venezolanos comenzaron a integrarse en la industria en posiciones medias, aunque las diferencias salariales persistieron. La historiografía regional documenta esta reconfiguración, mostrando cómo la transformación del espacio y las nuevas condiciones de convivencia han impactado a los venezolanos en las zonas petroleras hasta el presente. La inexperiencia del país y la complacencia del régimen de Juan Vicente Gómez permitieron a las empresas redactar leyes favorables, obteniendo concesiones y teniendo control casi total sobre la industria.

Esta situación perpetuó una jerarquía que discriminaba a los trabajadores locales, sometiéndolos a condiciones laborales precarias mientras los extranjeros disfrutaban de privilegios. La institucionalidad petrolera en Venezuela se consolidó bajo un marco de discriminación y desigualdad, favoreciendo a las empresas extranjeras. La muerte de Gómez en 1935 marcó el inicio de cambios en la organización laboral, pero las divisiones y el control ejercido por las compañías siguieron afectando profundamente a la sociedad venezolana. Este sistema no solo impactó la jerarquización del trabajo y la distribución de salarios, sino que dejó una marca duradera en la estructura social y económica de las zonas petroleras de Venezuela.

Referencias

- Battaglini, O. (1993). *Legitimación del poder y lucha política en Venezuela 1936-1941*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Bermúdez N. y Rodríguez M. (2012). Las industrias azucarera y petrolera en el Zulía: formas de ocupación territorial (1913-1935). *Diálogos*, 13 (1), 90-122.
- Betancourt, R. (2007) *Venezuela, política y petróleo*. Caracas: Universidad Andrés Bello.
- Boué, J. (1993). *Venezuela: The Political Economy of Oil*. Oxford: Oxford University Press for the Oxford Institute for Energy Studies.

- Carrera, G. (2005). *La novela del petróleo en Venezuela*. Mérida: Universidad de los Andes.
- Cilento Sarli, A. (2004). Infraestructura petrolera en Venezuela 1917-1975 (Conquista del territorio, poblamiento e innovación tecnológica)". En J. Martín Frechilla y Y. Texera Arnal (Eds.), *Petróleo nuestro y ajeno (La ilusión de modernidad)* (pp. 109-172). Caracas: Consejo de Desarrollo humanístico.
- Doran, P. (2016). *Breaking Rockefeller, The incredible History of the Ambitious Rivals Who Toppled an Oil Empire*. Nueva York: Viking Press.
- Greene, J. (2009). *The Canal builders, Making America's Empire at the Panama Canal*. Nueva York: The Penguin Press.
- Lieuwen, E. (1967). *Petroleum in Venezuela*. Nueva York: Russel & Russell.
- Lynn Karl, T. (1997). *The Paradox of Plenty: Oil Booms and Petro-States*. Berkeley: University of California Press.
- Lucena, H. (1998). *El movimiento obrero petrolero: proceso de formación y desarrollo*. Caracas: Editorial Centauro.
- McBeth, B. (2011). El impacto económico, político y social de las compañías petroleras en el Zulia, 1922-1935. *Nueva Economía*, 19 (34), 77-164.
- McBeth, B. (1983). *Juan Vicente Gómez and the Oil Companies in Venezuela, 1908-1935*. Cambridge: Nueva York: Cambridge University Press.
- Ocádo Yamarte, G. (1986). *Historia del Zulia*. Caracas: Editorial Arte.
- Puerta Bautista, L. (2015). La inversión extranjera en Venezuela: De las casas comerciales a las compañías petroleras. *Tiempo y Espacio*, 63 (enero-junio), 15-33.
- Salazar-Carrillo J., y West, B. (2004). *Oil and Development in Venezuela during the 20th Century*. Westport, Conn: Praeger.
- Taborda, M. (2016). *Petróleo y clase obrera*. Cabimas: Fondo Editorial Unermb.
- Tinker Salas, M. (2006). Cultura, poder y petróleo: campos petroleros y la construcción de ciudadanía en Venezuela. *Espacio Abierto*, 15 (1-2), 343-370.
- Tinker Salas, M. (2009). *The Enduring Legacy, Oil, Culture and Society in Venezuela*. Durham: Duke University Press.
- Wirth, J. (2001). *The Oil Business in Latin America. The Early years*. Washington, D.C. Beardbooks.

11

Manuel Zapata Olivella: escucha de lo vernáculo y acción decolonial

Futuro Moncada Forero

Universidad Autónoma de Nuevo León, México



Figura 1. Manuel Zapata Olivella. Fotografía de Futuro Moncada

1. Obediencia y revolución

La colonias española, portuguesa, francesa, británica, neerlandesa y danesa establecidas con distintas temporalidades en América entre los siglos XV y XX, trazaron un orden sociocultural que se mantiene vigente a pesar de los procesos de independencia y la abolición de la esclavitud. En palabras del poeta y político martiniqués, Aimé Césaire (2006) «Europa [es] moral y espiritualmente indefendible» (p. 13), pues la idea de homologar las nociones de colonización y civilización es totalmente infundada, por ello asegura que es preciso estudiar la manera en que la colonización desciviliza al colonizador «para degradarlo, para despertarlo a sus escondidos instintos, a la codicia, a la violencia, al odio racial, al relativismo moral» (p. 15). En su

opinión, esta contradictoria práctica de la civilización occidental cristiana puso a prueba sus propios límites cuando el nazismo ejerció procedimientos colonialistas en pleno siglo XX contra el hombre blanco. Césaire comenta que es esto lo que en el fondo no se le perdona a Hitler, cuya escalada bélica considera como lógico resultado de las circunstancias que le precedieron: el capitalismo, el humanismo formal y el renacimiento filosófico (p. 8).

En América, a partir de 1492 se sometió y esclavizó a los indígenas, y entre 1518 y 1866 existió la trata de esclavos africanos. La abolición ocurrió por primera vez en Haití, cuando los sometidos se hicieron libres al enfrentar a los colonos franceses desde 1791; a partir de entonces se desmontó gradualmente el sistema esclavista hasta casi finales del siglo XIX cuando se disolvió su último reducto, sostenido por la colonia española en Cuba. Karl Marx (1975) califica a este fenómeno y otros similares como explotación del hombre por el hombre, y centra su atención en el lucro derivado de esta actividad comercial. Así alude a la cuota de plusvalía, para la era industrial, como el «grado de explotación de la fuerza de trabajo por el capital o del obrero por el capitalista» (p. 148). Dicha explotación es un atenuado reflejo de la ocurrida durante la esclavitud colonial, pues en ella «el sistema más eficaz es el que consiste en estrujar al ganado humano la mayor masa de rendimiento posible en el menor tiempo» (p. 171).

Esta maniobra del capitalismo se convirtió con el tiempo en la idea de que los seres humanos no tienen la misma naturaleza. Tal idea se ha transformado con el tiempo de esclavitud en servidumbre, es decir, de seres que no son vistos como humanos y que por tanto no tienen derechos de igualdad y libertad, a personas sobre quienes se ejerce el abuso y sobre las cuales existe una cuota de plusvalía. William Edward Du Bois (1935) expresa este momento transicional de la esclavitud a la servidumbre como resultado del abolicionismo en los Estados Unidos: «El problema central [...] después de la Guerra Civil, como antes, fue el hombre negro: esos cuatro millones de almas a quienes la nación había utilizado y degradado, y sobre quienes el Sur había construido una oligarquía similar al imperialismo colonial de hoy, erigida sobre bases baratas. mano de obra de color y obtención de materia prima para la fabricación» (p. 237).

Tal como ya se dijo, el primer país que se independizó de las colonias en América fue Haití, la mayor posesión francesa en ultramar, y lo hizo por

medio de una revolución (1791-1804) inspirada en la revolución francesa (1789-1799) y sus ideales de «libertad, igualdad, fraternidad», retomados por Toussaint L'Ouverture, un esclavo que emancipó a sus iguales en el único levantamiento antiesclavista que triunfó contra el poder de las colonias. El historiador trinitense Cyril Lionel James narra esta gesta libertaria en *The Black Jacobins*, a partir de la figura de L'Ouverture, quien es presentado como incondicional de aquellos ideales, pues los pone en práctica de manera más coherente que los propios franceses, cuyas colonias encubrían un contrasentido irresoluble. James justifica la revolución de la siguiente manera: «las crueldades de la propiedad y los privilegios son siempre más feroces que las venganzas de la pobreza y la opresión» (pp. 88-89). Opina que la hegemonía colonial reproduce la injusticia en el tiempo, mientras que la revolución ocurre como una acción intempestiva tras la cual desaparece la violencia.

El psiquiatra y filósofo martiniqués Frantz Fanon sostiene esta idea acerca de la revolución en *Los condenados de la tierra* (2003), al afirmar que «la descolonización es siempre un fenómeno violento» y una acción que ocurre de manera súbita, en la que «la cosa colonizada se convierte en hombre en el proceso mismo por el cual se libera» (p. 17); también afirma que la violencia «libra al colonizado de su complejo de inferioridad [y] eleva al pueblo a la altura del dirigente» (p. 47). La erradicación de la superestructura colonial, en su opinión, solo es posible cuando el colonizado entra en contacto con su pueblo y no con la defensa de las ideas coloniales que le han sido inoculadas (pp. 22-23). Al centro de aquella disputa está el capital y sobre todo la tierra, «el bien máspreciado para el pueblo colonizado», ya que le garantiza el pan y la dignidad (p. 21).

El encuentro de los poetas y luego políticos, Léopold Sédar Senghor, León-Gontran Damas, y Aimé Césaire, en Parí, epicentro de la colonia francesa, hizo posible la revista *l'Étudiant noir*, en la cual Césaire plantearía el concepto de *negritud*, que vincula a todas las áfricas más allá de las delimitaciones territoriales. Este gesto conceptual reivindica a las culturas espoliadas de África: «han olvidado entonces lo principal aquellos que le dicen al negro que se rebele sin primero hacerle tomar conciencia de sí, sin decirle que él es bello y bueno y legítimo por ser negro» (p. 208). Este gesto inaugura un proceso transformador: «antes de hacer la revolución y para hacer la revolución –la verdadera– [...] es esencial una condición: romper la identificación mecánica de las

razas, desgarrar los valores superficiales, capturar dentro de nosotros el negro inmediato, plantar nuestra negritud como un hermoso árbol hasta que tenga sus frutos más auténticos» (p. 209).

En fechas más recientes, el grupo de pensadores de América Latina *Modernidad Colonialidad* plantea la relación indisociable entre los dos conceptos que lo nominan y expone la posición subalterna cultural y epistémica de las sociedades no europeas. Tal diálogo, centro/periferia, está inspirado en la noción de sistema/mundo propuesta por el sociólogo estadounidense Immanuelle Wallerstein. Los tres pensadores iniciales de este grupo son el peruano Aníbal Quijano (2014), quien propone la globalización como estadio final del proceso iniciado con «el capitalismo colonial/moderno y eurocentrado», uno de cuyos patrones de poder mundial es la clasificación social sobre la idea de raza (p. 777); el filósofo argentino Enrique Dussel (1973), uno de los pioneros de la teología de la liberación, quien asegura que la «teología del “centro” no ha descubierto el pecado de la dominación [europea] desde el siglo XV» (p. 166), y el semiólogo argentino Walter Mignolo, quien en su libro *El lado más oscuro del renacimiento* pone en evidencia la tras escena de tanto esplendor: la colonización de América.

2. Un afrodescendiente mayor

Manuel Zapata Olivella (1920-2004) emerge como el pensador más original y versátil de la diáspora africana en Colombia, su vasta obra literaria, antropológica y etnológica aporta claves para la comprensión de la identidad en América, propone una acepción del decolonialismo a partir de la enseñanza política de lo popular y reflexiona acerca de los entresijos de lo amerindioiberoafricano, la simiente más nueva y diversa del planeta. Su obra se caracteriza por un compromiso con los pueblos sometidos y empobrecidos de América y la comprensión de la identidad colectiva que surge del origen triétnico de este continente.

Zapata Olivella explora las raíces históricas de la opresión en Colombia, un país racista/clasista sumido en más de seis décadas de conflicto social armado, cuyo origen ya remoto es la colonización. Los españoles impusieron su lengua y su ley. Indígenas y africanos resistieron, resisten. Se diría, en fin, que el autor clarifica el sentido del artículo 7º de la constitución política

de Colombia (2014): «el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación» (p. 2). Es decir que somos diferentes, pero ante la ley tenemos los mismos deberes y derechos.

Este pensador pone en práctica las ideas de Fanon y Césaire: de un lado, facilita la erradicación de la superestructura colonial permitiendo que el colonizado conozca su propia historia y, del otro, hace posible que el colonizado vea lo bello, bueno y legítimo que hay en él. De este modo, se propone disolver la violencia colonial, no a través de la violencia súbita de la revolución, sino practicando la decolonialidad como estudioso –y difusor– de las culturas vernáculas y sus manifestaciones, así como de la historia que las mantuvo con vida en América, entre los horrores y maravillas derivados de la colonización.

Zapata Olivella es un autor vigente y necesario en el contexto continental; no obstante, su obra ha sido silenciada en Colombia a causa del racismo, pues en dicha sociedad los intelectuales continúan apuntalando «la herencia endina y castrante del “blanqueamiento” de clases y [la] estructura colonial» (Mina, 2006: 25).

3. Creación literaria y deuda social

La primera novela de la diáspora africana en América es obra de Manuel Zapata Olivella y le tomó 20 años escribirla. Ese lapso supuso la valentía de atreverse a narrar tal historia, es decir, un profundo trabajo de investigación que le permitiera comprender el fenómeno de África en América, la causa que lo hizo posible –la esclavitud– y los destellos revolucionarios de Mackandal, Toussaint Louverture, Boukman, Biojó y Morelos, entre otros. Zapata Olivella debía partir de una tradición diferente a la judeocristiana y grecolatina, que impregna la mayor parte de la narrativa escrita de este continente. En efecto, *Changó el gran putas* (1980) inicia con un poema épico de la tradición yoruba, cuya huella es escasa en Colombia –a comparación de Cuba, Haití y Brasil–, lo que dificulta su lectura y recepción (Henao, 2020: 17).

La faena de escribir esta novela supuso para Zapata Olivella un ejercicio mayor de aprendizaje que representó cerca de 15.000 fichas bibliográficas (*Zapata el gran putas*, 2020: 8m35s) y su renuncia a continuar a la par de

autores del *boom* latinoamericano con los que estuvo codo con codo en premios internacionales de novela, como Gabriel García Márquez y Mario Vargas Llosa.

Esta renuncia tuvo su costo en términos de reconocimiento, pues supuso un camino diferente. Sus 20 años de “silencio” literario revelan a un autor poliédrico que se prepara para su obra mayor a través de diversas actividades: ejerce su primera profesión, la medicina; funda una revista, *Letras nacionales* (1965), en la que publicó a los autores literarios más relevantes de su tiempo y también autores regionales de Colombia; organiza el Primer Congreso Nacional de la Cultura Colombiana (1966); asiste como profesor invitado a las universidades de Toronto y Kansas (1968 y 1970); crea la Fundación Colombiana de Investigaciones Folclóricas (1973); publica un libro antropológico que surge de entrevistas en contextos campesinos difundidas a través de la radio, *El hombre colombiano* (1974); inicia el Teatro Anónimo Identificador (1974); refunda el Centro de Estudios Afrocolombianos (1975); organiza el Congreso de la Cultura Negra de las Américas (1977, 1980, 1982).

Este trasiego robustece su voz para encarar la compleja historia no contada de África en América, lo cual supuso la invención de un tipo de escritura: el *realismo mítico*, como el autor denominó un estilo que hizo contrapeso al *realismo mágico*, que había impuesto su cuño a nivel internacional en las décadas de 1960 y 1970. En palabras del autor, «*Chango el gran putas* pretende ser, no simplemente la historia de una raza, sino la historia de América» (Zapata, 2020: 5m30s). En efecto, esta novela narra la historia de los esclavizados y sus gestas emancipadoras, así como la deriva de sus sangres a través del mestizaje.

Chango el gran putas contiene las claves de la diáspora africana y los sentidos de vida que sembró en este continente, a pesar de la brutal práctica del esclavismo: la cosificación y mercantilización del ser humano. Se trata entonces de una historia sobre la abominación y la resistencia y, de alguna manera, sobre el origen del conflicto social armado en Colombia, pues la colonia continúa presente a través de la desaparición forzada, el homicidio, el despojo de tierras y el desplazamiento de los mismos de siempre.

Zapata Olivella descoloniza la literatura haciendo centro en personajes africanos e indígenas empoderados, a contracorriente de los escritores que «siguieron casi siempre el canon europeo de tiempo, narradores, personajes y espacios» (Mina, 2016: 252). En su novela *Changó el gran putas* reverbera el panteón africano y su complejidad asexuada, panteísta y atemporal; el viaje sin retorno desde la isla senegalesa de Gorée en las naves mercantiles de esclavos; las voces revolucionarias de una libertad sin sesgos en América. Esta novela ocurre en una dimensión mítica en la que coinciden los tres tiempos, el reino de los vivos y el de los muertos y, además, las voces originarias de la tierra donde surgió el ser humano: África.

4. Visibilidad de los invisibles

Otro elemento determinante para la valoración de la obra de Zapata Olivella es su conciencia de lo vernáculo y la manera cómo tanteó su valor a través de la investigación, yendo a las comunidades y sus territorios con un equipo de investigadores (un sociólogo, un antropólogo, un lingüista y un historiador) para entender la trama social que afirma ideas y creencias, costumbres y materialidades (Tovar, 2021: 29m00s). Dicha tradición también fue difundida por Zapata Olivella en contextos sociales inéditos, como ocurrió con gaiteros, tamboreros, acordeonistas, cantadores y bailarines que se presentaron en espacios culturales de Bogotá desde la década de 1950, cuando su hermana Delia conformó un Ballet Folclórico con el que viajarían por Europa, La Unión Soviética y China. Zapata Olivella fue un conocedor juicioso y gozoso de lo vernáculo y de esa manera lo incorporó en su literatura, no de oídas, no desde los libros.

Más que un agente revolucionario expedito o un escritor en el sentido estricto de la palabra, Zapata Olivella es un pensador y maestro que utiliza diversos recursos para transmitir ideas, en particular, la conciencia acerca de nuestro origen común y el llamado a ver en nosotros las contradictorias vetas del opresor y el oprimido, pero también nuestras sumas en el crisol donde espejean distintos matices socioculturales. Además, resulta relevante el diálogo que el autor establece entre su obra literaria y científica; su ejercicio político de la educación en torno a la identidad y el pensamiento vital surgido del “vagabundaje”, como él mismo llamó a su recorrido por distintos lugares tras las huellas de los pueblos originarios, mismo que dio inicio cuando abandonó su carrera de medicina en el último año, para

vivenciar Colombia, América central, México y Estados Unidos desde abajo, entre 1943 y 1947, de cuyas travesías surgirían libros de relatos y ensayos.

Zapata Olivella deja en claro que la tradición popular es el resultado de una amalgama de grupos humanos que interactúan (negocian) en los territorios de la música y la danza; en las acciones sociales. Su obra literaria y científica enaltece la tradición y el valor histórico de los pueblos aborígenes y afrodescendientes. Es de esa manera como hace un llamado al establecimiento de una sociedad inclusiva y conocedora de sí misma, más allá de la noción de mestizaje que favorece al más blanqueado.

5. Conclusión: Amerindoibeoroafricanía

En un país donde lo indígena, lo campesino y lo afrodescendiente son sinónimo de atraso, ignorancia y delito, entre otros prejuicios que derivan de la sociedad dominante, Zapata Olivella propone la noción de triétnicidad como origen de nuestra riqueza cultural, en lugar del sesgo dominante que iguala raza y clase en una clara continuación de la matriz colonial. Zapata Olivella no se considera solo un afrodescendiente, sino un reflejo de la diversidad, pues todas las sociedades son híbridas, dialógicas y resultado de la deriva genética.

El autor explica en *La rebelión de los genes* (2020) su idea de la cultura triétnica, mencionando que «el trueque de valores entre amerindios, europeos y africanos fue tan intenso y permanente, que hoy es imposible conocer la dirección de los préstamos», y explica que la manifestación de las culturas avasalladas fue tenida por herejía y barbarie, sin embargo, fue «la empatía de los sexos» la que hizo posible una mezcla a la par de la conquista, para responder a «las necesidades de la vida y la naturaleza» (p. 253-254).

El pensamiento de Zapata Olivella es polifacético. La multiplicidad de puntos de vista con los que leyó la realidad colombiana (y americana) lo convierten en un novelista e investigador profundo, cultivado por las bases populares. Si bien la literatura es el lugar reservado al arte verbal escrito en la alta cultura, para Zapata Olivella es el resultado intencionado de sus

búsquedas en la raigambre campesina, pues se alimenta de ella y atiende sus causas. Tal es la reflexión que tiene en *He visto la noche* (2020), al estar en Nueva York y no poder pagar un boleto para asistir a la presentación de la cantante negra Marian Anderson en el Carnegie Hall, razón por la cual se cuestiona el sentido de tanta opulencia, el valor de aquella voz en un contexto racializado, el peso de sus experiencias en los caminos recorridos de América y su propósito como intelectual, todo ello angostado en la palabra: ‘compromiso’.

Referencias

- Cesaire, A. (2006). *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid: Akal.
- Cesaire, A. (2018). Negrerías: conciencia racial y revolución social. *Meridional*, 10, 207-210.
- Nueva Constitución Política de Colombia. (2014). Bogotá: Unión.
- Du Bois, W. (1935) *Black Reconstruction, an Essay toward a History of the part which Black Folk Played in the Attempt to Reconstruct Democracy in America, 1860-1880*. Nueva York: Harcourt, Brace and Company.
- Dussel, E. (1973). *Caminos de liberación latinoamericana II: teología de la liberación y ética*. Buenos Aires: Latinoamérica Libros.
- Fanon, F. (2003). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Henao, D., (2020). Prólogo. En M. Zapata Olivella, *Changó el gran putas*. 5.^a ed. Cali: Universidad del Valle.
- James, C. (1989). *The Black Jacobins*, Nueva York: Vintage Books,
- Marx, Karl. (1975). *El Capital, Tomo I*. México: Siglo XXI.
- Mina, W. (2006). Manuel Zapata Olivella: escritor y humanista. *Afro-Hispanic Review*, 25 (1), 25-38.
- Mina, W. (2016). Manuel Zapata Olivella: un legado intercultural. *Recensiones*, 11 (22), 249-253.
- Quijano, A. (2014). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO.
- Tovar, M. (8 de abril de 2021). *Manuel Zapata Olivella Conference 2. Panel 1*. [Archivo de Video]. Vanderbilt University. <https://vanderbilt.app.box.com/s/8f5rvscs4kg4xeluvnbrjmbf6pt58pzg/file/833856322903>
- Zapata, M. (2020). *El hombre colombiano*. 2.^a ed. Cali: Universidad del Valle.

- Zapata, M. (2020). *Changó el gran putas*. 5.^a ed. Cali: Universidad del Valle.
- Zapata, M. (2020). *La rebelión de los genes: el mestizaje americano en la sociedad futura*. 2a ed. Cali: Universidad del Valle.
- Zapata, M. (2020). *Zapata el gran putas*. [Archivo de Vídeo]. Telepacífico. <https://vimeo.com/telepacifico/review/471476717/91f511580b>

12

De germanófilos a filonazis: el ‘blanqueamiento’ en España de los campos de concentración alemanes (1914-1945)

Marco da Costa

Saint Louis University, Madrid, España

1. Introducción

A lo largo de este artículo se pretende analizar la correlación ideológica entre la intelectualidad española germanófila durante el periodo de entreguerras. Partiendo de tres modelos de diferentes ámbitos profesionales (un profesor universitario, un sacerdote y un periodista), se observará la visión idílica y propagandística desplegada por parte de aquellos integrantes de la España más conservadora y en vías de fascistización que visitarán los campos de concentración alemanes durante la Gran Guerra y el Tercer Reich e, incluso, una vez terminada la Segunda Guerra Mundial cuando la humanidad descubriría horrorizada los crímenes perpetrados detrás de las alambradas de Auschwitz o Mauthausen.

Previo paso, no viene mal recordar, aunque sea de manera sumaria dada la ingente bibliografía al respecto (Díaz-Plaja, 1973; Mainer, 2010: 138-142; Juliá, 2013; Fuentes Codera, 2013), la archiconocida batalla ideológica establecida entre la intelectualidad española (y alguna de sus cabeceras periodísticas: *España*, *Iberia*, *La Época*, *El Sol* o *El Diluvio* frente a las más germanófilas *ABC*, *El Correo Español*, *El Debate* o *El Imparcial*) a raíz del estallido de la Primera Guerra Mundial que se fue posicionando a

favor o en contra de cada uno de los dos bandos¹. Leyendo sus respectivos manifiestos publicados en *España* (a favor de la Triple Entente) en julio de 1915 y, poco después, en diciembre del mismo año en *La Tribuna* (cit. de Díaz-Plaja, 1973: 25-28 y 339-343) para la coalición de los imperios alemán y austro-húngaro, se pueden extrapolar las principales motivaciones ideológicas que operaban detrás de cada uno de ellos: por lo que se refería a los aliadófilos, su apoyo se fundamentaba en la defensa de la democracia, la justicia, la civilización, la libertad o el intervencionismo bélico de España; y por el otro lado, los etiquetados como germanófilos basarían su defensa en los valores representados por las potencias centrales tales como el orden, la autoridad, la jerarquía, la religión, el patriotismo, el militarismo y, desde un punto de vista de la geopolítica española, una posición neutral –“neutralistas” como Eugenio d’Ors, Camba, Fernández Flórez o Cambó que, para el caso, llevarían el mismo disfraz que los germanófilos más empedernidos– y, por ende, no intervencionista en el conflicto europeo.

En el listado recogido de quienes apoyarían a Alemania se encuentra el nombre de Vicente Gay, catedrático de Economía Política y Hacienda Pública de la Universidad de Valladolid. Este economista y periodista escribiría durante la Gran Guerra, citando sus palabras, unas «Memorias de un peregrino de la guerra, recogidas en campos, ciudades y mares» (1915: 9). En concreto, el volumen se titularía *El pensamiento y la actividad alemana en la Guerra Europea*. Dedicado precisamente a Jacinto Benavente, quien se había encargado de redactar el manifiesto germanófilo publicado en *La Tribuna*, este libro se proponía contrarrestar con “la verdad”² las falsedades y bulos que desplegaba la propaganda británica y francesa por lo que se refería a la inanición en la retaguardia alemana, la escasez de metales y suministros básicos, ausencia de ocio nocturno en las principales ciudades del país o la supuesta barbarie acometida por los prusianos en Lieja, Amberes o Bruselas: todo ello regado, en su caso, con la suficiente dosis de “buenismo” alemán, anglofobia ancestral española, francofobia cultural,

1 Entre los aliadófilos destacar, entre otros, a Azorín, Galdós, Unamuno, Maeztu, Azaña, Pérez de Ayala, Antonio Machado, Blasco Ibáñez, Gaziell, Rubén Darío, Martínez Sierra, Sofía Casanova, Valle-Inclán, Corpus Barga, Romero de Torres, Zuloaga, Rusiñol o Cansinos Assens; formaron parte del grupo germanófilo personalidades como Benavente, Calvo Sotelo, José María Carretero, López de Haro, Muñoz Seca, Carlos Arniches, Luis de Galinsoga, Edgar Neville, Juan Pujol, Gil Robles, Dámaso Alonso, Carles Riba, Manuel Bueno, Tomás Borrás, Margarita Nelken, Pedro Mata o Vicente Gay.

2 «Y como me dijo el diplomático alemán que se daban por satisfechos con que se dijera la verdad por los extranjeros que visitan Alemania, cumplo contando lo que he escuchado de sus labios, sin quitar punto ni coma ni añadir nada» (1915: 361).

defensa de postulados militaristas, aversión al marxismo y socialismo, antiparlamentarismo o de racismo-xenofobia hacia los senegaleses del ejército francés que haría recordar lo escrito años después por un cabo austriaco llamado Adolf Hitler²⁸.

2. «Lo que había visto en Stendal no era un campamento, sino una escuela» (1914-1918)

En su labor constante por conocer la vida del pueblo alemán en guerra y, sobre todo, por querer en todo momento desmontar uno a uno los mitos con los que la propaganda aliada alimentaba el odio de la opinión pública hacia las potencias centrales, Vicente Gay visitaría uno de aquellos campos de concentración con la idea de desmentir algunos grabados que aparecían en revistas inglesas mostrando a «prisioneros en Alemania tiritando bajo la lluvia, mal vestidos, hambrientos, mientras un alemán, estaca en mano, comanda a los infelices» (1915: 388). En el invierno de 1915-1916 tendría la oportunidad de hacer una visita al campo de concentración de Stendal, ciudad situada a hora y media de Berlín. Gay dejaría su testimonio en el último capítulo titulado «Los prisioneros en Alemania. El cautivo español» (1915: 387-397). A diferencia de lo que se había ido publicando en la prensa aliada, Gay no encontraría más que barracas espaciosas, limpieza en todas las instalaciones (baños, cocina, cantina, hospital, etc.), comida abundante y de calidad, buena organización y excelente trato hacia el enemigo. Las difamaciones propagandísticas se contrarrestaban con la retribución que recibían los prisioneros por su trabajo y la ausencia de castigos. En cualquier caso, Gay observaría cierta hostilidad por parte de los franceses que, según los comentarios del comandante del campo, eran los únicos que se quejaban «por cosas nimias [...] porque no se les da postre después de la comida. ¡No lo damos a nuestros soldados!» (1915: 390). La visita quedaría certificada, por parte del profesor Gay, con la catalogación de «escuela» tal y como se recoge en la cita que encabeza este apartado. En este punto sería conveniente recordar la iniciativa personal de Alfonso XIII por querer ayudar a los prisioneros de guerra de ambos bandos:

3 Hitler había advertido en el *Mein Kampf* que «el pueblo francés, que cada vez va siendo en mayor escala presa de la bastardización negroide, entraña, debido a su conexión con los fines de la dominación judía en el mundo, una amenaza inminente para la raza blanca en Europa» (1937: 332).

este proyecto se materializó en una serie de visitas por parte de médicos militares destinados en las embajadas de España que comprobaban las condiciones de los alojamientos, la situación sanitaria, la alimentación y el trato recibido por los prisioneros (Pando, 2002). En el caso de los 31 oficiales médicos que formaron la comisión encargada de inspeccionar los campos de prisioneros en Alemania (Navarro y Plaza, 2014: 52), se han consultado en el Archivo Histórico Nacional [AHN] ocho informes⁴ realizados tras su visita a Stendal por médicos militares como Antonio Ferratges (16-10-1916; 9-10-1918; y 27-12-1918), Emilio Gutiérrez (29-5-1917; 13-9-1917; 17-1-1918; y 17-7-1918), Julio del Castillo (13-11-1915) o Luis de Amallo (17-7-1918)⁵. Cabe destacar, en primer lugar, que todas estas visitas se producían sin previo aviso a las autoridades del campo a diferencia de la que estaba realizando por las mismas fechas Vicente Gay. Leyendo los informes consultados entre 1914 y 1918 se pueden establecer ciertas similitudes y, principalmente, diferencias con lo expuesto por Gay en su volumen con fines partidistas. Si bien en la mayoría de los informes se destacaban la limpieza de sus instalaciones y una impresión favorable sobre Stendal, todos ellos recogen, en mayor o menor medida, muchas quejas de los prisioneros que en el volumen de Gay se describían como «nimias». A pesar de las dificultades que se encontrarían los médicos españoles para entrevistarse con los prisioneros (¿y hasta qué punto serían fiables alguna de sus valoraciones positivas respecto al campo?) dada la estricta vigilancia de oficiales alemanes e intérpretes que les acompañaban en todo momento, los informes notificaban reclamaciones de los mismos –no solo de parte de los ‘poilus’ sino también del resto de nacionalidades como rusos, belgas, rumanos, polacos o ingleses– que, de manera insistente y repetitiva, se centraban en la monotonía y escasez de la comida; en la existencia de celdas de castigo donde los arrestados estaban tres días a pan y agua⁶; en la paja de las colchonetas que no se cambiaba desde hacía mucho tiempo y estas se encontraban infestadas de insectos y pulgas⁷; en la poca calefacción y en

4 Estos informes se remitían posteriormente, a través de la Embajada española en Berlín, a los distintos países de origen de los prisioneros.

5 Entre paréntesis hemos puesto la fecha de sus respectivas visitas. Los informes consultados de las visitas al campamento de Stendal se encuentran en: AHN/Mº_EXTERIORES_H, 2978, Exp.61; AHN/Mº_EXTERIORES_H, 2982, Exp.25; AHN/Mº_EXTERIORES_H, 2970, Exp.119; AHN/Mº_EXTERIORES_H, 2976, Exp.67; AHN/Mº_EXTERIORES_H, 3059, Exp.71; AHN/Mº_EXTERIORES_H, 2975, Exp.44; AHN/Mº_EXTERIORES_H, 3065, Exp.97; AHN/Mº_EXTERIORES_H, 3066, Exp.138.

6 En su visita al campo en septiembre de 1917 el Dr. Emilio Gutiérrez confirma que había dieciocho arrestados, la mayoría por intentos de fuga (AHN/Mº_EXTERIORES_H, 2976, Exp.67).

7 «[...] a pesar de ser esta la tercera vez que hacen la petición por conducto de los Delegados» (AHN/Mº_EXTERIORES_H, 3059, Exp.71).

la falta de toallas limpias; o en la censura que provocaba que los paquetes recibidos se abrieran o llegaran en mal estado.

A medida que se va aproximando el final de la guerra, los informes suelen ser más críticos con el empeoramiento de las condiciones de los prisioneros⁸. A destacar el único informe consultado una vez terminada la Gran Guerra donde el doctor Antonio Ferratges, en compañía del Dr. Meyer de la Cruz Roja de Ginebra, transcribía el testimonio de los prisioneros que daban rienda suelta, sin la presencia prusiana en las instalaciones, al maltrato y severidad recibidos por parte de la autoridad concentracionaria, subrayando también en su informe la actitud pasiva e indiferente de sus colegas alemanes para con los enfermos. Asimismo, no se olvidaba del funcionamiento pésimo de las duchas y de las condiciones laborales de los prisioneros trabajando de diez a once horas bajo la lluvia⁹.

3. Dachau, de «aldea higienizada» a «feria de muestras» (1933-1945)

A partir de la década de los treinta Vicente Gay se convertiría en uno de los más fervientes propagandistas del nacionalsocialismo en España a través de su seudónimo Luis de Valencia en la prensa más fascistizante (*Informaciones*) y, sobre todo, con la publicación de *La revolución nacional-socialista*. No es de extrañar que este volumen –y el de otros como el *Seis meses con los nazis* de González-Ruano (Viñas, 2021: 186)– fuera financiado por el propio Ministerio de Propaganda nazi dada la hoja de servicios del autor tanto durante su etapa estudiantil en Alemania como a los buenos contactos que fue entablando con las autoridades alemanas para apoyar en España la causa germanófila durante la Gran Guerra. Más allá de ser una especie de diario narrado en primera persona con ínfulas pseudo-poéticas y donde acometería un ejercicio apologético de la ideología hitleriana, aquel nuevo ensayo le dedicaba un capítulo al primer campo de concentración establecido por el nazismo en marzo de 1933. Dachau le serviría, por tanto, para contrarrestar, de nuevo, la propaganda e informaciones que había ido leyendo y escuchando, en este caso, sobre

8 Es el caso del informe del Dr. Gutiérrez, en su visita del 17 de enero de 1918, donde los prisioneros le confirman que «es frecuente en el Campamento el que se les moleste a puñetazos, golpes de culata y sablazos de plano», llegándose a la conclusión final que de «todas las manifestaciones expuestas deducen los Delegados que el trato en este Campamento deja bastante que desear» (AHN/M°_EXTERIORES_H, 3059, Exp.71).

9 La visita del doctor Ferratges se produjo el 27 de diciembre de 1918 (AHN/M°_EXTERIORES_H, 3066, Exp.138).

el régimen nazi. Su visita en septiembre y posterior descripción de este campo de concentración recordaba al estilo empleado en la del campo de Stendal. Vicente Gay volverá a echar mano de la ironía y la frivolidad o de las descripciones idílicas a la hora de referirse a este campo del cual no encuentra en ningún momento los detalles espeluznantes que son descritos en la prensa británica, francesa o, directamente, comunista. De ahí que al principio de este capítulo titulado «Los presos políticos» (1934: 89-95), dirá con sorna que «vamos al infierno», definiría Dachau con etiquetas como «establecimiento educativo», «obra educativa» y «aldea higienizada», y, de la misma manera que había destacado la limpieza y el orden en las instalaciones de Stendal, los prisioneros disponían en Dachau de cantinas, piscinas, duchas con agua caliente y fría, servicios de enfermería o clínica dental. Y todo ello para preguntarse al final dónde estaban «las mazmorras y las cámaras de tormento de que han hablado algunos».

Otro de los importantes personajes españoles que visitarían este campo de concentración a las afueras de Múnich fue el sacerdote barcelonés Juan Tusquets. Sus impresiones sobre Dachau quedarían plasmadas en su artículo «Procedimientos hitlerianos: El campo de Spandau» en el número 10 de su revista antimasónica *Las Sectas*. Como se podrá comprobar en el título, Tusquets confundía el nombre del conocido barrio berlinés (Spandau) con el del campo de concentración de Dachau. La visita se produciría, por cierto, gracias a su participación en un congreso celebrado en Alemania por la Asociación Antimasónica Internacional. Lo que se percibe en el informe de Tusquets es algo muy semejante a lo que ya habían ejecutado los nazis con Vicente Gay: una puesta en escena, de cinismo absoluto, para que personajes como este sacerdote catalán, que venían con la lección bien aprendida de casa, observaran las excelentes dotes organizativas del nuevo gobierno. Tusquets definiría, pues, a Dachau como un campo de «gimnasia y cultura» en el cual se disfrutaba del silencio de la naturaleza y de la belleza de las montañas y llegaría a compararlo, a la postre, con «una feria de muestras» con sus buenos talleres, aireados y saneados. Después de finalizar el recorrido por Dachau, no era inverosímil que Tusquets afirmara que los prisioneros en Rusia y en los Estados Unidos estuvieran mucho peor alimentados y tratados que en la Alemania nazi.

La tríada de visitantes a Dachau se completaría con la figura del periodista catalán Carlos Sentís. A diferencia de los dos primeros, Sentís sería uno de

los primeros periodistas que tendrían la ocasión de entrar en Dachau una vez liberado el campo en la primavera de 1945. Sus dos crónicas aparecerían publicadas en *La Vanguardia Española* y en el *ABC*, así como, con algunas diferencias significativas, en su volumen *La paz vista desde Londres. De Dachau a Picadilly en el día de la victoria*. Lo más sangrante de su caso es que los comentarios que lindaban con un pésimo gusto se producían cuando el proceso de embellecimiento operado por la propaganda nazi había terminado. Podía escribir, sin censura, lo que había contemplado y ocurrido detrás de aquellas alambradas y no lo hizo. Lo que Sentís registrará sobre aquel día, junto a un grupo de once periodistas de varias nacionalidades, estará lleno del estilo burlón y frívolo que había caracterizado su obra periodística en los años treinta cuando hacía referencia al exilio de la comunidad judía (1942: 117-138). Sentís describía, por ejemplo, a los judíos «tomando el sol por las calles, esqueléticos y con la barriga hinchada como una pelota» (1945: 58), experimentaba un proceso de insensibilización tras «ver dos mil cadáveres (...) arrastrarse, comer o despiojarse» (1945: 61) o no tendría ningún problema de conciencia interior al ponerse a jugar a fútbol con unos soldados ingleses porque «después de pasar todo el día en el campo de concentración, me pareció que, jugar al fútbol, era lo más equilibrado que podía hacer» (1945: 69). Casualidades o no —no es descabellado imaginar al Sentís de los años treinta como buen lector de la revista antimasónica y antisemita *Las Sectas*—, el corresponsal catalán volvería a describir el campo de concentración con la misma expresión empleada por Tusquets doce años antes: los barracones de Dachau eran lo más parecido a «una feria de muestras» (1945: 56).

4. Conclusiones

Uno de los grandes aciertos de la propaganda nacionalsocialista se cimentó en haber acumulado una sarta de mentiras preconcebidas cuyo objetivo era la adhesión incondicional y fanática de las masas. En la filmografía alemana de la época tenemos un paradigma esencial de tergiversación como lo fue *Theresienstadt, Ein Dokumentarfilm aus dem Jüdischen Siedlungsgebiet*: a raíz de la visita en junio de 1944 de los delegados del Comité Internacional de la Cruz Roja se pondría en marcha la llamada ‘campana de embellecimiento’ del gueto de la población checa de Terezin para desmentir ante el mundo el supuesto maltrato y exterminio de judíos (da Costa, 2014: 204-211).

En este sentido, el documental sobre la comunidad judía de Terezin no se diferenció de aquellas visitas organizadas, en primer lugar, por el Imperio alemán a través del campo de concentración de Stendal y por el régimen nazi, años más tarde, con Dachau. No obstante, para que tuviera éxito la operación de engaño —si nos olvidamos de las visitas neutrales, y sin avisar, de delegados de la Cruz Roja, periodistas o médicos militares— era indispensable que los visitantes participaran activamente en la recreación y teatralización y se dejaran (auto)engañar por su ideología e ideas preconcebidas y por lo que pretendían contemplar para poder tranquilizar sus conciencias. Y ese fue el caso, sin duda alguna, de nuestros tres protagonistas (Vicente Gay, Juan Tusquets y Carlos Sentís), fervientes germanófilos y, en algunos momentos puntuales, filonazis. Por último, es interesante observar y evidenciar, a través de aquellos testimonios en volúmenes y colaboraciones periodísticas sobre los campos de concentración alemanes, el caldo de cultivo ideológico brotado de una de las Españas de entreguerras que se caracterizaría, en definitiva, por un nacionalismo exacerbado, un pensamiento antiliberal, anticomunismo furibundo, xenofobia o, directamente, inclinaciones antisemitas propias de la época.

Referencias

- Archivo Histórico Nacional.
- Da Costa, M. (2014). *Ideología y propaganda en el cine del Tercer Reich*. Salamanca: Comunicación Social.
- Díaz-Plaja, F. (1973). *Francófilos y germanófilos: Los españoles en la guerra europea*. Barcelona: Dopesa.
- Fuentes Codera, M. (2013). Germanófilos y neutralistas: proyectos tradicionalistas y regeneracionistas para España (1914-1918). *Ayer*, 91, 63-92.
- Gay, V. (1915). *El pensamiento y la actividad alemana en la Guerra Europea*. Madrid: Francisco Beltrán.
- Gay, V. (1934). *La revolución nacional-socialista*. Barcelona: Librería Bosch.
- Hitler, A. (1937). *Mi lucha*. Ávila: Frank Eher Verlag.
- Juliá, S. (2013). La nueva generación: de neutrales a antigermanófilos pasando por aliadófilos. *Ayer*, 91, 121-144.
- Mainer, J-C. (2010). *Historia de la literatura española. Modernidad y nacionalismo (1900-1939)*. Madrid: Crítica.
- Manifiesto de adhesión a las naciones aliadas (1915, 9 de julio). *España*, 24, 6-7.

- Navarro Suay, R. y Plaza Torres, J. F. (2014). Una hazaña prácticamente desconocida: la participación de médicos militares españoles en la Primera Guerra Mundial. *Sanidad Militar*, 70 (1), 51-57.
- Pando, J. (2002). *Un Rey para la esperanza. La España humanitaria de Alfonso XIII en la Gran Guerra*. Madrid: Temas de Hoy.
- Sentís, C. (1942). *La Europa que he visto morir*. Madrid: Editora Nacional.
- Sentís, C. (1945). *La paz vista desde Londres. De Dachau a Picadilly en el día de la victoria*. Barcelona: Editorial Salvador Rosás.
- Sentís, C. (1945, 13 de mayo). Por tierras maceradas de Alemania. *La Vanguardia Española*, 8.
- Sentís, C. (1945, 15 de mayo). Los horrores del campo de concentración de Dachau. *La Vanguardia Española*, 7.
- Tusquets, J. (1934) Procedimientos hitlerianos: El campo de Spandau. En *La dictadura masónica en España y en el mundo*. Las Sectas, n.º 10 (pp. 106 y 108-113). Barcelona: Editorial José Vilamala.
- Viñas, A. (2001). *Franco, Hitler y el estallido de la guerra civil*. Madrid: Alianza.

13

Personajes subalternos en la obra de Rubén Blades

Tamara Shlykova Yanchina

Universitat de València, València, España

1. Introducción

Dentro del panorama cultural latinoamericano, la música de Rubén Blades puede ser estudiada como una forma de representación de las dinámicas sociales y culturales presentes en los barrios latinoamericanos, ofreciendo una narrativa que captura las complejidades y realidades de estos entornos urbanos. Por lo tanto, se explorará aquí el universo que el cantautor crea a través de sus obras, pertenecientes a la “salsa consciente”, un género musical popular de masas que Blades mismo logra redefinir y expandir.

Se verá cómo se ha ido conformando su figura de autor, cómo ha llegado a influir en la cultura de masas y cómo ha cultivado una estética de poeticidad y de conciencia social en sus letras. Además, se podrá observar que los retratos de una identidad plural en este tipo de canción de autor contribuyeron en tanto elementos identitarios al imaginario social latinoamericano, particularmente caribeño, pero también a su vinculación con los centros de cultura latina situados en Estados Unidos, trazando una relación paradójica y compleja, afirmadora de una identidad no angloparlante, pero ligada también a las redes postcoloniales y, por tanto, enclavándose en el seno de las dinámicas del capitalismo global.

2. Rubén Blades y la consolidación de la salsa consciente

Rubén Blades (Ciudad de Panamá, 16 de julio de 1948) se formó como abogado, pero finalmente decidió dedicarse a la música y al cine. Cabe mencionar también que participó en la política panameña entre 1993 y 2009: creó un nuevo partido político, que se denominó Movimiento Papa Egoró (“Madre Tierra” en lengua emberá), y se presentó a las elecciones

generales de 1994, quedando tercero entre los candidatos a la presidencia; luego, fue ministro de Turismo entre 2004 y 2009. Ahora mismo, sigue todos los sucesos sociopolíticos tanto de su país como de Latinoamérica en general, comentándolos en columnas de opinión que publica en su web, en sus *Apuntes desde la esquina*.

Fue una figura clave en la música latina del último tercio del siglo XX. Entre sus composiciones se encuentran sobre todo canciones que representan las injusticias políticas y sociales y la necesidad de cuidar la integridad de las personas de origen latino, englobándolas, en su gran mayoría, en un contexto urbano. Haciendo uso de estos rasgos característicos, Blades pretende construir una conciencia común que contribuye a la identificación por parte del público para el que escribe.

Yendo hasta la década de los sesenta del siglo pasado, se observa que se produce en la música entendida como producto cultural de masas un giro al texto que la hacía confluír, de hecho, con la poesía social que se estaba produciendo en esos mismos años. Poetas sociales y cantautores son, así, los sujetos de textos contiguos. Esta generación de cantantes que se perciben y que son percibidos como autores, consigue «realizar uno de los programas de la poesía contemporánea, al poner sus textos en acto, al convertirlos literalmente en el centro de una *performance* colectiva en la que se trazan identificaciones, se construyen comunidades y se delinea un espacio compartido» (Peris Llorca, 2016: 155). Son ampliamente conocidos los ejemplos de la nueva trova cubana o la nueva canción chilena, pero lo cierto es que dentro de la salsa también estaba configurándose una nueva forma de enunciación, una nueva oralidad poética, dotada de temas de denuncia social, que vio su momento más valioso en términos comerciales a partir del segundo álbum que Rubén Blades lanzó junto a su compañero Willie Colón: *Siembra* (1978).

En el Nueva York de finales de los años 70 la salsa bailable se encontraba en decadencia, agotándose a sí misma, tras haber pertenecido una década al canon de la industria musical latinoamericana producida en Estados Unidos (Arteaga, 2000). Pero la irrupción de Blades en el mercado de la música de masas con sus obras atravesadas por una fuerte identidad de clase, provocando una ruptura estética y temática con la salsa que se había difundido hasta aquel entonces, volvió a llamar la atención del

público. Así es como la salsa consciente comenzó a ganar terreno en el mercado de la música latina hasta finalmente llegar a ocupar un lugar privilegiado. Además, la figura autorial empezó a adquirir un papel mucho más importante en este ámbito, ya que una música que estaba enfocada en temas “para el bailaror” tomó forma de denuncia y crítica social; en ella, la letra gozaba de una mayor importancia frente al ritmo: en vez de solo bailarse comenzó también a escucharse.

De esta forma, se podría decir que la salsa consciente fue el equivalente en la salsa a otros subgéneros de música pop¹ (música concebida como producto cultural de masas) que construyeron una suerte de sector alto de la cultura de masas, con la adopción de gestos de la alta cultura parcialmente devenidos simulacros, como por ejemplo la propia figura autorial; que contribuyó a la configuración de un sector del imaginario de lo latino, vinculado a las comunidades de origen caribeño de Nueva York (aunque no solo); que este imaginario venía a oponerse no solo a la cultura hegemónica angloparlante en el contexto norteamericano, sino también a otras versiones de lo latino estadounidense, pero también a esa otra versión de cultura caribeña que se iría configurando desde Miami en torno al exilio cubano.

Ahora bien, este tipo de salsa no fue el primer gesto contestatario dentro del género. Es más, en realidad, la propia salsa surgió como una respuesta ante la marginación cultural que sufría la comunidad latina, mayoritariamente puertorriqueña, en los barrios de la ciudad de Nueva York de finales de los 60. Su historia es muy compleja, ya que surge de la hibridación de diferentes ritmos *afrolatinoamericanocaribeños* (Ulloa Sanmiguel, 1989: 151), hasta tal punto que aún existe disputa acerca de lo que es y lo que no es salsa. Asimismo, en cuanto al subgénero de la salsa consciente, no se puede negar que ha habido gestos anteriores al de Blades. Ya existía una tradición de composiciones con un carácter marcadamente reivindicativo, pero lo que convirtió a Blades en su máximo exponente fue la continuidad del discurso social en sus canciones, mientras que otros compositores acudían a la temática del inconformismo social de forma esporádica.

1 Se utiliza aquí el término “pop” para designar al tipo de música que crea Rubén Blades, aludiendo a un producto cultural de consumo masivo, caracterizado por su accesibilidad, su capacidad para conectar con una audiencia heterogénea y su influencia en la cultura popular. Además, este tipo de creación musical no solamente se expresa a partir del género que conocemos como pop, ya que con las características dadas anteriormente podríamos insertar en esta categoría también el rock, el hip hop, el rap, el jazz, la música electrónica, entre otros.

3. El universo ficticio de Hispanía y sus personajes

A través de sus obras, Rubén Blades crea un mundo ficcional cohesionado que propone una representación de la realidad latinoamericana, o al menos de un área geográfica perteneciente a ella y, sobre todo, de la comunidad que la habita, permitiéndonos estudiar sus obras como una entidad única creada por una red densamente intertextual.

Yo tengo un lugar mítico que es Hispanía. Y en ese lugar hay una ciudad, y en esa ciudad hay barrios, y dentro de esos barrios hay personajes. Entonces vamos creando esas figuras que viven dentro de la narración que empecé en el 69. Yo no conozco a mis personajes totalmente porque yo solamente he descrito pedazos de sus vidas. Pero hay muchas conexiones entre ellos y yo las estoy descubriendo ahora (Blades en Benaim, 2018).

Hispanía es una república que ha atravesado varias dictaduras y gobiernos autoritarios. Dentro de ese/a país/nación se encuentran varias localidades y regiones, pero el sitio sobre el que más se ha escuchado hasta ahora es el barrio de Salsipuedes, ubicado en una ciudad cuyo nombre de momento se desconoce. Allí, concretamente en el Solar de los Aburridos, es donde han ocurrido la mayoría de las historias. Por lo tanto, a pesar de que Blades tiene varias canciones dedicadas a las zonas rurales y salvajes de su universo, la mayoría de sus historias están enmarcadas en la ciudad, en un meta-barrio creado para que pueda identificarse con el de cualquier ciudad latinoamericana (Espinoza Agurto, 2022).

En este espacio, paralelo a la Latinoamérica conocida, se pueden observar personajes muy diversos, pertenecientes a diferentes clases sociales y culturas, que tienen que lidiar con conflictos de todo tipo. Es por eso por lo que se analizan en este capítulo cuatro canciones diferentes, que pueden servir para comprender cómo se configura retóricamente Rubén Blades y a qué tipo de identidades interpela.

3.1. *Pablo Pueblo* (1977)

Las tramas que circulan por todo el universo crónico de Blades tienen un fuerte componente social, pero uno de los elementos clave es la figura del trabajador de clase media-baja, y la canción *Pablo Pueblo* es quizá la más más representativa de todo su repertorio en cuanto a un personaje perteneciente a esas clases que podrían calificarse como subalternas². Según Quiaro (1994: 93), la «letra de *Pablo Pueblo* se identifica mucho con los barrios, lo que hacen sus habitantes y sus luchas por sobrevivir, el político que llega a ofrecer, la gente que juega sus caballos, con lo que es la vida de uno, pues». Y, efectivamente, en la canción se narra la vida de una persona de clase obrera, cuya rutina se basa en un trayecto en bucle, cargado de cansancio y deudas. La ciudad y, más concretamente, el barrio, es el espacio en el que se desenvuelve, pero que nunca cambia, igual que su vida e igual que el panorama político, que se nombra de forma sutil, pero lo suficientemente claro como para comprender que las esperanzas de prosperar en la vida del protagonista estaban sustentadas por la confianza en un cambio en el ámbito político:

Regresa un hombre en silencio / de su trabajo cansado. / Su paso no lleva prisa, / su sombra nunca lo alcanza. / Lo espera el barrio de siempre, / con el farol en la esquina, / con la basura allá en frente / y el ruido de la cantina. / Pablo Pueblo / llega hasta el zaguán oscuro / y vuelve a ver las paredes / con las viejas papeletas / que prometían futuros / en lides politiqueras, / y en su cara se dibuja / la decepción de la espera.

La depresión y la desventura conforman un ambiente de problemática existencialista en esta canción. Sin embargo, Blades insiste en que siempre hay que tener esperanza por salir adelante y no resignarse: «Echa pa' lante, Pablito / y a la vida mete mano»³.

Pablo Pueblo sigue siendo un himno panamericano para la clase obrera y ha influenciado en obras de otros compositores. Un buen ejemplo de esto es la canción *Juan Albañil* (1980), interpretada por Cheo Feliciano y compuesta por Tite Curet Alonso, que también tiene canciones pertenecientes al género de la salsa consciente.

2 Gramsci (2023).

3 En este fragmento se alude al título del álbum: *Metiendo Mano* (1977).

3.2 Adán García (1992)

Otra canción que parte de las mismas premisas que *Pablo Pueblo*, aunque escrita quince años más tarde, es la siguiente que se propone para su análisis. Presenta los cuatro temas principales a los que más recurre Blades en sus obras de carácter costumbrista: la situación precaria del trabajador de clase obrera, el anhelo de un cambio político, la esperanza y el contexto urbano. No obstante, va más allá de la mera descripción de la vida de un trabajador (en este caso un extrabajador) de clase media-baja, ya que la narración de su historia conduce hacia un trágico desenlace, aunque claramente anunciado desde el primer verso.

La caracterización del protagonista —«El último día en la vida de Adán García / lo halló como todos los otros de su pasado: / Soñando ganarse el “Gordo” en la lotería, / los hijos y la mujer durmiendo a su lado»— es casi idéntica a la de *Pablo Pueblo* —«Mira a su mujer y a los nenes, / y se pregunta: “¿Hasta cuándo?” / Llega a su barrio de siempre / cansado de la factoría, / buscando suerte en caballos / y comprando lotería, / gastando su dinerito en dominó / y tomándose un par de tragos»—. Lo que cambia en su rutina es la dirección, ya que mientras Pablo volvía a su casa del trabajo, Adán sale de su casa con la intención de cambiar su situación, pasando de la resignación a la acción en este caso: «Adán salió de su casa al mediodía / después de una discusión muy acalorada. / Su esposa quería pedirles plata a los suegros / y Adán besaba a sus hijos mientras gritaba: / “Esto se acabó, vida, / la ilusión se fue, vieja, / y el tiempo es mi enemigo. / En vez de vivir con miedo, / mejor es morir sonriendo, / con el recuerdo vivo”».

El plan que tenía Adán para cambiar su situación económica era robar un banco, armado con una pistola. Sin embargo, tras salir del banco «gritando y sonriendo como un demente», se encuentra con una patrulla de policías que finalmente le dispara. Pero lo más desgarrador vendría con los últimos cuatro versos de la canción: «Al otro día, los periódicos publicaban / la foto de su cadáver en calzoncillos. / La viuda de Adán leyó en la primera plana: / “Ladrón usaba el revolver de agua de su chiquillo”».

3.3. *Desahucio* (1995)

La violencia ejercida por parte de la policía es un tema que puede localizarse en varias obras de Rubén Blades, aparte de *Adán García*. Por lo tanto, es pertinente analizar la canción *Desahucio*, en la que se presenta a otro personaje subalterno de Hispanía que termina sufriendo la misma suerte que Adán.

Se trata esta de una obra escrita en colaboración con el ya mencionado Tite Curet Alonso. El personaje principal es Adolfinia, una mujer que muere a causa del abuso de poder por parte de las autoridades durante su desahucio: «Justicia que en asesina se convirtió, / tronchando la vida humilde de una mujer. / [...] No fueron en nombre del entendimiento, / no hubo explicaciones, ni hubo sentimiento. / Luciendo uniformes de orden y proceso / llegó un pelotón de fusilamiento. / La sangre inocente nos cubrió de duelo».

El vecindario es testigo de este suceso, lo que desemboca en un despertar de conciencia entre la población: «Los gritos de muerte despertaron a un pueblo. / Cuerpo acribillado, qué lección encierras: / para el pobre, el cielo; pa'l rico, la tierra. / ¡Adolfinia, vive! / [...] Todos tenemos derecho a vivir con dignidad. / [...] Esto debe quedar claro: sin justicia no habrá paz».

A diferencia de las canciones como *Pablo Pueblo* o *Adán García*, en las que se hace un estudio espectral del día a día de las personas que se insertan en un sistema capitalista, en *Desahucio* la protagonista se encuentra fuera de ese sistema al carecer de hogar propio, por lo que sufre una doble marginación social. Además, la alusión al pueblo apela directamente al público, por lo que se hace posible una identificación aún más fuerte. Aquí Blades nos hace partícipes de la historia, no meros espectadores de un momento concreto en la cotidianidad de un personaje.

3.4. *El Padre Antonio y el Monaguillo Andrés (1984)*

En el universo ficticio de Hispania también se encuentran historias inspiradas en hechos reales ocurridos en el territorio latinoamericano, como es el caso de la canción *El Padre Antonio y el Monaguillo Andrés*, basada en el asesinato del arzobispo salvadoreño Óscar Arnulfo Romero⁴ en 1980 tras una larga oposición a la violencia contra la población civil.

Aquí se le da el nombre de Antonio Tejeira, y es un sacerdote español que decide irse a predicar a un país selvático (no se especifica cuál). Muere asesinado, junto a su monaguillo de diez años, por un desconocido al que llaman el Matador. En la canción se especifica que nunca se llegó a saber la identidad del Matador, al igual que ocurrió en la realidad. No obstante, ahora se sabe que en 2021 se logró encontrar al culpable.

En la primera parte de la canción se describen los personajes principales –el Padre Antonio y su monaguillo Andrés Eloy Pérez–, y se da incluso cabida al humor: «Le han dado el puesto en la iglesia de monaguillo / a ver si la conexión compone al chiquillo. / Y su familia está muy orgullosa, porque a su vez se cree / que con Dios conectando a uno, conecta a diez». Después del primer estribillo se explica que el Padre Antonio condenaba la violencia y hablaba de justicia en sus sermones, con lo que se intenta trazar una identificación directa con la figura de Óscar Arnulfo. Y en la tercera parte se produce el trágico desenlace: «Al Padre lo halló la guerra un domingo de misa, / dando la comunión en mangas de camisa. / En medio del padre nuestro entró el Matador / y sin confesar su culpa le disparó».

Aquí, el despertar de la población se simboliza con el sonido de las campanas: «Pero suenan las campanas otra vez, / por el Padre Antonio y su Monaguillo Andrés. / (suenan las campanas) Tierra va a temblar / (suenan las campanas) por América. / [...] (suenan las campanas) El mundo va a cambiar / (suenan las campanas) ay, para celebrar / (suenan las campanas) de nuestra libertad». Este gesto hace alusión a la resistencia, a la lucha de las clases castigadas por las injusticias sociales; el sonido de las campanas provoca en los personajes la voluntad de funcionar como agentes de cambio, a partir de su condición de subalternos.

4 Mártir de la Iglesia católica canonizado por el Papa Francisco el 14 de octubre de 2018 (Urrutia, 2024).

4. Conclusiones

Se puede decir que la obra de Rubén Blades ha desempeñado un papel fundamental en la visibilización y la dignificación de las clases subalternas en la cultura popular latinoamericana. A través de sus canciones y de la creación del universo ficticio de Hispania, ha conseguido retratar las luchas de los sectores marginados, dándoles una voz poderosa y resonante. Los personajes que se han analizado brevemente aquí representan la diversidad y la complejidad de las experiencias vividas por la comunidad latinoamericana, mientras que sus historias no solo muestran la injusticia y la opresión, sino también la esperanza y la lucha por un futuro mejor, a pesar de las adversidades.

En definitiva, la salsa consciente de Rubén Blades ha logrado trascender las fronteras del género musical. Al integrar narrativas literarias y crónicas sociales en sus letras, le ha otorgado a la salsa la posibilidad de funcionar como un vehículo de denuncia y reflexión, alcanzando a audiencias tanto dentro como fuera de Latinoamérica. Y su legado continúa inspirando a nuevas generaciones, recordándonos que la música puede ser una herramienta poderosa para el cambio social.

Referencias

- Arteaga, J. (2000). *La Salsa: Un estado de ánimo*. Madrid: Acento Editorial.
- Benaïm, A. (2018). *Yo no me llamo Rubén Blades*. Cine Argentino.
- Blades, R. (1977). Pablo Pueblo. *Metiendo mano*. Fania Records.
- Blades, R. (1984). El Padre Antonio y el Monaguillo Andrés. *Buscando América*. Elektra Records.
- Blades, R. (1992). Adán García. *Amor y Control*. Sony Music.
- Blades, R. (1995). Desahucio. *Tras la tormenta*. Sony Tropical.
- Espinoza Agurto, A. (2022). *Salsa Consciente: Politics, Poetics, and Latinidad in the Meta-Barrio*. Michigan: Michigan State University Press.
- Gramsci, A. (2023). *Cuadernos de la cárcel*. Madrid: Akal.
- Peris Llorca, J. (2016). El rock independiente español y las prácticas poéticas contemporáneas: estrategias autoriales en la cultura de masas. *Confluencia*, 1, vol. 32, 141-158.

- Quiaro, E. (1994): *Pablo Pueblo. Elaboración de un proyecto de periódico comunitario en el barrio brisas del paraíso*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Ulloa Sanmiguel, A. (1989). La Salsa en Cali: Cultura Urbana, Música y Medios de Comunicación. *Boletín Socioeconómico*, 19, 141-154.
- Urrutia, R. (2024, 24 de marzo). Santidad y martirio de monseñor Óscar Romero. *Omnes*. <https://omnesmag.com/actualidad/santidad-martirio-monsenor-romero/>

14

La mirada ideológica de Bernardo Kordon acerca de la Revolución China y su líder, Mao Tse-Tung

María Lourdes Gasillón

Universidad Nacional de Mar del Plata, Centro
de Letras Hispanoamericanas, Instituto de
Humanidades y Ciencias Sociales
Mar del Plata, Argentina

1. Introducción

Entre 1957 y 1983, Bernardo Kordon (1915-2002) visitó ocho veces la República Popular China y registró sus experiencias en textos testimoniales –publicados en editoriales independientes– que mostraron «las cambiantes políticas del partido y el estado chinos, pero también de las distintas perspectivas que asume Kordon desde la emergencia del maoísmo hasta su agotamiento en los años ochenta» (Celentano, 2012: 64).

En este trabajo, se identificará el predominio de una «representación social compartida por un grupo» (Van Dijk, 2005), construida a partir de la ideología maoísta en los textos de Kordon, quien expresa sus impresiones sobre el devenir de la Revolución y la figura de Mao Tse-Tung, desde un «marco cognitivo interpretativo» específico que intenta comprender la realidad de manera sesgada (Van Dijk, 2008) en dos momentos diferentes. En los testimonios del escritor argentino se observa la adhesión a un sistema de creencias y conocimientos sociales (Van Dijk, 2005) en torno a los dirigentes del movimiento revolucionario chino. A esto se agrega que fue el principal organizador del viaje de sus colegas contemporáneos a las tierras orientales, ya que era el director de la Casa de la Amistad Chino Argentina (Celentano, 2012).

2. Mao Tse-Tung, poeta y soldado

Durante su segunda visita, Kordon se entrevistó en la Ciudad Prohibida, Pekín, con Mao Tse-Tung (1893-1976). El hecho quedó asentado en *Reportaje a China: una visión personal del país que conmueve al mundo* (1964) y en *Viaje nada secreto al país de los misterios: China extraña y clara* (1984). La gestión fue realizada por Chu Tu-Nan, que era el eslabón primordial entre la República Popular China y Kordon, como comenta Jorge Lafforgue (Gasillón, 2016: 259). En el relato que recrea el encuentro en diciembre de 1962, emerge una imagen positiva de Mao Tse-Tung, con algunas modulaciones y antítesis relativas al contexto, que destaca la caracterización preponderante de “poeta y soldado”:

Mao Tse-tung habla de la muralla y de los barrios de Pekín para señalar la realidad china: un mundo que se transforma, que apunta al porvenir, pero que debe tener siempre presente un pasado superado, pero aun presente (1964: 12).

Este poeta clásico que ahora bebe el té con gesto apacible simboliza como nadie esa síntesis de pasado y futuro que es la revolución china. [...] Un poeta con el uniforme de soldado donde no luce una condecoración, bebe el té perfumado con jazmín. Es el presidente de una cuarta parte de la humanidad: bloqueada, aislada, difamada, que sigue empeñado en construir el socialismo sobre el país más populoso del mundo (1964: 16-17).

El poeta-soldado idealizado trasciende las épocas y muestra templanza, aunque, simultáneamente, determinación necesaria para gobernar bajo un régimen que enfrenta obstáculos diversos. Este tópico literario de las “armas y las letras” es retomado cuando Kordon habla con Chen Yi, un mariscal del Ejército Popular. Resalta el interés por el acercamiento a revolucionarios que eran poetas o letrados a los que admiraba por los logros militares alcanzados. El texto –entre la crónica de una experiencia y el diálogo– muestra la preferencia del autor por tomar contacto con aquellos que forjaron la Revolución y escuchar su voz. El discurso transmite impresiones subjetivas que presentan a los protagonistas como héroes que liberaron al país de la tiranía imperialista. Esa imagen de soldado/combatiente/guerrero sencillo y austero se complementaba –y allí radica la importancia

y la novedad— con una sensibilidad y dedicación a la literatura en estos personajes tan atractivos para él, porque lucharon por una causa, pero, también, conservaban la cultura tradicional.

De la primera versión de la reunión publicada en 1964 —conversación mediada por un intérprete y recreada en un tono neutro, que intenta reproducir/parafrasear las palabras del presidente junto a ciertas impresiones positivas sobre su figura—, destacan los comentarios finales donde el autor subraya que Mao Tse-Tung no habló sobre el conflicto entre China y la Unión Soviética, que se iba recrudeciendo. La omisión deliberada en un clima que el huésped sintió tenso, pero tranquilo, está justificada con una analogía que describe el carácter del pueblo chino:

China se presenta como un océano de chinos y de termos y en cierto modo guardan una gran relación. [...] los chinos se parecen a sus termos en que son fríos por fuera y ardientes por dentro. Al chino parece costarle dar su amistad, pero una vez que la ofrece es para siempre. Lo mismo debe ocurrir con su enemistad (1964: 17-18).

Detrás de su modestia, sobriedad, reserva o frialdad, se esconde algo “no dicho” relevante. En concordancia, estas afirmaciones que sugieren una apreciación negativa por parte del narrador derivan en una valoración de esa actitud ante la presión económica que ejercía el gobierno soviético. Entonces, la evasión del tema responde a la discreción característica de los orientales, quienes no realizan acusaciones que están fuera de una “discusión ideológica”, a pesar de encontrarse en un contexto desfavorable.

Predomina la calificación elogiosa e hiperbólica: Kordon describe lo que ve sin críticas profundas. Defiende la actitud de los chinos y destaca que su deseo es no debilitar del todo las relaciones con el otro estado comunista. En los comentarios, repasa con Pu Chao-min las palabras de Mao Tse-Tung para resaltar dos ideas: considerar el pasado para construir un futuro mejor y la autosuficiencia de China, que enfrenta un conflicto con la Unión Soviética y sufre el bloqueo de Estados Unidos, pero aun así sigue transformándose y creciendo. La conclusión es que la Revolución es un acontecimiento mundial único y complejo, al igual que la República Popular, que está cimentada en la personalidad inquebrantable de su pueblo.

Aquella entrevista, sin esas acotaciones, reapareció con algunos cambios en *Viaje nada secreto al país de los misterios: China extraña y clara*. Mediante una descripción puntillosa de ciertos lugares, que esconden maravillas sin ostentación, el protagonista comienza el relato en primera persona con su recorrido en auto por Pekín, mencionando puntos emblemáticos (plaza de Tien An Men, la Ciudad Prohibida, el Museo de la Revolución, el Palacio de Cultura de los Trabajadores, el parque Sun Yant-sen), el recibimiento de dos soldados sonrientes del Ejército Popular en el Palacio Imperial y su encuentro con el líder revolucionario:

Mao Tse-tung nos conduce hasta un salón vecino, y yo trato de inventariar ese ambiente extraño y claro a la vez, algo de refinamiento y mucha austeridad. [...] Mao Tse-tung habla de la muralla y de los barrios de Pekín para señalar la realidad china: un mundo que se transforma pero que debe tener en cuenta un pasado siempre presente (1984: 134).

Kordon reitera ideas e impresiones; cada rincón de China se le revela en términos antitéticos, que lo sorprende por la perfecta armonía entre el pasado y el presente, la sobriedad y la exquisitez, lograda por la Revolución en este ambiente que se muestra extraño, complejo para el recién llegado que, al mismo tiempo, intenta entender, explicar y traducir de manera clara a los lectores.

Mao Tse-Tung llama la atención del extranjero, quien lo observa detenidamente en cada gesto, movimiento y palabra emitida –reproducida con exactitud en algunos párrafos–. Sus cualidades oratorias y sus acciones militares lo llevan a caracterizarlo en tanto poeta y soldado, como hemos visto:

En ningún momento escucho el monólogo discursivo del político profesional, sino que es siempre la charla intimista del poeta, que deja pasear la mirada alrededor y se refiere a hechos cotidianos para sugerir problemas fundamentales. Si a alguien puedo comparar ese estilo de Mao Tse-tung, es a otro poeta a la vez comunicativo y misterioso: Pablo Neruda (1984: 134-135).

El presidente es comparado con el poeta chileno, amigo del autor. Kordon siente afinidad por la capacidad expresiva de Mao Tse-Tung, que lo distingue de otros dirigentes y le imprime un aura especial. Él es un símbolo viviente del sincretismo típico chino que logra combinar misterio y elocuencia, liderazgo y mesura, tradición milenaria y posibilidad de un futuro favorable.

Si bien la entrevista no especifica las preguntas ni las respuestas, el visitante habla de “conversación”, “diálogo” con el interlocutor (mediado por el traductor), quien no abusa del monólogo, sino que interactúa con él y se interesa por su viaje.

El revolucionario aprovecha un instante para resaltar el carácter popular del nuevo movimiento –regido por una dirección colectiva– que debe superar unido el atraso en el que se encontraba el país y enfrentar las dificultades. Inmediatamente, trae a colación el contexto internacional (el caso de Argelia) y la situación cubana, de la que está muy informado (al igual que del resto de América Latina). Mao Tse-Tung deja en claro su apoyo al proceso antiimperialista iniciado por Fidel Castro e insta a que toda Latinoamérica lo respalde. Prevalece la idea de “lucha” contra la dictadura de Batista y los capitalistas norteamericanos para acceder al triunfo, tal como lo hizo Cuba gracias a sus “dirigentes eficaces”.

A continuación, resurge en boca del presidente la consigna del pasado ligado al progreso, que tiene en cuenta el legado cultural y lo fomenta para “construir” una nueva República Popular. Finalmente, el diálogo concluyó de forma abrupta, algo sorpresiva, a las diez de la noche, y se tomó la fotografía formal de la despedida de Mao Tse-Tung, que aparece en la contratapa de *Reportaje a China: una visión personal del país que conmueve al mundo*.

3. El dramaturgo revolucionario

Al texto precedente le siguen unas apostillas posteriores al encuentro de 1962, que muestran reflexiones surgidas a partir de un viaje en enero de 1968, durante la Revolución Cultural (1966-1976). El autor se detiene en dos preguntas de Mao Tse-Tung. La primera se refería a la antigua muralla medieval de la Ciudad Tártara de Pekín que, seis años después

de la entrevista, fue demolida y, en su lugar, se construyó el metro de la ciudad. Según advierte Kordon, el respeto por los símbolos del pasado no se cumplió. Además, el fantasma del ocultamiento de ciertos datos contradice el discurso oficial, pues remarca que no se daría ninguna información ni comunicación sobre tal construcción hasta que no estuviera terminada.

En segundo lugar, se destaca la insistencia de Mao Tse-Tung para que el viajero conociera el Ejército Popular de Liberación, su reproche implícito – mediante la mirada– a los que lo orientaron en su itinerario por cometer semejante error y la invitación a que volviera en otra ocasión para tomar contacto con él, todo un símbolo para el revolucionario, quien lo había creado. Esto le da pie a Kordon para explicar –luego de la Revolución Cultural y con un enfoque más distante y crítico– que el Ejército y el libro rojo con las «Citas del Presidente Mao» se encargaban del «adoctrinamiento político» (1984: 139). Ambos estaban bajo la supervisión gubernamental y constituían una importante herramienta aleccionadora que señalaba los lineamientos que debían seguirse. Así queda registrado en su visita a principios de 1968 (si bien no manifestó una reprobación marcada al respecto) cuando arriba al aeropuerto de Hung Chiao en Shanghai:

–Siempre comenzamos una reunión con la lectura de las citas– me explica el más joven y evidentemente el más entusiasta de mis anfitriones. Abre su librito y busca un pensamiento. Dice el número escogido, el intérprete me abre el librito en la página indicada y leemos el texto en voz alta: ellos en chino, yo en español (1984: 52).

El “librito” es una especie de Biblia, cuyos mandamientos tienen que conocer, recordar y cumplir los chinos y los extranjeros. En principio, Kordon se sorprende ante tal situación escolar, sin embargo, declara coincidir con el ideario leído en 1968. La anécdota fue publicada en 1969 (en *China o la revolución para siempre*, bajo el título «Primer encuentro con la revolución cultural») y, después, en 1984; ambas son iguales, pero señalan algo diferente en la actitud y los rostros de los chinos que lo reciben en el aeropuerto. En principio, los nativos no cuentan con la sonrisa y alegría genuinas que el viajero notaba antes; la recepción es formal y pedagógica, reglamentada por un libretto. El análisis queda ahí, pero puede complementarse con la afirmación que hace veinte años más tarde sobre el impacto peligroso de ese adoctrinamiento a gran escala: «La ingestión

general, masiva y obsesiva de la lectura del famoso librito adquirió proporciones nacionales y catastróficas» (1984: 139).

El comandante del Ejército Lin Piao tuvo gran incidencia en la confección del “librito rojo”, a través del cual ejercía un poder político excesivamente ortodoxo y abusivo junto a la Banda de los Cuatro durante la Revolución Cultural. Ello comprueba Kordon cuando realiza una visita de cortesía – sugerida por Mao Tse-Tung– al Regimiento de Tanquistas de Tsinan, en 1968: «Alrededor de la mesa rústica digna de un convento franciscano hay oficiales, soldados y personal de la cocina, todos con el mismo uniforme sin insignias, todos con el librito de citas de Mao al alcance de la mano. ¿A qué se parece esto? Pienso en un cónclave de evangelistas» (1984: 71).

Kordon comprende la insistencia en conocer al Ejército Popular de Liberación, un poderoso elemento propagandista y aleccionador que, a pesar de tener que cumplir otras funciones militares, debe sumarse al escenario y ser parte de la representación. El deber pasa por ceñirse al guion escrito, seguir las instrucciones y adherir a los preceptos morales de esta “religión”. Más que los objetos, el uniforme y las acciones reglamentarias, lo importante es “el” discurso homologado, que se reproduce sin cuestionamientos: «Esa patética función de los integrantes del Batallón de Tanquistas de Tsinan correspondía a un inmenso espectáculo que entonces se ofrecía en toda China» (1984: 77).

Esa representación teatral dirigida por Mao Tse-Tung y Lin Piao tendría un final al levantarse el telón y caerse las máscaras, no podría sostenerse por mucho tiempo, tal como ocurrió luego de finalizada la Revolución Cultural y la muerte del presidente chino:

Conocía y dominaba, sin duda alguna, el poder magnético del teatro chino. No cayó nunca en la cuenta que toda esa Revolución Cultural que había propiciado para encaramarse sin contrapartida posible, era –según traté de explicar en este libro– apenas una muestra de esa gran pasión representativa del pueblo chino. Llegado el momento de la culminación de la acción todo iba a desvanecerse, así como se produce en una función teatral (1984: 140).

Este es el tópico central de *Viaje nada secreto al país de los misterios: China extraña y clara*. Kordon sostiene que la teatralidad es la característica distintiva de la sociedad, la historia y la política chinas desde sus inicios. En esa función orquestada por Mao Tse-Tung —el dramaturgo principal— el pueblo cumplía el rol de público y actor-protagonista al mismo tiempo. El Kordon maduro advierte en su último texto —sin demasiada profundidad ni discusión— que debía respetarse el guion según las indicaciones del director. Librito, pautas, miradas, gestos, sonrisas, silencios, ostentación pública configuraban un aparato controlado dentro de esta representación peculiar. Kordon insiste en el efecto teatral que invade la experiencia cotidiana de los habitantes y penetra en sus fibras más íntimas, aunque el interés por los espectáculos dramáticos decayó a fines de los 60: «se representaba en las calles, en las fábricas y en las comunas populares una multitudinaria función que abarcó todo ese inmenso país: La Revolución para Siempre» (1984: 59), expresión con carácter declamatorio que es el título de su texto de 1969. A esto se agrega que, desde la época imperial, el teatro servía a los emperadores como instrumento para dominar al pueblo y la corte, al igual que, mucho después, los revolucionarios chinos y los ultraizquierdistas lo utilizaron con el mismo objetivo.

4. Conclusiones

La “ideología” puede encontrarse en todo hecho semiótico, cualquier discurso social en el cual se rastrean determinados intereses, apuestas, imágenes, conceptos, mitos y valores. Los enunciados nunca son neutros o inocentes, ya que pueden ser dichos desde cierta arbitrariedad cultural, en el marco de una sociedad o un grupo del que surgen y a los que imponen “poderes” (Angenot, 1998: 47-49). En los textos analizados predomina una postura antiimperialista afín a las luchas anticoloniales que evidencian un «despertar del Oriente» (Bergel, 2015: 21). Según los relatos, la República Popular China constituye un espacio idílico, que trajo consigo la independencia económica. Se observa una interpretación parcial valorativa del proceso revolucionario que configura una «representación social compartida por un grupo» (Van Dijk, 2005: 18). El corpus muestra una utopía realizable desde un punto de vista subjetivo, al calor de los hechos y las experiencias vividas: Kordon prefiere quedarse en la descripción metafórica, la expresión encomiástica y la comparación con lo conocido, antes que en el análisis objetivo. Lo más destacado por el cronista es que el nuevo sistema

político no destruyó las tradiciones, sino que revalorizó y rescató la cultura milenaria heredada. La argumentación muestra una mirada sesgada que coincide con la de otros intelectuales afines a la ideología comunista china.

A partir de la entrevista con Mao Tse-Tung, Kordon expresa “una visión personal” que retrata un cambio en la vida de los ciudadanos, conducido por un líder militar que contaba con la sensibilidad y oratoria de un poeta. Pese a que en el texto de 1984 aparecen algunos indicios de la decadencia del maoísmo –caracterizado como una gran puesta en escena en la que debía respetarse el guion según lo ordenaba el presidente–, en la mayor parte del corpus el intelectual rescata la novedad que implicó este proceso revolucionario respecto de otros movimientos coetáneos –como el soviético–, sobre la que se detiene para reflexionar en su madurez desde una mirada un tanto ingenua y nostálgica en un punto, exenta de una evaluación incisiva, que acompaña su adhesión a la ideología política impuesta por el maoísmo.

Referencias

- Angenot, M. (1998). *Interdiscursividades. De hegemonías y disidencias*. Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Bergel, M. (2015). *El Oriente desplazado. Los intelectuales y los orígenes del tercermundismo en la Argentina*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Celentano, A. (2012). Las ediciones del maoísmo argentino. *Actas del Primer Coloquio Argentino de Estudios sobre el Libro y la Edición 31 de octubre-2 de noviembre, 2012* (pp. 62-78). La Plata. <http://coloquiolibroyedicion.fahce.unlp.edu.ar/actas/Celentano.pdf/view?searchterm=None>
- Gasillón, M. L. (2016). Kordon: crónica de una amistad. Entrevista a Jorge Lafforgue. *Estudios de teoría literaria. Revista digital: artes, letras y humanidades*, 5(10), 255-265. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/etl/article/view/1848/1801>
- Kordon, B. (1964). *Reportaje a China: una visión personal del país que conmueve al mundo*. Buenos Aires: Editorial Treinta días.
- Kordon, B. (1984). *Viaje nada secreto al país de los misterios: China extraña y clara*. Buenos Aires: Leonardo Buschi.
- Van Dijk, T. A. (2005). Política, ideología y discurso. *Quórum Académico*, 2(2), 15-47.
- Van Dijk, T. A. (2008). Semántica del discurso e ideología. *Discurso & Sociedad*, 2(1), 201-261.

15

La voz musical femenina en la revista *Feminal* (Barcelona, 1907-1917): el caso de Carme Karr i Alfonsetti

Immaculada Boyero Gálvez

Universidad de Granada, España

1. Introducción

Desde mediados del siglo XIX, Barcelona se transformó en el centro industrial de España. La élite local veía las murallas medievales como un obstáculo para el crecimiento y buscaba convertir la ciudad en una “ciudad ideal”. Con el tiempo, las tensiones con el Gobierno Central llevaron a la creación de la *Lliga Regionalista* en 1901, que impulsó el desarrollo urbano y el comercio. Sin embargo, la crisis económica y la competencia extranjera frenaron los proyectos arquitectónicos, aunque la población de la ciudad se duplicó entre 1900 y 1930 (Ealham, 2000).

En este contexto, las organizaciones políticas comenzaron a incluir a la clase obrera, influenciadas por el movimiento católico social, que promovía la participación pública de las mujeres y su educación. El feminismo conservador, liderado por mujeres burguesas, no aspiraba a la igualdad de género, sino a la mejora de las condiciones de vida dentro del sistema patriarcal, apoyando la profesionalización y una educación de calidad para las mujeres (Blasco, 2003).

Activistas como Dolors Monserdà defendieron la independencia femenina desde valores tradicionales catalanes y católicos, enfocándose en dignificar el trabajo de las mujeres sin cuestionar las estructuras sociales. Paralelamente, la Iglesia Católica, aprovechando el nacionalismo catalán y el descontento con el Gobierno Central, apoyó la creación del arquetipo de la “dona

moderna”, basada en la sumisión y el papel doméstico, pero vital para la transmisión cultural y religiosa. En definitiva, el feminismo conservador catalán, diferenciado del europeo en su lucha por la igualdad de derechos, se centró en los principios de Religión, Patria y Familia, subrayando la subordinación femenina y la educación para su rol social y cultural (García Checa, 2008: 209-235).

El movimiento cultural de la *Renaixença* (1833-1892) en Cataluña estuvo influenciado por el romanticismo alemán, siendo Joan Maragall la figura clave en la incorporación de esta estética (Caro Valverde, 2014: 297-319). En este sentido, el nacionalismo catalán, en auge tras el desastre del 98, fue fundamental en la *Renaixença* y el *Noucentisme*. La transición al *Modernisme* (1890-1910) tras la Exposición Universal de 1888 continuó estas aspiraciones, con cierta influencia del simbolismo francés y del positivismo (Aurell, 2001: 257-288).

La introducción de Wagner en Barcelona se atribuye a Clavé y a su movimiento coral y, más tarde, a los orfeones como el Orfeó Català. Publicaciones y revistas wagnerianas, así como la fundación de l'*Associació Wagneriana* en 1901, promovieron su obra, traduciendo y adaptando óperas al catalán. A principios del siglo XX, Barcelona se había consolidado como la segunda ciudad wagneriana después de Bayreuth, con una intensa actividad cultural en torno a Wagner, creando una especie de culto wagneriano en la ciudad (Encabo, 2007: 149-160).

2. La revista *Feminal* (Barcelona, 1907-1917): aspectos generales

A principios del siglo XX en España, las mujeres artistas en los medios hemerográficos españoles fueron olvidadas debido al desinterés generalizado de los editores; revistas como *La Ilustración Española y Americana* (Madrid, 1870-1921), o su homónima, *La Il·lustració Catalana* (Barcelona, 1880-1917), son un claro ejemplo. En consecuencia, la creación y surgimiento en 1907 de la revista *Feminal* tuvo como principal aspiración reflejar, visibilizar y difundir las manifestaciones artísticas, profesionales, o cualquier aportación realizada por una mujer desde un punto de vista femenino (Muñoz, 2012: 335-349). Así lo expresaba la directora:

Hasta hoy, el catalán intelectual, científico, artista, ha vivido sin hacer nada por la mujer, sin interesarse por ella, como si no fuera más que una máquina maternal o un objeto de lujo: no alguien imprescindible, pero sin gran trascendencia; en una palabra, cualquiera más necesario que el tabaco [...] Feminal, pues, ve a la mujer como un amigo quien, en su lengua le hablará de todo lo que le pueda serle útil, de todo lo que pueda placer e interesarla en el actual momento artístico, industrial y social (Karr, 1907: 2)¹.

Su inicio está marcado por la concepción de la revista como suplemento de *La Il·lustració Catalana*; con periodicidad mensual, fue dirigida por la periodista y compositora Carme Karr junto a Francesc Matheu (Barcelona, 1851-1938). En lengua catalana y con estética modernista, sus páginas, en gran formato (33x23,5 cm.), fueron adornadas con cenefas, así como con múltiples fotografías, dibujos y grabados, debido a la gran importancia que prestó la revista a la representación visual del texto. En definitiva, fue una revista cara y lujosa, y sus lectoras, mujeres pertenecientes a la burguesía catalana. *Feminal* finalizó su tirada en diciembre de 1917 debido al encarecimiento de los costes de producción con la llegada de la Primera Guerra Mundial (Muñoz, 2012: 91-105).

Su extensión, de 20 páginas, incluía artículos de opinión acerca de polémicas feministas u otros temas de interés, secciones dedicadas a la actualidad del movimiento feminista conservador desde una perspectiva internacional, reseñas de libros, reportajes acerca de la educación o de la trayectoria profesional de la mujer, secciones literarias –incorporaron narraciones o poemas inéditos–, acontecimientos sociales y, en algunos de los números, obras musicales para piano y voz.

El contenido de las distintas secciones giraba en torno a la ideología de la revista, conformada por los tres siguientes ejes: la educación femenina, la profesionalización de la mujer y la reivindicación al derecho al voto –en

¹ Fins avui, el català intel·lectual, científic, artista, ha viscut sense fer res per la dona, sense interessar-se per ella, com si no fos més que una màquina maternal o un objecte de luxe: quelcom d'imprescindible, però sense gran transcendència; en un mot, quelcom un poc més necessari que el tabac, (...) Feminal, doncs, ve a la dona com un amic qui, en la seva llengua li parlarà de tot lo que pot ésser-li útil, de tot lo que pot plaure-li i interessar-la en l'actual moment artístic, industrial i social» (la traducción es mía).

los últimos años de su publicación—; en consonancia con las ideas más relevantes del feminismo conservador. Para el primer punto, la educación femenina, la fotografía se convirtió en un recurso indispensable en la difusión y propaganda de un nuevo sistema educativo, denominado la Escuela Nueva² —en contraposición con la *Escola Antiga*—, pues se erigió como un instrumento fundamental para sensibilizar y señalar las principales innovaciones educativas, además de poner en valor la labor de la mujer en la esfera didáctica y formativa (Sureda García, Montilla Salas y Comas Rubí, 2014: 215-230).

Por otro lado, la profesionalización de la mujer se muestra a través de distintos reportajes y de la creación de múltiples asociaciones; así como en la divulgación y promoción de las artistas catalanas, proporcionándoles un espacio en el que hacer visible su trayectoria artística y profesional. Finalmente, la defensa del voto femenino está estrechamente ligada a la aculturación de la mujer en los primeros años —si la mujer no está formada intelectualmente, su voto es inútil—, y a la necesidad de velar por sus propios intereses, en la segunda década del siglo XX (Muñoz, 2012: 335-349).

Al fin y al cabo, *Feminal* fue una revista hecha por y para mujeres, cuya ideología perteneciente al feminismo conservador catalán permitió la promoción de mujeres artistas al mismo tiempo que criticaba la desatención de los intelectuales coetáneos hacia sus aportaciones. Así pues, sus páginas sacan a la luz temas que son eludidos en otros medios, cuestiones que siguen vigentes en la actualidad³; y sus números compilan el panorama artístico catalán de principios del siglo XX que, de otro modo, hubiese caído en el olvido, permitiendo la identificación de la artista, así como su formación, trayectoria y obras más relevantes (Rodrigo Villena, 2017: 223-244).

3. La música en la revista *Feminal*

2 La *Escola Nova* empleó la actividad y la libertad del infante como principios fundamentales para desarrollar sus capacidades a través del juego y del ejercicio, realizados en ambientes dinámicos, agradables a la par que motivadores.

3 Algunas de ellas son el escepticismo hacia la creación femenina, la crítica prejuiciosa, el encasillamiento en los géneros musicales considerados “femeninos” o la problemática de la conciliación de la vida personal y profesional, entre otros.

La revista abarcó todas las manifestaciones culturales, incluida la música. La presencia a lo largo de los números del fenómeno acústico se divide en dos categorías: (1) las partituras musicales y (2) las secciones dedicadas a compositoras, pedagogas o intérpretes.

Por un lado, en los 128 números de la revista comprendidos entre 1907 y 1917, se publicaron 73 obras distribuidas a lo largo de la tirada. Los números seleccionados incluían una partitura de forma habitual; sin embargo, en festividades señaladas como Navidad, albergaron entre sus páginas dos o tres en una misma publicación. Por consiguiente, del total de las partituras incluidas en la revista, el 78% pertenece a la autoría femenina, frente a un 22% de creación masculina; clara evidencia de la participación femenina en la revista (Muñoz, 2012: 335-349).

Feminal abarca, por tanto, un número extraordinario de piezas musicales compuestas por mujeres si se tiene en cuenta las dificultades, prejuicios y determinismo biológico que envolvía a la mujer y la profesión musical femenina. Consagradas a géneros musicales considerados «femeninos» y de segunda categoría, tales como el *lied* o la música de salón, su carrera musical no estuvo dedicada a la composición sino que, además, fueron intérpretes, pedagogas o críticas. En lo referido a las partituras de *Feminal*, se adscriben al género de la música de salón, interpretada en los salones burgueses con el objeto de entretener a los asistentes en las reuniones sociales. En cuanto a la estética musical, cabe mencionar que la música es un reflejo de la sociedad, y como tal, estas piezas musicales reflejan la aspiración hacia la modernidad y el catalanismo en tanto que la música es de sustrato romántico o de inspiración en los *lieder*, por un lado; y el empleo de poesías pertenecientes a literatos catalanes de la *cançó catalana*, por otro (Muñoz, 2012: 335-349).

En segundo lugar, la revista informaba a sus lectoras de las actualidades de la sociedad barcelonesa, entre las que se encontraban las noticias referidas al hecho acústico, principalmente relacionado con recitales, conciertos, concursos de composición e interpretación, además de inauguraciones de academias de música; si bien la enseñanza —en este caso, la musical— tuvo una presencia destacada. A lo largo de los números, la aparición de la mujer y la música se produce a través de secciones dedicadas expresamente a las artistas, bajo los titulares de «La Barcelona artista», «Concertistas y

cantantes», «una compositora» o «notas barcelonesas»; o integradas en una sección mayor junto con la aportación artística o pedagógica femenina en otro ámbito profesional o artístico.

No obstante, todas ellas comparten unos rasgos en común: en primer lugar, cada concertista, profesora de música o compositora nombrada en el texto está acompañada por una fotografía que permite identificar visualmente a la mujer señalada en el texto. El pie de página del retrato permite conocer el nombre de la artista y su profesión musical. En segundo lugar, las músicas retratadas están acompañadas, en la medida de lo posible, del instrumento que interpretan.

En tercer lugar, la noticia o información plasmada está, en todos los casos, acompañada de una crítica o descripción colmada de alabanzas, elogios y, en definitiva, deslumbrantes palabras que ensalzan a la persona a la cual está dirigida. A modo de ejemplo, las siguientes palabras fueron dedicadas por Carme Karr a la compositora Pilar Contreras:

Hojas de música inspirada, cascadas de notas que vibran la pasión; versos fáciles y jubilosos, satíricos a veces, con sátira benigna; prosa correcta y galante [...] tiene fragmentos de música admirables, obras teatrales de las cuales ella ha compuesto la letra y la música (una de ellas estrenada en Madrid); un libro de Cantos escolares que merecía más atención de la que le concedieron los educadores [...] (Karr, 1907: 19)⁴.

4. Las compositoras de *Feminal*

Tal y como se ha mencionado previamente, la revista *Feminal* albergó entre sus páginas composiciones musicales escritas por 27 mujeres cuya trayectoria profesional ha sido muy diversa. A principios del siglo XX, los prejuicios de género y el determinismo biológico ocuparon un lugar primordial en la concepción y limitación de la educación femenina y la profesionalización de la mujer. Sus últimas consecuencias se observan en

4 «Fulls de música inspirada, cascades de notes que vibran la passió; versos fàcils y rihens, satírichs a voles, ab sàtira benigna; prosa correcta y galana [...] té fragments de música admirables, obres teatrals de les que ella n'ha compost la lletra y la música (una d'elles estrenada a Madrid); un llibre de Cants escolars que merexia més atenció de la que li han concedit els educadors [...]» (la traducción es mía).

el escaso número de compositoras reconocidas en el ámbito académico en contraposición con el gran número de mujeres dedicadas a la pedagogía o a la interpretación; circunstancia que se observa claramente en la sucesión de los números de la revista.

En definitiva, las dificultades que suponía dedicarse profesionalmente a la composición propiciaron su dedicación a otras profesiones musicales, tales como la interpretación, la pedagogía o la crítica, sin que ello supusiera un abandono de la iniciativa referida a la creación musical. No obstante, uno de los principales problemas de la composición femenina fue el encasillamiento de la mujer en los considerados “géneros femeninos”, usualmente asociados al piano y a la voz como el *lied*, por un lado; y la catalogación del talento o innovación musical de una mujer bajo el adjetivo de “varonil”, por otro (Ramos López, 2003).

En este sentido, los perfiles de las compositoras de Feminal abarcan desde la adscripción a los géneros musicales considerados «femeninos», tales como la música religiosa –Isabel Güell (Barcelona, 1872-1956)–, la música de infantes –Narcisa Freixas (Sabadell, 1859- 1926)–, o la pedagogía musical –Maria Davalillo–; hasta la transgresión de los mismos en la composición de música sinfónica –Rosa García Ascot (Madrid, 1902-2002), Maria Lluïsa Ponsa (Barcelona, 1875-1919), Pilar Contreras (Alcalá la Real, 1861-1930)–; además de óperas –Lluïsa Casagemas (Barcelona, 1873-incierto)– (Rodrigo Villena, 2017: 223-244).

Carme Karr i Alfonsetti fue una figura destacada del movimiento feminista conservador catalán, sobresaliendo como escritora, compositora, periodista, conferenciante y educadora. Su influencia se extendió desde el ámbito periodístico hasta el cultural, conectándose con figuras prominentes como Apel·les Mestres, Geroni Zanné, Joaquim Pena y Victor Català.

Nacida en una familia con raíces francesas e italianas y educada por su tío, el escritor Alphonse Karr, Carme Karr encontró en el periodismo su vocación. Publicó en revistas como *L'Avenç* y *Juventut*, y colaboró en diarios como *Gent Nova*. En el ámbito musical, destacó con su obra «Cançons» (1903), musicalizando poemas de literatos catalanes. Como escritora, publicó los libros de cuentos «Bolves» y «Clixés» (1906), y se involucró en polémicas literarias usando seudónimos como Escardot y Xènia.

Colaboró en diarios en lengua castellana como el *Diario de Barcelona*, *Las Provincias* y *El Día Gráfico*, destacando en la sección dedicada a la mujer (Ainaud de Lasarte, 1994: 1-4).

En su papel como activista feminista, ofreció conferencias en el Ateneo barcelonés entre 1910 y 1916 sobre educación femenina, sororidad e igualdad de oportunidades. Su labor en la revista *Feminal* fue crucial, firmando artículos con múltiples seudónimos y apoyando económicamente a su familia tras la enfermedad de su esposo y la muerte de su hija (Julià, 2020: 31-50).

5. Las composiciones de Carme Karr i Alfonsetti en *Feminal*

Las catorce obras musicales que Carme Karr publicó a lo largo de los números de *Feminal* tienen una finalidad común: ser interpretadas por mujeres en los salones burgueses catalanes de principios de siglo, sirviendo de entretenimiento en las reuniones sociales o acompañando las veladas familiares. Consecuentemente, las composiciones presentan unas características musicales que facilitan su interpretación en este espacio, comentadas a continuación. Adscritas al género de la música de salón, las partituras pertenecen a la categoría de música de arte y género profano, su extensión oscila entre una o dos páginas, y fueron escritas para ser cantadas e interpretadas al piano simultáneamente por la misma persona. Los rasgos comunes afines a todas ellas se describen a continuación.

La letra de las canciones –al igual que *Feminal*– están escritas en catalán, incluso las indicaciones de agógica dentro de la partitura comparten este idioma. No es de extrañar, pues Carme Karr realizó una musicalización de poemas pertenecientes a literatos de su mismo círculo intelectual, todos ellos adscritos al movimiento cultural de la *Renaixença*, que tomó el catalán como lengua vehicular. Por este motivo, la estructura musical está supeditada a la estructura textual y no a la inversa, de manera que, en virtud de este modo de proceder, los versos corresponden con las frases musicales y las estrofas con las secciones. Así también, la prosodia condiciona el ritmo de la melodía, los acentos textuales corresponden con los tiempos fuertes del compás, además de establecer una relación música-texto silábica, en la que cada sílaba coincide con una nota musical.

Sin embargo, hay excepciones en las que la música no depende del texto, sino que a través de figuras poéticas como la sinalefa o el hiato se unen o se separan las sílabas con el objeto de ajustar las palabras a los motivos melódicos.

6. Conclusiones

El establecimiento, acogida y gran tirada de la publicación periódica se debió, entre otras razones, a los acontecimientos sociopolíticos que se sucedieron de manera contemporánea a su circulación. En efecto, a principios siglo XX, las tensiones con el Estado Central propiciaron la búsqueda de la sociedad catalana de la ruptura con “lo español” o, en otras palabras, su pretensión de diferenciarse de España a través de (1) la búsqueda de la modernidad, fijando la mirada en Europa; y (2) mediante el nacionalismo catalán, que alcanzó su máximo esplendor en la *Renaixença*. Este movimiento cultural defendía la creación de «la mujer moderna», la piedra angular de la nueva sociedad al ser la transmisora de la cultura y valores catalanes. Las damas burguesas hallaron en este contexto un espacio para defender la culturalización de la mujer a través de la educación femenina y, en este sentido, las ideas del feminismo conservador catalán se sirvieron de *Feminal* para llevar a cabo una labor propagandística.

La actividad musical femenina en Cataluña de principios de siglo era prolífica, tanto en la participación como concertistas en teatros, liceos, o incluso en el Palau de la Música; como en la realización de recitales para un público selecto o en un ambiente distendido, junto a sus mentores. También se distingue la admiración y los halagos que reciben de sus homónimos masculinos, felicitando su aportación como concertistas, compositoras, o ganadoras de premios en competiciones nacionales e internacionales, tanto en composición como en la modalidad de interpretación. Análogamente, a través de las páginas de la revista se muestra la iniciativa femenina en la promoción y creación de escuelas de música, además de defender la inserción de la mujer en la enseñanza reglada musical. Finalmente, la dedicación a la composición musical no fue exclusiva, sino que estas mujeres-músico además fueron intérpretes, pedagogas y críticas musicales. *Feminal* sirvió de escaparate entonces, no solo para la creación musical enmarcada dentro de los géneros femeninos –tales como el *lied*, las canciones de infantes o religiosas–, sino que visibilizó¹⁶³ patrocinó a las mujeres que decidieron transgredir el espacio al cual estaban relegadas y compusieron éxitos y

sinfonías; incluso viajar al pasado, y dar luz a compositoras que permanecían en la oscuridad hasta el momento, como Clara Schumann.

La aproximación a la música escrita por la directora de la revista se erige como un estudio de caso que pretende acercar la música escrita por mujeres y para dar a conocer, a través de una fuente primaria, la música que sonaba en los salones burgueses catalanes de principios del siglo XX. El análisis musical desplegado permite señalar que la principal aportación de Carme Karr como compositora es la musicalización de poemas escritos por literatos de su mismo círculo intelectual, adscritos a la *Renaixença* y, por tanto, la música está al servicio del texto poético. Así, el material temático musical se estructura según la forma poética y, en consecuencia, el ritmo musical está supeditado a la prosodia, y la acentuación de las palabras condiciona la duración de las figuras rítmicas.

Referencias

- Ainaud de Lasarte, J. M. (1994). Carme Karr, feminista i periodista. *Capçalera*, 53, 1-4.
- Aurell, J. (2001). La formación del imaginario histórico del nacionalismo catalán, de la renaixença al noucentisme (1830-1930). *Historia Contemporánea*, 22, 257-288.
- Blasco, I. (2003). *Paradojas de la ortodoxia: Política de masas y militancia católica femenina en España (1919-1939)*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Caro Valverde, M. T. (2014). El mar, absoluto literario. La influencia del romanticismo alemán en la renaixença catalana. *Revista Signa*, 23, 297-319.
- Ealham, C. (2000). *La lucha por Barcelona: Clase, cultura y conflicto (1898-1937)*. Madrid: Alianza.
- Encabo, E. (2007). La fiebre wagneriana en Barcelona. En *Música y Nacionalismos en España: El arte en la era de la ideología* (pp. 149-160). Vilafranca del Penedès: Erasmus.
- García Checa, A. (2008). Identidad cultural y espacios de actuación: las propuestas del feminismo conservador catalán. *Arenal. Revista de historia de las mujeres*, 15(2), 209-235. Disponible en: <https://doi.org/10.30827/arenal.v15i2.3031> [Fecha de consulta: 25/05/2024].
- Julià, L. (2020). Carme Karr, l'ideal de una vida (1904-1911). *Haidé*, 9, 31-50.

- Karr, C. (1907-1917). *Feminal*. Barcelona: Establiment Gràfich Thomas.
- Muñoz, A. B. (2012). La música en la revista Feminal (1907-1917). La recuperación de un patrimonio cultural y musical escrito por mujeres. En M. Olarte Martínez (Ed.), *Fuentes documentales para el estudio del Patrimonio y la Oralidad en España* (pp. 335-349). Baiona, Dos Acordes.
- Muñoz, A. B. (2012). La revista Feminal: paradigma de las publicaciones feministas españolas de principios del siglo XX. *El futuro del pasado*, 3, 91-105.
- Ramos López, P. (2003). *Feminismo y música: Introducción crítica*. Madrid: Narcea.
- Rodrigo Villena, I. (2017). Las artistas catalanas, su lugar en la revista Feminal (1907-1917). *Locus Amoenus*, 15, 223-244.
- Sureda García, B., Montilla Salas, X., y Comas Rubí, F. (2014). La revista Feminal: Fotografía y visualización de la aportación femenina a la renovación educativa en Cataluña (1907-1917). *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 33, 215-230.

16

El humor pasivo-subversivo femenino en *La tormenta hindú y otras historias* (2015) de Ana García Bergua

Sarah Banderas Martínez

University of Nebraska-Lincoln
Lincoln, Estados Unidos

1. Introducción

Durante el siglo XX, la comedia hegemónica decretó la ausencia de humor en la mujer o que este era simple y poco risible, a partir de la diferenciación biológica de los sexos por la cual la mujer fue confinada al ámbito de la naturaleza, y en la naturaleza no hay humor. Priestley (1970, cit. de Barreca, 1988) estableció que el humor femenino se caracterizaba por ligeras sonrisas que pronto devenían en lágrimas, un tipo de humor melancólico que Freud había vinculado con la desgracia¹: la mujer no conocía otra forma de reírse más que de manera trágica. Aunado a ello, la escritura femenina se consideraba insignificante por su enfoque en la materialidad de la vida diaria, fuera de los espacios de poder y autoridad, lo que dio lugar al mito de su incapacidad para abordar lo universal y lo abstracto como la política, la filosofía o la educación, materias de la escritura masculina (Barreca, 1988).

El discurso hegemónico heteronormativo determinó lo que es gracioso, dónde reside la gracia y quién puede producirla. Todo lo ajeno a él, la Otredad, lo residual, es risible. Su propósito es someter al subalterno y reafirmar su superioridad. El autor Radcliff Brown (1996, cit. de Martínez, 2020) estableció que, en una comunidad, las bromas y su intensidad reafirman la jerarquía. No es lo mismo bromear con el padre que con los

1 En la visión freudiana, el humor es un mecanismo liberador y placentero porque se configura como una respuesta a una extrema conciencia del dolor y el sufrimiento (Munguía, 2012: 235), herramienta del subalterno para enfrentar su condición opresiva.

hermanos; o bromea con el sacerdote que con el carnicero. Para Stendhal (2018), lo humorístico proviene de las relaciones desiguales de poder, de la falta de empatía y solidaridad, lo que deviene en una manifestación violenta. Henri Bergson (2008, cit. de Martínez, 2020) señaló que la risa, a partir de la humillación, tiene un principio correctivo desde un sentido patriarcal que subordina y disciplina a través de dejar una impresión penosa a quien es objeto de ella. Simon Critchley (2002) resaltó el consenso al orden establecido sin pretensiones críticas por parte de la comedia de reconocimiento. El humor juega con las jerarquías establecidas de una manera encantadora, pero bastante benigna; no redime, sino que devuelve a lo ineluctable demostrando que no hay alternativa. El humor occidental se comporta como masculino aleccionador que se pliega al poder en la misma medida en que ejerce la autoridad de la humillación.

Por su parte, Peter Berger (1999) advirtió que el humor femenino practica una forma análoga de representación con la santidad: de la misma manera en que un santo se acerca a la humillación o a la humildad para acrecentar su santidad, en el gesto humorístico, la recreación jocosa de experiencias vividas reconstruye no solo la humillación o el ridículo, sino la ansiedad, la duda, la angustia, la soledad o el dolor, como una manera de liberación de lo que reprime, equivalente a la comedia femenina (Martínez, 2020).

La comedia escrita por hombres está ligada a un ciclo de regeneración, el carnaval bajtiniano, donde las jerarquías se subvierten momentáneamente para volver después a su posición original. No hay un cambio de estructuras, solo de personajes: el hijo que reemplaza al padre; la hija, a la madre (Barreca, 1988). La comedia femenina representa lo opuesto. Por ejemplo, las escritoras victorianas recurrieron al humor no como un paliativo reafirmador del *statu quo*, sino como un asalto anárquico permanente a los códigos que las restringían (Gagnier, 1988). En la comedia hegemónica, el cierre contempla a un héroe reintegrado a la sociedad. Por su parte, la comedia femenina presenta una falta de resolución pues lo que se privilegia es el proceso, no la conclusión (Barreca, 1988). Incluso, la mujer ostenta el papel de antiheroína pues, incapaz de rebelarse a su opresor, desacraliza su condición de sometimiento mediante la risa dirigida hacia sí misma (Martínez, 2020). Estas rupturas descentran, dislocan y desestabilizan el mundo hegemónico. La mujer encuentra poder en su exclusión, por eso puede contaminar, estropear y arruinar las estructuras canónicas, pues

su posición liminal lo permite y esto es precisamente lo que alimenta su comedia. El placer viene de lo sorpresivo, lo disruptivo, la desunión, la desarmonía, pues mientras la risa hegemónica pretende ser catártica, redentora, la femenina alienta los ímpetus destructivos. Por eso se considera peligrosa (Barreca, 1988).

Pero ¿qué sucede cuando la comedia escrita por mujeres se esconde tras los códigos semióticos heteronormativos?; ¿qué declara la risa femenina cuando no se burla abiertamente de sus opresiones patriarcales, sino que las reviste de pasividad, de inacción? ¿Está cumpliendo un propósito subversivo o es una aliada del humor hegemónico?

El libro de cuentos *La tormenta hindú y otras historias* (2015) de Ana García Bergua expone el humor desde la inercia de los personajes femeninos, de su aparente actuar pasivo e insignificante, como un mecanismo subrepticio de resistencia a sus opresiones. La risa no resuena estruendosa o ensordecedora, sino callada y furtiva, conduciendo a la solidaridad de género y adhesión comunitaria. Es una risa que contrasta con la humillación hegemónica estridente; una forma simbólica de oposición que parte de los mismos signos y símbolos de la sumisión.

En *La tormenta hindú y otras historias* los protagonistas, en su mayoría hombres, transitan por situaciones poco convencionales en las cuales se ven perseguidos, amenazados o envueltos en murmuraciones que alteran su percepción de la realidad, aunque ello no impide que se coloquen en un peldaño de superioridad moral frente al resto. Ellos están siendo escudriñados desde atrás por las mujeres que los acompañan. Ubicadas en un segundo plano, ellas saben más de lo que dicen. Observan con mesura y discreción los pasos que conducen al abismo a sus parejas, lo mismo hombres jóvenes, maduros o adultos mayores. Los varones reniegan de ellas, intentan burlarlas, deshonrarlas y hasta avergonzarlas, pero esa performatividad hegemónica se va desmoronando frente a los ojos de las mujeres, quienes, silenciosas, presencian el declive de lo masculino. Ellas no hacen escarnio, burla o ultraje del infortunio de ellos, solo miran pertrechadas en el muro de subordinación el ocaso del déspota.

Regina Barreca (1988) establece que la comedia femenina contiene textos ocultos, sumergidos, metatextuales que conllevan un lenguaje

velado, encubierto. Es un lenguaje converso que enmascara sus propias contradicciones radicales producto de una autoridad patriarcal impuesta. Aún sin subvertir los códigos hegemónicos escriturales, la comedia femenina despliega un código subversivo cuando aborda temáticas distintas a las de sus contrapartes masculinos o las plantea de una forma diferente a como lo haría la escritura dominante. En este sentido, *La tormenta hindú y otras historias* configura una representación humorística femenina cifrada, donde lo masculino determina la enunciación contextual, pero la mujer, pasiva y callada, encuentra los resquicios para declarar su lucha permanente contra el aparato que la constriñe.

2. Intuición y pasividad: las armas ocultas del humor femenino

En el cuento «El fantasma», Pablo Narváez ha sido desahuciado por el doctor Blanco, sin embargo, Pablo no se siente enfermo, o al menos no lo expresa. Su esposa, Estela y él visitan a otro doctor, de apellido Rojo, quien desmiente el diagnóstico del primero. «Yo te lo decía, pero no me crees, nunca me crees nada, empieza ella. Ya que Pablo no se va a morir pronto, Estela ha vuelto rápidamente a sus dramas de siempre» (García, 2015:80-81). Sin embargo, Pablo no está tranquilo, le parece que lo ignoran en todas partes, como si no lo vieran, como si fuera un fantasma. Poco a poco recobra la confianza hasta sentirse invencible. Se inscribe en un club deportivo donde hace natación. Un día, eufórico de sí mismo,

se lanza del trampolín, la cabeza bien apoyada contra el pecho, los brazos extendidos hacia el cielo, su victoria sobre todos los doctores, pero lo hace mal. Estela acaba de terminar el rompecabezas cuando le avisan. La noticia la sacude y en lo que se prepara para ir a la Cruz Roja siente que ella no durará mucho más. Ni siquiera más de lo que Rojo le advirtió que viviría Pablo, y eso si se cuidaba (García, 2015: 92-93).

El personaje de Estela es secundario. Su propósito es brindarle seguridad al esposo, el ser para otros lo que el orden cultural le ha impuesto. Por su parte, el mandato cultural de Pablo Narváez es mostrarse imperturbable ante su estado débil de salud. La sorpresa, la disrupción, la risa se activa cuando el empoderamiento se subvierte y se revela que el privilegio de la verdad siempre estuvo depositado en la mujer. Merrill (1988) menciona que

la comedia feminista reafirma la experiencia femenina en vez de humillarla, a través de cuestionar los roles tradicionales y ridiculizar los contextos opresivos y los valores restrictivos. En «El fantasma», la inesperada muerte del personaje principal burla la ética y la moral que define los roles de género; ridiculiza los mandatos culturales de los personajes.

Por su parte, en el cuento «Visita a las muchachas», el abuelo está iniciando a su nieto Pancho en las artes del amor. Cada quince días van a una casa de citas, pero a Pancho le gustan los hombres y no quiere decepcionarlo. Cada vez que el abuelo termina con una chica, Pancho siempre está esperando abajo, platicando con alguna de ellas. La abuela finge no saber nada: «Pasaban por el mercado y compraban la fruta de la semana; eso le decían a la abuela que iban a hacer. La abuela no les creía, pero no decía nada. Todos contentos» (García, 2015: 186). La señora descubre que Pancho tiene otras preferencias sexuales, pero tampoco dice nada. Un día, el abuelo quiso ser intrépido y se encerró con dos mujeres para darle una lección a su nieto, sin embargo, no aguantó el embate y murió. Cuando la abuela llegó a la funeraria, el cadáver ya estaba en su cajón. Ella sospechaba el lugar y la causa de muerte, pero nuevamente no dijo nada. En el velorio «mientras se abrazaban, la abuela le soltó a Pancho, como quien no quiere la cosa y con mucho cuidado de que nadie los escuchara: ahora sólo quedamos tú, yo y Nacho [la pareja sexual del nieto]» (García, 2015: 193).

En este relato es evidente la inacción del sujeto femenino, la abuela, y la imposición de los valores patriarcales por parte del abuelo. Cixous (1995) establece que el conjunto de sistemas simbólicos como el arte, la religión, la familia y el lenguaje fueron dispuestos bajo una jerarquización conceptual referencial al hombre. Desde esta estructuración se configuraron las oposiciones que rigen las opresiones sociales: cultura/naturaleza, razón/sentimiento, *logos/pathos*, actividad/pasividad. La primera unidad de la dualidad recae en el hombre y la segunda en la mujer. En la filosofía, dice Cixous, pero también en las relaciones humanas, la mujer está siempre del lado de la pasividad. En este cuento, la pasividad es inherente a la sabiduría: mientras el abuelo, el hombre, despliega con sus acciones los valores heteronormativos e intenta imponerlos a quienes le rodean, la mujer desestabiliza el orden simbólico con el simple conocimiento cabal de la realidad. Su inteligencia y prudencia ponen en juego la estructura patriarcal.

Es oportuno mencionar el papel de la intuición femenina menospreciada por ser parte de la naturaleza de la mujer. Esta intuición, establece Bourdieu (2000, cit. en Martínez, 2020), obliga a la atención y vigilancia constante del subalterno. Es una especie de sentido híper desarrollado mediante la observación y la experiencia que sirve como instrumento de sobrevivencia. De forma análoga, el humor es una forma de entender y aprehender la realidad, y enfrentarse a ella, a partir de examinar y registrar el mundo. La intuición y el humor son pequeñas rebeliones o resistencias del subalterno. En «Visita a las muchachas», la intuición de la abuela, manifiesta de manera pasiva, activa una sonrisa malévolamente porque el sistema dominante intacto en la superficie se resquebraja en el fondo y su exponente, el abuelo, lo desconoce, lo que se traduce en una victoria pírrica de la mujer, quien no ha hecho más que intuir y callar.

En estos dos cuentos el subalterno advierte más de lo que expresa, operando de forma análoga a la ironía. Esta es el tropo literario por excelencia de la mujer, pues permite esconder la inteligencia. Mientras el humor patriarcal busca parecer siempre más listo, el femenino quiere lo contrario como una forma de autoprotección en su carácter de dominado. En los varones, la ironía sirve para ensalzarse, solazarse y entronizarse a sí mismos; para las mujeres, es una manera de reírse de sí mismas, una forma de recuperar su capacidad de agencia ante la dominación estructural (Martínez, 2020). De forma irónica, Pablo Narváez y el abuelo, que hacen alarde de su masculinidad, terminan burlados por la pasividad del subalterno, quien disimula lo que sabe, pero su revelación hacia el final desestabiliza el orden patriarcal y genera la risa.

3. La mujer adulta subversiva en el humor femenino

En el cuento «El Maverick», Beto es un estudiante universitario que trabaja de chofer con una señora mayor de buena posición económica. Él la llama doña Esperancita. Beto maneja el Maverick de Esperancita y se imagina andando a toda velocidad por la ciudad. Un día tiene un examen, pero debe trasladar a la señora a diversos lugares. Doña Esperancita se dilata y él sabe que no llegará a tiempo a menos que ella le permita llevarse el vehículo. Beto le hace saber que tiene una prueba importante, que es la última del semestre y que ha estudiado mucho para ella, pero Esperancita está muda en el asiento trasero. El muchacho voltea a verla, la empuja

ligeramente, pero no reacciona. Piensa que se murió y decide llevarse el coche con la señora dentro. Total, ya está muerta y aún tiene oportunidad de llegar a su examen. En la universidad, se estaciona lo más lejos posible de la entrada. Sin embargo, está afligido y le es imposible concentrarse. Al volver al carro, la señora está parada junto a él, un poco aturdida. Beto siente que le vuelve el alma al cuerpo y la abraza.

¿Y pudiste hacer tu examen? [Ella le pregunta]. Beto se queda helado. Le va a decir que cómo lo podía hacer con ella muerta en el estacionamiento, pero se contiene. Enciende un cigarro, aunque sabe que a doña Esperancita le molesta. “Decidí que mejor lo presento en extraordinario, así estudio más”. “Qué bueno, contesta ella. Apaga por favor el cigarro” (García, 2015: 114).

En este relato, la posición de poder de la mujer es fehaciente y su inacción es la desgracia del héroe derrotado, Beto, quien no consigue revertir el orden social ni establecer uno nuevo. Tampoco cumple su objetivo ni logra desestabilizar su destino momentáneamente, pues siempre estuvo sujeto al de la mujer.

En cuanto al cierre, la comedia hegemónica opta por un final feliz con el héroe reintegrado. En este caso, aunque la no-muerte de Esperancita pudiera definirse como una conclusión venturosa, la falta de consecución de las metas del personaje masculino le arrebatan esa categoría. Beto tiene una posición doblemente trágica, pero siente alivio al ver viva a la mujer, aunque se mantiene en la tragedia. El hombre joven que pretendió burlar a la mujer adulta y terminó burlado por ella en su inacción, comprende que su futuro siempre estuvo en manos de la anciana.

Por otra parte, el cuento «La carta» rompe el código escritural de intuición y pasividad y coloca a la mujer en el centro de la narrativa en un papel antiheroico. La protagonista tiene la posibilidad de exponer abiertamente sus pensamientos ante la ausencia de un opresor físico, aunque ello no significa que no exista. Sus opresiones operan automáticamente en su sistema ideológico y ella misma funge como censora de sus acciones. En este relato predomina la sátira, la cual tiene un fin correctivo a través de la ridiculización de vicios e ineptitudes del comportamiento humano. La

sátira se centra en una evaluación negativa para asegurar la eficacia de su ataque, por ello es agresiva y encarnizada (Hutcheon, 1992).

Ada es una mujer mayor y viuda que habita sola en su departamento. Un nuevo inquilino ha llegado al edificio y ella se ha prendado de él. «Qué cosas le ha despertado ese hombre, Dios mío, que la trae loca» (García, 2015: 296). Día y noche lo imagina. Se sanciona y hace autoescarnio de su lascivia provocando la risa del lector. Dice que a su edad ya no debería estar pensando en esas cosas. «No puede dejar de imaginar su torso bronceado, un poco peludo como el de Roque [su esposo muerto], y eso le sube la presión, le dan ganas de ir al baño...» (García, 2015: 314). Ada se obliga a ir a la iglesia para lavar su conciencia: «Comulga, pero no se confiesa: ¿cómo va a contarle al padre Riquelme una cosa así? Que se enamoró de un cajero de banco, Dios mío. Lo dice y le parece absurdo» (García, 2015: 319). Ada no consigue que el hombre se fije en ella pues él ya tiene una amante. Esto la sume en un estado depresivo-eufórico que desconcierta a sus hijos, quienes desconocen la situación, lo cual resulta hilarante.

La mujer mayor debe lidiar con una doble posición de subalterna por su género y edad. El binomio juventud-belleza la somete a un estado de abatimiento y ansiedad por la necesidad de mantenerse inmutable (Sontag, 1972). Aunado a ello, se encuentra la desexualización de la que es objeto, negándosele el ser una persona con necesidades sexuales. Ada tiene estos mandatos muy introyectados y hace escarnio de sí misma cuando piensa eróticamente en el desconocido. Ese autoescarnio, lejos de inscribirse como celador del sistema patriarcal, se configura como un lenguaje cómico-converso que apela a una risa de reconocimiento. Es la mujer que encuentra en sus opresiones la materia prima para reírse de ellas.

4. Conclusiones

En conclusión, la comedia escrita por mujeres que se desarrolla dentro de los márgenes heteronormativos no es una aliada del humor hegemónico, aunque quizás tampoco sea una conspiradora. Es un dispositivo para representar la marginalidad femenina en un acto simultáneamente opresivo y transgresor. Contrario al carnaval bajtiniano, la comedia femenina no aspira a subvertir las jerarquías o a establecer un nuevo orden social, sino que busca hacer de la risa un mecanismo de subversión pasiva. En la

supuesta falta de humor o en el humor trágico del devenir cotidiano, la mujer toma fuerza para plantarse en una resistencia permanente y no sólo momentáneamente liberadora.

Referencias

- Barreca, R. (1988). Introduction. *Women's Studies*, 15 (1-3), 3-22.
- Cixous, H. (1995). *La risa de la medusa. Ensayos sobre la escritura*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Critchley, S. (2002). *On humour*. Londres: Routledge.
- Gagnier, R. (1988). Between women: A cross-class analysis of status and anarchic humor. *Women's Studies*, 15 (1-3), 135-148.
- García Bergua, A. (2015). *La tormenta hindú y otras historias*. Ciudad de México: Textofilia.
- Hutcheon, L. (1992). Ironía, sátira, parodia. Una aproximación pragmática a la ironía. En VV.AA., *De la ironía a lo grotesco* (pp. 173-193). Iztapalapa: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Martínez Lozano, C.P. (2020). *Género, Humor e Ironía. La risa de las mujeres en el patriarcado*. México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Merril, L. (1988). Feminist humor: rebellious and self-affirming. *Women's Studies*, 15 (1-3), 271-280.
- Munguía, M. E. (2012). *La risa en la literatura: apuntes de poética*. México: Bonilla Artiga Editores.
- Sontag, S. (1972). The double standard of aging. *Saturday Review*, 29-38.
- Stendhal. (2018). *Manual para reír y amar*. Ciudad de México: Gandhi Editores.

17

Charitable Organizations and the Portrayal of Migrants on the US-Mexico Border in Local Spanish-Language Press: *El Diario de Juárez*

Angela Pitassi

University of Connecticut, Estados Unidos

1. Introduction

Since January 25th, 2019, when the Trump Administration implemented the Migrant Protection Protocols, also known as “Remain in Mexico” or “Quédate en México,” which allowed border agents to return migrants seeking asylum to Mexico, charitable organizations were further overwhelmed due to the number of migrants in Mexican border cities, including Ciudad Juárez. This initial protocol mainly targeted all those who reached the US-Mexico border, that is, “citizens and nationals of countries other than Mexico arriving in the United States by land from Mexico –whether or not as a port of entry,” who initially hailed from Spanish-speaking countries of Latin America (see *Migrant protection protocols*).

Charitable associations located on the Mexican side of the US-Mexico border that hosts these migrants have been very present in local, print, Spanish-language press and have offered space for those involved in these charitable activities to voice their experiences and frustration with said protocol, including lack of healthcare resources and the lack of state involvement, both from the US and Mexican administrations, which have been exacerbated with the inclusion Brazilian migrants who, as of January 29th, 2020, were included in the MPPs. This policy change has had lasting effects on the Juárez/El Paso border population, especially regarding difficulties that charitable organizations have had in attempting to manage a humanitarian crisis without state intervention.

One example of these charitable organizations is the *Casa del Migrante*, whose mission declares that “[...] se reciben a estos hermanos nuestros para que tengan techo, comida, baño y orientación también en su camino hacia los Estados Unidos.”

This chapter addresses how the representation of the *Casa del Migrante* located in Juárez, Mexico, intersects with the representation of migrants and the Mexican and US governments in the *Diario de Juárez*. The content of the articles will be examined through a mixed methods approach, which includes Situational Analysis (from now on SA) as well as a quantitative approach that utilizes Linguistic Inquiry and Word Count (from now on LIWC) and NVivo to examine both sentiment analysis and word frequency in the texts examined), within the overarching framework of Critical Discourse Analysis (from now on CDA).

2. Corpus Overview and Methodology

The newspaper examined, *El Diario de Juárez*, is the last remaining local, daily, print newspapers in the Spanish language that exists in ‘sister cities’ with a corresponding newspaper that has the same owner of another Spanish language newspaper in El Paso (TX, USA). The data collected runs from January 1st, 2020, to February 28th, 2021, coinciding with the eleven months preceding the US presidential election and the three months following it, in which migration was one of the most critical topics of debate. The data in this study was collected manually in newspaper articles, using Pressreader, an online website hosting many newspapers, to visualize the daily PDF versions mentioned above. The corpus includes 484 articles from the Juarez corpus, as shown below.

The criterion for the manual selection of these articles is the presence within each article of the root “-migr-”, which could include *migrante(s)*, *emigrantes(s)*, *inmigrante(s)*, *emigración*, *emigrar*, etc. This selection was done using NVivo, a program that allows for importing qualitative data and its organization, coding, and comparison. Its search function allows for data queries, including the “stemmed word” search (for example, a query using the word “talk” will also include words such as “talked” and “talking”).

	Jan 2020	Feb	Mar	Apr	May	June	July	Aug	Sept	Oct	Nov	Dec	Jan 2021	Feb
J	45	34	30	32	27	33	31	28	37	31	29	39	39	49

Table 1: J = *El Diario de Juárez* corpus This table represents a monthly breakdown of the articles in which the root “-migr” was present.

After this initial selection, I then selected articles with the key phrase “Casa del Migrante”. This was carried out in NVivo with the “Exact Match” function, which allows for the search of phrases in quotation marks (“Run a search...”)

	Jan 2020	Feb	Mar	Apr	May	June	July	Aug	Sept	Oct	Nov	Dec	Jan 2021	Feb
J	16	6	8	8	4	5	2	1	4	5	7	6	5	5

Table 2: J = *El Diario de Juárez* corpus

This table represents a further monthly breakdown of the articles in which the root “-migr” was present and in which the *Casa del Migrante* was present.

1.1 Situational Analysis and Critical Discourse Analysis

Situation Analysis (Clarke *et al.*, 2015, 2022) allows for the consideration of data in such a way that we are always allowed to return to it and make modifications of our observations. SA aids explicitly in, “helping silences to speak –noting where there are absences as well as presence” returning to the data multiple times to look for deeper connections to overarching themes regarding the connection between migration both from Mexico to the US and from other Latin American countries towards Mexico and then to the US, as well as more nuanced relations between migrants, charitable organizations, and state intervention (or lack thereof). Critical Discourse Analysis (CDA) is also used as an overarching framework to examine the creation of in-groups and out-groups in the press through discursive strategies such as the passive voice, the use of statistics, and the creation/ silencing of ‘authoritative’ voices in the press (van Dijk, 1988, 1991, 2006, 2008, 2013). First, in *El Diario de Juárez*, the role of the *Casa del Migrante* in the press will be analyzed. Then, it will be examined how these two newspapers contribute to shaping the portrayal of migrants, and

the possible repercussions this may have on shaping ideologies regarding the border area.

3. Discussion

January 2020 of the Juárez corpus has the greatest presence of articles regarding the *Casa del Migrante* (16). While some of the articles included during this month are more lighthearted thematically, in the article dated January 1st, 2020, the *Casa del Migrante* is described as a charitable organization that takes the place of governmental institutions in supporting the migrant population. In the case of a chickenpox outbreak, it is the director of the residence, Javier Calvillo, who underlines the absence of the state, declaring

¿Para la gente que llegó aquí hubo algún proyecto por cuestión de salud federal, estatal o municipal? Cuando se pasó a El Paso, que estuvieron en los centros de detención, ¿CBP hizo algún protocolo? Ahora que se dan estos hechos, yo creo que esto nos habla de que en realidad el Gobierno mexicano y el de Estados Unidos no hicieron y no pudieron hacer lo que tenían que haber hecho. Uno de los aspectos importantes es la salud, y se les dijo. No es culpa de los migrantes sino de quienes tienen el poder. (*Detectan ahora...*, 2020)

The newspaper offers space for an authoritative figure to voice his opinion against the US and Mexican administrations. Calvillo is depicted as standing alongside the migrants in solidarity as a border citizen. In this manner, this newspaper includes a narrative in which both border citizens and migrants are united in fighting for their good health without both governments' intervention. This article, one of four that mentioned the *Casa del Migrante* in the newspaper that day, closes with the reporter who paraphrases Calvillo: "Dijo que en esta ocasión fue varicela pero, de no tomar acción con verdaderos planes podría hablarse más delante de otros padecimientos más serios, que recalcó *no son endémicas de la población desplazada, sino que pueden presentarse en cualquier persona mal atendida*" ("Detectan ahora...", 2020; cursive is mine). This statement challenges the common metaphor surrounding migrants in the press, in which they are portrayed as bearers of a "disease attacking the nation" (Santa Ana, 2002), and the newspaper offers space to ideologies that counter this narrative.

The newspaper also makes use of the “numbers game” (van Dijk, 1991) to highlight the difficulties of the religious organization in the absence of state assistance, underlining the state’s unwillingness to help those who are in need, listing them according to country: “De los 127 casos detectados en el Leona Vicario, 57 son hondureños, 25 guatemaltecos, 27 salvadoreños, nueve nicaragüenses, cuatro venezolanos, dos ecuatorianos, un cubano y dos mexicanos[...]”. Here, the authoritative voice of the newspaper underlines the vast number not only of arrivals, but of arrivals that weigh on the country and are being taken care of only because a charitable organization intervened.

Articles in January and February also underline the need of the *Casa del Migrante* for donations. One example is the January 4th, 2021, article with the headline “Piden leche y pañales para niños migrantes.” The newspaper reports on “la necesidad de carnes frías para la alimentación de los migrantes de Guatemala, Brasil y El Salvador que esperan desde hace hasta un año y medio en esta frontera el llamado “sueño americano”, highlighting the role that charity, again, has in the absence of government intervention, even in the case of the most basic necessities (Martínez Prado, 2020). Further, this specific article also addresses the more significant international events that led to this, stating that

[a]ctualmente acoge a migrantes que fueron retornados por el gobierno de Donald Trump bajo el programa “Quédate en México” o “Permanecer en México”, de los llamados Protocolos de Protección a Migrantes (MPP, por sus siglas en inglés), para que esperen en Ciudad Juárez su proceso de asilo político en Estados Unidos. (Martínez Prado, 2020)

It is possible to observe, in light of this, that the othering occurring in Ciudad Juárez is portrayed by the newspaper as persisting in many layers: the migrants currently residing in the *Casa del Migrante* are “othered” by the United States to such a point that they are physically removed, the Mexican government others them because there is not a state protocol in place for them, and the *Casa del Migrante* knows that their goal is to move on, helps them, but is forced to ask for aid from the local population for their well-being. The same article highlights that the association “abrió sus puertas en Ciudad Juárez hace 36 años y actualmente *sobrevive gracias a las donaciones de la comunidad binacional, principalmente de Juárez, El*

Paso y Las Cruces (Martínez Prado, 2020; cursive is mine). This affirmation confirms that the state is in no way involved with the association, and that its survival is made possible only by citizens who, across the border divide, work together alongside the *Casa del Migrante* in support of migrants.

Discourse surrounding migrants, in the Juárez corpus, can also be explored quantitatively using LIWC, a program described as “a transparent text analysis program that counts words in psychologically meaningful categories” (Tausczik and Pennebaker, 2010), created in the field of text analysis for psychology. In this specific case, discourse surrounding migrants is explored in terms of the passive voice, in line with Van Dijk’s consideration that

[d]iscourse structures have many cognitive, interactional and social functions. None of them are exclusively ideological. For example, passive sentences and nominalizations hide or background agency. This may have an ideological function in an otherwise ideologically biased text and context – for example, to mitigate our agency and responsibility for negative actions, thus implementing locally the overall ideological discourse strategy of positive self-presentation of ingroups. (van Dijk, 2006: 129)

Here, CDA further supports the quantitative function of LIWC in exploring how the newspaper uses the passive voice to mention (or not) who is responsible for where migrants end up, which adds to the discourse regarding the *Casa del Migrante* as abandoned or unconsidered by both Mexican and US administrations, despite their efforts to aid migrants.

The portrayal of the migrants as objects can also be observed in the passive voice, which is detected using LIWC and the “Contextualizer” function (see “Contextualizer”). This function allows us to observe keywords in context (KWIC), showing the context in which the chosen word or words appear. It is possible to choose “word window settings” or the number of words that appear before and after the chosen keyword (in this case, six words before and after) to analyze the use of the passive voice. It is also possible to filter for “Ellos” verbs, that is, verbs in the third person plural, and to utilize the LIWC Spanish dictionary (Ramírez-Esparza, Pennebaker, and Suriá).

04 Jan 2020 p3A.docx	5	primero y que desde que llegaron	fueron	colocadas a los migrantes del leona
04 Jan 2020 p3A.docx	6	población de 800 migrantes del cent...	fueron	colocadas hasta el 2 de enero

Table 3: This table offers an example of how the “Contextualizer” function isolates “ellos” (or third person plural) verbs and shows them in context.

This is one example of how the passive voice (“fueron colocadas”) portrays the migrants as lacking agency and does not name the person or entity acting as an agent in placing the migrants. While the passive voice is often used in journalism, it can also point to a willingness to omit certain information regarding a dominant ideology surrounding, in this case, the migrant population, that is, the ease with which it is possible to “move (them),” “relocate (them),” “send (them) back,” or “return (them).”

Only one article (February 9, 2020) in the Juárez corpus speaks to the “sueño juarense.” The article includes short interviews with Cuban residents of Juárez who have decided that they would like to stay there permanently, despite difficulties in obtaining their documentation, highlighting their cultural and economic contributions to the city. The plight that many migrants still face in terms of regularizing their documental status in Mexico is clear: one interviewee states that “[n]osotros tenemos deseos de quedarnos en Juárez a trabajar, pero no nos dan los papeles. [Las autoridades del Inami] nos dicen que ellos no saben, que han dado cosa para hacerles los papeles a los cubanos. Nosotros queremos regularización de México” (Martínez Prado, 2020). These Cuban migrants were, in a certain sense, twice othered: either they were refused entry or deported from the US to Juárez, and they were again delayed in being given documentation by Mexican government; though not overtly, politics of dissuasion in the case of the *Inami* (National Institute of Migration) can be considered another layer of the issues migrants face: due to governmental inefficiency their rights to regularization are hindered, as is their possibility to fully participate in all facets of community life in Ciudad Juárez.

Conclusions

While the examples discussed above are in no way exhaustive, this chapter aimed to show how mixed methods analyses aid in exploring how charitable

organizations are afforded space in small, Spanish-language media outlets and how migrants are described about Mexican governmental bodies. Juárez is portrayed in many articles from the corpus as a land abandoned by the central government, a victim of US policy, unable, without the aid of charitable efforts, to assure migrants a dignified space, especially with the advent of COVID-19. At the same time, it is also depicted as a proud city that would like to receive recognition, not only monetarily, for its efforts from higher-ranking governmental bodies in Mexico. It does not want to exist on its own. Still, it feels almost obliged to, mainly because it occupies a “third space” with all the “tension peculiar to borderline existences” 49, exacerbated by the global pandemic and the Trump administration’s approach to migration.

All the life stories found in this corpora construct and propagate ideologies about migration and the state’s role that pour forth upon the readers of these newspapers. The definition of the future ideal border native is someone who stays and contributes to the local community, as was the case for the Cubans in Juárez. However, governmental gatekeeping hinders this path to obtaining documentation. Border areas and the asylum process, described as a “migrant purgatory” (Foster 2019: 84-117), include border inhabitants and migrants on both sides of the US-Mexico border. As the articles analyzed suggest, charitable organizations are offered space in the local newspapers, especially in the Juárez corpus, to denounce the lack of state intervention as to the plight of migrants, and border inhabitants are offered space to discuss their encounters with Border Patrol and other government agencies. The corpus analyzed through mixed methods brings to light a complex situation in which the presence of the *Casa del Migrante* highlights the lack of governmental intervention as a cause of frustration for border inhabitants, migrants, and the *Casa* alike.

References

- Associated Press (2020, February 28). *Vacunan a migrantes en México, ante negativa de EU*. El Diario de El Paso. <https://www.pressreader.com/usa/el-diario-de-el-paso/20200228/281590947603326/textview>
- Bhabha, Homi K. (2004). *The Location of Culture*. London: Routledge.
- Canizales, A. (2021, January 1). Agenda antimigrante. *El Diario de El Paso*. <https://www.pressreader.com/usa/el-diario-de-el-paso/20210131/page/1>

- Casa del migrante en Juárez* A. C. Diócesis Ciudad Juárez. <https://diocesisciudadjuarez.com/casa-del-migrante/>
- Clarke, A.E., Washburn, R., and Friese, C. (2022). *Situational Analysis in Practice: Mapping Relationalities Across Disciplines*. New York: Taylor and Francis.
- Clarke, A. E., Friese, C., and Washburn, R.S. (2015) *Situational Analysis. Grounded Theory After the Interpretive Turn*. California: Sage Publications.
- Contextualizer. LIWC App. <https://www.liwc.app/help/contextualizer>
- Detectan ahora casos de varicela en la Casa del Migrante*. (2020, January 1). El Diario de Chihuahua. <https://www.eldiariodechihuahua.mx/estado/detectan-ahora-casos-de-varicela-en-la-casa-del-migrante-20200101-1609538.html>
- Foster, C.I. (2019) *Conscripts of Migration: Neoliberal Globalization, Nationalism, and the Literature of New African Diasporas*. Mississippi: University Press of Mississippi.
- Martínez Prado, H. (2021, January 4). Piden leche y pañales para niños migrantes. *El Diario de Juárez*. <https://www.pressreader.com/mexico/el-diario-de-juarez/20210104/281981790213452/textview>
- Martínez Prado, H. (2020, February 9). Viven cubanos el “sueño juarense”. <https://www.pressreader.com/mexico/el-diario-de-juarez/20200209/page/1/textview>
- Migrant Protection Protocols*. Trump Administration Archive <https://www.dhs.gov/archive/migrant-protection-protocols-trump-administration>.
- Murillo, C. (2020, 30 August). Ni México, ni Chihuahua; Juárez es nuestra única
- Patria*. El Diario de Juárez. <https://www.pressreader.com/mexico/el-diario-de-juarez/20200830/page/0/textview>
- Ramírez-Esparza N., Pennebaker J. W., García, A., and Suriá, R. (2007). Psicología del uso de las palabras: un programa de computadora que analiza textos en español. *Revista Mexicana de Psicología*, 24(1), 85-99.
- Run a Text Search Query*. QSR International. https://help-nv11.qsrinternational.com/desktop/procedures/run_a_text_search_query.htm#:~:text=In%20the%20Search%20for%20box,Select%20a%20Finding%20matches%20option.
- Santa Ana, O. (2022). *Brown Tide Rising: Metaphors of Latinos in Contemporary Public Discourse*. Austin: University of Texas Press.

- Smitherman, G., and van Dijk, T.A. (1988). *Discourse and Discrimination*. Detroit: Wayne State University Press.
- Tausczik, Y. R., and Pennebaker, J. W. (2010). The psychological meaning of words: LIWC and computerized text analysis methods. *Journal of Language and Social Psychology*, 29: 24-54.
- van Dijk, T.A. (1988). *News as Discourse*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- van Dijk, T. A. (1991). *Racism and the Press*. London: Routledge.
- van Dijk, T.A. (2006). Ideology and discourse analysis. *Journal of Political Ideologies*, 11, 24-54.
- van Dijk, T. A. (2008). Critical Discourse Analysis and Nominalization: Problem or Pseudo-Problem? *Discourse & Society*, 19(6), 821-828.
- van Dijk, T.A. (2013). Ideology and Discourse. In M. Freeden, L. Tower Sargent and M. Stears (Eds.), *The Oxford Handbook of Political Ideologies* (pp. 175-196). Oxford: Oxford University Press.

18

Rape in the Islands: Patriarchal Rule and Violence in Mauritius before Independence

Alessandro Monti

Università di Torino, Italy

Carole Rozzonelli

Université de Lyon, France

1. Introduction

The Rape of Sita (Collen, 1993) narrates how a woman may erase out of her mind and consciousness through silence and the refusal of what has happened, the rape of which she has been the victim. What took place that fateful night more than eight years ago stands as a blank emptiness in her memory, although she would remember and reveal the truth.

The novel is mainly located in Mauritius, but it also moves continuously to more nearby islands, particularly La Réunion, where the rape takes place, and Seychelles, to offer a broader view of a late colonial society (it's 1987) on the wave and the difficult rising of a new order and system of life. The shift from subaltern colonial globalization to a free set of identities concerning women and womanhood, above all, constitutes the narrative basic claim. Women are subjected to violent gendered oppression. In the novel, Sita complains bitterly about how they are obliged to dress and respect strict behavior rules. They wear shoes that prevent them from running away in case of danger. Their bodies are heavily loaded with jewels of every kind, like harnessed horses. They cannot leave their homes after sunset; otherwise, they are easy prey. To women, darkness is a nightmare of fear, violence, suspicion, and claustrophobic imposed seclusion.

If the condition of women represents a seminal feature in *The Rape of Sita*, the unusual narrative strategy and the discursive language adopted here are equally remarkable. By starting from the latter point, we observe that many stories are intertwined, as they are told by a character who had previously been informed by Sita herself, a village storyteller, and an unnamed group of listeners who determine the story and characters they want.

2. The narrative shifts of Sita recalling the rape (from Iqbal to Sita)

Iqbal is the character's name which introduces the reader to a new storyteller, following the one mentioned in the author's novel. He belongs to the village of Iqbal and informs him about Sita. The transition of narrators may be reminiscent of the Sanskrit age, when many different and general texts appeared before a final and conclusive written text. In the age of Sita, such a procedure involves more features given the democratic and equal relationship between the author and the readers or the audience, such as those practiced by Iqbal, who gives the audience the same competence and rights as an author.

Such technique may be extended to social codes if we consider how Iqbal speaks of himself as "a man who feels to be a woman." Such a statement may figuratively represent a collective refusal of the codes of male hegemony that rule Mauritian society. This statement seems to imply a full refusal of the hegemonic rules that belong to the Mauritian patriarchy, in a prefiguration of women and men having the same dignity and rights.

The language used by the storyteller is the Creole version, a spoken language in Mauritius and the other nearby islands. It is English and French, with an Indian linguistic background and an idiomatic syntax. The writer also makes use of an African technique of oral narration in which the storyteller, before starting, asks the audience if they want to hear the story. A similar effect of cooperation is apparent in the novel, in which such a mode of narration acquires a broader significance, insomuch as it prefigures the basic theme of the fighting debate aiming at equality in the social structure of Mauritius.

Concerning the Mauritian society, obeying customs and superstitions is still the rule, even in the island's economy. We must not forget the institution of the indentured laborers ("*engaged*"). Although the "girmit" contract was abolished, the harsh work conditions in the plantations have not changed at all.

Sita and her husband Dharma are actively engaged in the political debate with the reformist party and in the defense of the trodden rights of women. A more intimate mode is stricken by the chronicle of Sita's family, in which the women have always personified the leading figures. The inchoative *smṛtikāthā* concerning Sita's family seems to be related to the feminist debate in which Mauritian women are not interested in gaining equality with men but claim full marital autonomy within the couple based on the principle of matriarchy.

This family heritage can be found in Sita's distinctive mark. She takes on the role of political leadership out of a rebellious attitude against the subaltern condition meted out to women.

3. The story of a Hindu woman who buries the memory of her rape for eight years

A further narrative thread concerns the aching void or refusal of memory regarding the night of the rape. What happened is "buried" within herself. However, she is haunted by the imagined consciousness of having buried a corpse in the garden of the house and of some greenery sprouting out of it. The image is unreal, but it reminds her of a passage from *The Waste Land*¹ she read at her ravisher's house.

Our discussion would revolve around the transfer of what (the rape) has been left unexpressed and the shadow of what (the killing of the rapist) she could have done, which engenders a confusion of roles (the victim becomes the punisher) in Sita's mind: was she killed, or did she kill? To say, she was in some way willing or at least openly rebellious to the rape, wasn't she?

A similar puzzling point, but simpler in its conception, is given by the image of Sita diving repeatedly into the sea. Here, the act of diving is

1 Poem by T.S. Eliot (1922).

both real and metaphoric. It stands for her rape after what happened on the night of the violence. Through this multi-leveled imagery, the writer illustrates the obscure and subterranean (“buried”) psychic derangement of the victim of a rape. The primeval water into which Sita dives defines the depth of her wandering consciousness through a refused memory that comes back again and again to the surface, but like a shadow or a falling darkness.

The truth is buried somewhere within the depth of her shaken consciousness. Still, she now starts to remember “the chapter in which Sita remembers, and in which she goes to La Réunion, in which the rape of Sita takes place, in which murder is contemplated, and in which the burial takes place” (Collen, 2001: 120).

To remember her rape, Sita tries “to look next in the grey blob in her mind’s eye”. She tries to think about something else as well. She tells herself that to recognize the flight of birds (“a great patch over the sea”), you do not look directly at them but “focus just *next door* where they are” (Collen, 2001: 131).

She finally comes back, remembers, and starts her descent down to hell. Now, Sita no longer knows any fear and thinks she must help “others to know no fear” (Collen, 2001: 122).

4. Collen’s folkloric African storytelling technique

At this point, Lindsey Collen interrupts the narration, “Reader, here I have come out into the open and address you” (Collen, 2001: 132-133) to comment on Sita and to put the emphasis on the atmosphere of constant fear in which women live. Has Sita made an error when she had realized that her guest had separated from his wife and lived alone? Should Sita have stayed in a hotel and refused to meet him?

According to the writer, the breaking point should not have been her missed act of refusal. He might have asked her to come over to his place for a nice cup of tea. Should she have refused as well?

The real issue is that a woman never accepts an invitation from a male, whoever he may be. Can she step inside a lift if a man is coming along? And if Sita had been told by her rapist that his wife and children had moved nearby and that his parents had gone to France for a while, should she have trusted him?

The dilemma concerning Sita's behavior focuses on the query that a single woman is always prey to male lust and that an innocent attitude does not stand as a mark of culpability.

The ravisher's name (Rowan Tarquin) should be proof of his nature: the demon Rawan who abducted Sita and the ancient King Tarquin who raped Lucrece in ancient Rome. His names indicate and declare conformity to a certain kind of man. To keep safe, women must refer to the Hindu myth and Roman history.

The debate about the guilt of our fictional Sita represents a contemporary echo of the traditional act of transgression committed in the myth by the original Sita: she trespassed on the forbidding line (the *Lakṣhamāṇ rekḥā*). The rape of our Sita took place because she was traveling without the protection (guardianship) of a male person.

The third-person narrative starts its interrupted pace again when Sita and Rowan meet at the airport. The man is cold and not talking, like someone buried in thoughts. At home, the atmosphere of incommunicability slowly turns into a dangerous estrangement on his part, which arouses Sita's fear.

Sita believes she is bothering him and that her presence causes him anguish. Gradually, fragments of that uncanny afternoon come to light: first, a lunch at a restaurant, perhaps watching a borderline pornographic film with a lot of sex in its scenes. The events of that day are still a partially blank and unsolved puzzle whose single pieces are mixed up: "Everything around this memory is disjointed and unrelated" (Collen, 2001: 137).

Then at night, "the Mother of Dread and Fear", after eating at a restaurant again. Suddenly, dread and fear descend upon Sita and wrap her again. A woman alone is defenseless and prone to the sexual violence of a concupiscent male. Sita is meant to sleep in the sitting room. She is

thinking about how to evict Rowan from the room when the time to sleep comes. She is a lonely stranger in an alien and unknown land, a piece of meat to be taken and tasted.

Now, he says that she must get up and off early. Then, he goes to the kitchen to make some coffee. She feels a sudden relief, notwithstanding the too-loud and bad French pop music switched on by the man.

The writer comments again on the situation: Rowan has not advanced any form of proposal suggesting seduction. Still, his lack of warmth and the absence of any signs of courtship have triggered unconscious alarm bells in Sita's head. A woman must never relax and be off her guard. However, once left alone a pacified Sita takes a copy of *The Waste Land* and collapses into a chair. In the kitchen, Rowan is "madly tossed between desire and dread" (Collen, 2001: 137). His head is going to split. He thinks that if he doesn't rape Sita, he must force her to fulfill his desires. At the same time, he experiences fear and weighs the benefits and drawbacks of his decision. A similar mindset haunts Sita, who fears male retaliation for resisting rape.

The same mixed feelings acquire a similar dimension of violent aggression and resistance in a previous episode (Collen, 2001: 84-88) when a group of women demonstrating in the streets humiliates and makes fun of the harassing policemen by grabbing and squeezing their balls hard. The women also start tearing off their clothes and challenging themselves to prove their virility. Some policemen take a few women away and rape them, saying that "women should not wear the pants" (Collen, 2001: 86).

5. The patriarchal social structures that allow rape to be possible

While debating with himself, Rowan spies on Sita in the doorway. His hatred towards her and all women begins to impact his loins and threatens to suffocate him. Now, he is sure that his act will be absolved in confession. In the other room, Sita is engrossed in reading T. S. Eliot. However, a woman should always be vigilant when alone with a man. Rowan suddenly comes in and strikes her with violence. She feels pain and a sense of awareness when caught in a trap. Sita thinks she is going to be murdered. A slight underneath agitation seems to ripple upon Rowan's

glazed countenance, a mixture of gendered hate and panicking fear. Sita cannot react and go beyond her analysis of why and how Rowan behaves. She cannot scream because there is no one around to listen, and the scream could bring her death.

Then, she tries to be rational and decides to talk with him. Sita is still not able to control her fear, unlike the now half-insane man, who takes advantage of the fact that he has submitted the victim to his superior physical strength.

Sita cannot move because he presses her down on the chair. She is also trapped in the locked room. In any case, running away alone in the night, barefoot and messy, would make her a free prey to be hunted down by every man in the streets, a pack of wild dogs, including the policemen.

If a woman refuses to engage in sexual intercourse, it becomes a serious issue. A rapist is usually determined to assault a woman and will not let it go. He will exert his physical force to compel her to obey. However, there will be no sexual abuse if a woman is wanting and eager to have sex. A man must not be refused and out of his right, and it seems to be the rule. Rape represents a process of male hegemony that women are not allowed to contrast by making fun of male virility. This defensive strategy is adopted by Sita, when she realizes at last that Rowan does not want to beat, torture, or kill her.

The discussion between Sita and Rowan may suggest an “argumentative rape”, not a dialogic debate, but a persuasive imposition on the part of the deranged male. Sita would break through his sexual hysteria and thought to have found a solution when her eyes fell upon a set of three knives behind the kitchen door, left ajar. The knives, as a last resort.

Now, Rowan starts pulling her hair and tries to take her clothes off. She remembers what her friends did during the women’s demonstration and assumes what she refers to as “a matriarchal attitude”. She retorts, “I am a woman, watch out, I am a woman. Beware of women. I can take my own clothes off” (Collen, 2001: 156). She stands in front of him in her primeval nakedness, angry and defiant, while he shrinks and quakes. He is terrified and trembles without being able to look at her exposed body.

Rowan is scared by the vision of the woman “as a giver of life and as a destroyer, Kali” (Collen, 2001: 150), with a necklace of skulls and her six arms. Rowan feels himself dwarfed, but Sita does not embody the figure of the avenging Goddess, such as it appears in *Jasmine* (Mukherjee, 1989)². Sita stands for the image of the mother who gives the milk and may withhold it.

Both Sita and Rowan do not know what to do, how to act, or react. Then, the man, like a harmless robot, idiotically takes off his clothes (Collen, 2001: 152), and Sita wonders how to survive at all costs, notwithstanding her rape. She is forced to the upstairs bedroom, where she is pinned down on the bed.

The whole night is a knot of anger and hatred, the only remembrance of what happened that has come back to her after an oblivion of eight years and nine months. Did she kill him as she had wanted to do? Whose body was actually buried beneath her silence?

At first light, she creeps out of bed while he still sleeps, and she has a bath downstairs to take her shame off. She is still in the bathroom when she hears Rowan moving around. They meet again in silence, drink a cup of coffee, and he takes Sita to the airport to ensure she won't denounce him.

Her bio stasis is not grounded in the salvific myth of the fighting Goddess against a demon, but the matriarchal genealogy of Sita's family reveals that women have always had a dominant role as mothers: she appears for a while as a generating and generative dispenser of feminine force, whose iconic symbol is the “head of a newborn babe appearing from her yoni” (Collen, 2001: 151). She opposes motherhood to rape and killing. She is the “Mother” always ready to give and nurse life.

Sita is a woman who runs away, without voice or memory, even when she meets her husband again, “Everything is all right”. Her thoughts have been washed away.

She has come back home in confusion and silence, even with Dharma. Her rambling mind turns incessantly around the Sita of an ancient age when

2 The naked woman, a personification of the Goddess, kills the man who has raped her.

Goddesses and women were not raped. In contrast, at the present day both girls and children's laborers may be sexually abused, and women who kill to defend themselves from their rapists are given a life sentence.

6. As a sexually liberated woman, a political activist, and a militant feminist against the patriarchal order, Sita assists a woman in obtaining justice

The turmoil is both within Sita and within the social scheme. She becomes the spearhead of a feminist movement that mobilizes the presence of militant women when cases of rape are discussed in the courts of justice. Then, a friendly woman helps Sita to regain some peace and control.

She tells her how a woman cannot say "yes" in their male-oriented society. She is always supposed to say "no", and consequently, rape appears to be a sort of agreement, a forbidden approach to a man. Under no circumstances would her hypothetical standard of "no" be unimportant. Therefore, her case was a terrible one, a further defeat after the rape.

In the last chapter, Sita is alone at home, as usual, deep in the agitation of her troubled thoughts, when a woman comes to her house for help. She was evicted and beaten, left without food for some days, and then they tried to hang her. Her neighbors thought that she was a witch who made her children die and even caused a cyclone.

Sita and the women of the movement will take charge of her. Now, a word of protection and freedom that has been so far unknown may sound for the women of Mauritius, and happier stories may begin.

7. Concluding remarks: A summary overview

The Rape of Sita implies different and correlated strategies of narration with two different storytellers acting in the text. The first is the voice of Iqbal, a "quasi-friend of Sita" who lived in her village. The narrator tells the story to an audience, and the author adopts a folkloric technique belonging both to African and Mauritian cultures. Iqbal starts a dialogic relationship with his audience, whom he considers having his same rights. As a further point of

reference, he mentions that he was informed by another village storyteller and by Sita herself.

As previously stated, from a different but coterminous perspective, the coming out of Iqbal (“who is a man who feels to be a woman”) may be understood to reject a social order grounded on the superior status of men and their hatred towards women and their supposed power of seduction, a seminal feeling in the episode of the rape.

From a further point of view, Iqbal introduces the reference to the myth. He draws a parallel between the rape of the Mauritian Sita and the rape of the Goddess by the Demon Rawan. He establishes another connection to the rape of Lucrece in Ancient Rome by King Tarquin. Therefore, he introduces the theme of the victim’s innocence, a question that is central to the raped Mauritian Sita, who reproaches herself for having accepted to be alone with the rapist in his home.

The quotation of the Hindu myth of the Goddess determines the status of the “hypertext”, namely the implied textual references imparting significance and meaning to the story. To this second level in the narration, we must add a meta-diegesis constituted by the various asides addressed to the audience and the readers. The dialogic structure of the text should be seen as a counterpoint to the patriarchal nature of Mauritian society, in which a nation seems to be grounded upon male hegemony. Such forbidding *rekhā* may be considered the cause of the oblivion concerning the psyche of Sita, a void of mind that will be erased only when Sita meets a friendly woman.

References

- Collen, L. (2001) [1993]. *The Rape of Sita*. London: Bloomsbury.
- Collen, L. (2005). Spotlight: Lindsey Collen. *Triplopia*, IV (2), *Time Online Poetry Magazine*, U.S.A.
- Eliot, T. S. (1991). *The Waste Land and Other Poems*. London: Faber and Faber.
- Mukherjee, B. (1989). *Jasmine*. New York: Grove Press.

- Williams-Wanquet, E. (2005/2006). "Anti-novel" as Ethics: Lindsey Collen's *The Rape of Sita*, *Connotations - A Journal for Critical Debate by the Connotations Society*, 15(1-3), 200-214, [https://www.connotations.de/article/eileen-williams-wanquet-anti-novel-as-ethics-lindsey-collens-the-rape-of-sita/\[connotations.de\]](https://www.connotations.de/article/eileen-williams-wanquet-anti-novel-as-ethics-lindsey-collens-the-rape-of-sita/[connotations.de])
- Williams-Wanquet, E. (2007). Lindsey Collen's *The Rape of Sita*: Re-writing as Ethics, *Commonwealth Essays and Studies*, 29(2), 55-56. <https://doi.org/10.4000/ces.9413>
- Williams-Wanquet, E. (2016). Sita Writes back: Lindsey Collen's *The Rape of Sita*, *Tropics*, 3, 143-158. <https://tropics.univ-reunion.fr/469>
- Wright, N. E. (2021). Central Margins: Paradox and Transformation of Dichotomies in two English Language Novels by Mauritian Lindsey Collen, *Journal of Indian Ocean World Studies*, 5(1), 93-113. <https://doi.org/10.26443/jiows.v5i1.100>

19

Florencia Pinar, Josefa Jovellanos y Rosa Butler: tres “plumas poéticas” solapadas en la corte literaria de su época

Pilar Úcar Ventura

Universidad Pontificia Comillas
Madrid, España

1. Introducción

En este artículo se va a presentar la labor casi escondida, callada y solapada de tres poetas en femenino, tres mujeres: Florencia Pinar (1470-1530), Josefa de Jovellanos (1745-1807) y Rosa Butler (1821-?), que dejaron su legado literario en las épocas respectivas que les tocó vivir: desde la corte de la reina Isabel la Católica, hasta el Siglo de las Luces y el Romanticismo.

Comparten origen nobiliario, gusto por la escritura y dificultades para hacerse un hueco en los momentos específicos en que se insertan tanto su recorrido vital y como profesional.

No cabe duda de que intentaron amoldar su interés cultural a vaivenes políticos, marcadamente dominados por patrones masculinos, y que vivieron ensombrecidas por el oropel de una corte que las escondía.

Ahora bien, las tres ejercieron cierta influencia en cuanto a temática feminista y fueron, a la vez, adelantadas –con claros inconvenientes– en lograr un futuro más visible para las mujeres.

En la actualidad, comparten el interés que su obra despierta, siendo rescatada del olvido a la vez que revisada y estudiada. El objetivo de este capítulo es darles un espacio vigente en el panorama literario, sin distinguos

de contenidos, ideología o género; para ello, se ha añadido en los anexos un elenco de actividades –a modo de secuencia didáctica– que se trabaja en algunos cursos universitarios de Traducción y Comunicación en relación con la vida y la producción literarias de estas tres escritoras y que también se pueden aplicar en otros niveles educativos.

1.1. Marco teórico. Cuestiones generales

Muchos medios públicos –redes sociales, plataformas, periódicos...– afirman que el hecho de ser mujer hoy constituye un plus, que las mujeres están de moda, incluso que la firma femenina de un proyecto de investigación posee más valor, o dirigir una cátedra tiene mayor visibilidad social y profesional; pero en lo que respecta a escribir literatura por una mujer... ahí es donde se puede encontrar el escollo.

Estas líneas preliminares desean enmarcar, en cierta medida, el estado de la cuestión en cuanto a algunas mujeres que escribieron hace unas cuantas décadas, en centurias anteriores a la presente.

Existen estudios que tratan de la cuestión que empezamos a abordar e inmediatamente surgen interrogantes: ¿literatura de mujeres?, ¿para mujeres? O simplemente libros escritos por la pluma femenina, sin solapamientos, sin seudónimos ni identidades ficticias (Úcar, 2021). No es solo una cuestión de preposiciones, sino que la propia gramática esconde una realidad existente y soterrada que ha provocado la opacidad de escritoras a lo largo de la historia.

Se podría pensar que hablar de mujeres literatas nos introduce en un terreno líquido, de aguas movedizas, donde resulta difícil hacer pie sin hundirse en un arcano literario de profundas raíces.

Por consiguiente, conviene establecer algunos límites y, sobre todo, fijar coordenadas espacio-culturales para avanzar en el contenido que nos ocupa: literatura escrita por mujeres porque *ellas toman la pluma*.

Que siempre han existido escritoras, mujeres que han escrito literatura, resulta una realidad incontestable; donde se hace una recopilación de “mujeres escritoras” a pesar del enmascaramiento al que se veían relegadas

socialmente a lo largo del tiempo: recluidas a la función de hija, madre y esposa.

Ahora bien, resultó que eran hábiles tejedoras de relatos fácilmente atribuibles a plumas masculinas: mujeres empalidecidas tras la coraza de hombre, tanto en “las armas” (metafórica y literalmente, también) como en las letras.

Somos conscientes, asimismo, de que es una obviedad también afirmar que el contenido de la literatura escrita por mujeres no necesariamente ha de ser de materia femenina o de temas que solo atañen a las mujeres, es decir, el mensaje, los argumentos, las tramas, etc., no son privativos de varón o hembra más allá de quien rubrique el texto literario¹.

El trabajo callado y silente no se lleva, De igual manera, pocas son las escritoras que configuran un grupo literario, una generación enmarcada en un momento histórico: se trata de personalidades individuales, singulares, significativas, por supuesto, pero con características diferenciales entre sí, carentes de un mismo aire grupal: el grupo une y homogeniza, el conjunto se apoya y se abre hueco social y cultural. Ser un verso suelto desgasta y es un peso lastrante: luchar contra corriente, agota.

2. Tres mujeres, tres poetas

Florencia Pinar, Josefa de Jovellanos y Rosa Butler fueron y son tres poetas, tres mujeres que firmaron con su auténtico nombre y apellido; rubricaron su obra sin seudónimo.

1 Ha habido tramos de la historia poco generosos con la mujer escritora porque se esperaba de ella que plasmase “ñoñeces” o “moñadas” propias del *género encogido e fragile* como suspiraba Melibea allá por 1499. De esta manera, se pueden citar sinónimos del tipo hermanamiento o complicidad o alianza incluso; del latín, *soror*, *sororis* fue en los años 70 cuando se empezó a usar la palabra inglesa *sisterhood* de donde proviene la sororidad tan traída y llevada. Ahora, “sororidad” es un término que sugiere empoderamiento, igual que la expresión “mujeres empoderadas”; permítasenos el planteamiento de fabular sobre “qué migas” harían Mary Shelley o Jane Austen de haber coincidido en aquellos pagos de la campiña británica o Josefa de Jovellanos con Madame du Deffand (Berly, 2020) en algún salón literario, o Zelda Fitzgerald (Adair, 2005) con Adela Zamudio comentando obras de una y otra...

Habitaron unas cortes, cada una la suya propia: la transicional del siglo XV al XVI de Florencia Pinar, la corte afrancesada e ilustrada del siglo XVIII, en el que destacó Josefa de Jovellanos y la romántica decimonónica de Rosa Butler, sin ser muy conscientes del valor de su trayectoria vital y su recorrido literario.

Se ignora si percibían que su paso por el proceloso mundo masculino les permitía escribir con total soltura y libertad, pero lo que resulta inapelable es que fueron conocidas y también reconocidas, en su momento y en tiempos posteriores por su escritura (De la Huerta, 1989), todo un acto de auténtica valentía. Posiblemente provocarían asombro en los varones coetáneos, al atisbar que en el horizonte literario podían descollar personalidades femeninas como estas.

2.1. Florencia Pinar

Perteneciente a una clase social privilegiada, recibió una esmerada educación; hasta hoy las fechas de su natalicio alrededor de 1470 y de su muerte aproximadamente en 1530 resultan algo dudosas.

Para cierta parte de la crítica (Mirrer, 2018) fue lo que hoy se calificaría como toda una “dama” en el ambiente cortesano de Isabel I de Castilla y se coincide en afirmar que sus versos están llenos de amor femenino.

Ejercía de escritora en los salones que la reina llenó de mujeres eruditas, algunas más conocidas que otras; la mayoría han pasado desapercibidas para la historiografía y se mantienen en un injusto velo tupido. En el *Cancionero General* (1511) de Hernando del Castillo, Florencia Pinar recibe el calificativo de “señora”. Fue una mujer culta y refinada, amante de los clásicos y lo mismo rimaba sobre el amor platónico que el sexual, por supuesto, camuflado en aves metafóricas; algo parecido hicieron Juan Ruiz, arcipreste de Hita o el Marqués de Santillana o san Juan de la Cruz para expresar e interpretar situaciones comunes y mundanas.

*El amor ha tales mañas
que quien no se guarda dellas,*

*si se le entra en las entrañas,
no puede salir sin ellas...*

Fue la primera mujer que participó en justas poéticas, entretenimiento cultural típico de su momento, o en los posteriores florilegios, concursos y encuentros literarios de gran fama y predicamento. Parece que la reina la protegió de sospechas y reticencias, defendiendo la difusión y la calidad literaria de sus poemas, fuera de toda duda, pues la escritora se esforzaba en enseñar a la vez que deleitar con su poesía y, sin falsas moralinas, aconsejaba con buen tino y de manera certera a sus lectores sin distinguos de sexo.

*... Destas aves su nación
es contar con alegría,
y de vellas en prisión
siento yo grave pasión,
sin sentir nadie a mía.*

Los anteriores versos pertenecen a una canción con el título “Otra canción de la misma señora a unas perdices que le enviaron vivas”, conocida por su poder simbólico y por cierto erotismo en “apariencia, semioculto” al margen de paradojas.

Su obra era auténtico trasunto personal. Rimaba siempre en primera persona y manejaba con gran maestría los matices léxicos del conceptismo, a la manera de Quevedo, a través de un lenguaje figurado que transporta al universo de la intimidad más íntima, de los sentimientos, emociones y afectos, no siempre felices: del placer al dolor, de la satisfacción al deseo, de la ilusión al desencanto; paradojas y contrastes propios de una vida plena e intensa. Se atreve directamente con alusiones y sin evadir elementos, más o menos procaces, resultan muy osados algunos versos en sus composiciones; juega con la paranomasia y la polisemia para describir actitudes promiscuas en las mujeres y así pinta la “espiritualidad” más sensual, sin censura ni mordazas, como se deriva de la lectura del siguiente fragmento:

*...Ellas lloran que se vieron
sin temor de ser cativas,
y a quien eran más esquivas
esos mismos las prendieron.*

Se atribuyen a Florencia Pinar títulos como: “Ay! que ay quien más no vive”; “Destas aves su nación”; “El amor ha tales mañas”; “Hago de lo flaco, fuerte”; “Cuidado nuevo venido”; “Tanto más creçe el querer” y “Mi dicha lo desconcierta”.

*...Sus nombres mi vida son
que va perdiendo alegría, y
de vellas en prisión siento yo
grave pasión, sin sentir
nadie a mía.*

Se trata, en definitiva, de contenidos tan vanguardistas como humanos: el amor cortés, el burlón, el idílico y vulgar, el que atrapa y enreda, el misterioso y prohibido, el que aprisiona sin remisión. El que salva y condena:

*El amor es un gusano//bien mirada su figura//es un cáncer de natura//que
come todo lo sano.*

*Por sus burlas, por sus sañas//dél se dan tales querellas//que si entra en las
entrañas, //no puede salir sin ellas.*

En nuestros días, su producción poética constituye motivo de revisión y profundización por su modernidad y entronque con las nuevas tendencias de poesía.

A diferencia de otras escritoras que no corrieron igual suerte, Florencia Pinar alcanzó fama y notoriedad para los parámetros tan rígidos de la época y disfruta del éxito que siglos más tarde le rinden generaciones posteriores.

El valor de su obra –no muy extensa, pero sí muy significativa– no plantea dudas entre críticos y seguidores, por eso es conveniente ejemplificarlo con algunos de sus versos, de difícil datación, incluso complicada adscripción a los títulos mencionados.

2.2. Josefa de Jovellanos y Jove Ramírez

La poeta que inicia este apartado se enmarca en el siglo XVIII. Pepa, como fue conocida la hermana del famoso escritor Jovellanos, en sus pagos asturianos y fuera de su tierra natal, fue un auténtico espíritu ilustrado, muy en consonancia con los cánones de su época. La crítica hace hincapié en la sombra de su hermano, que la persiguió hasta su muerte, pero no hay que menoscabar la labor humanitaria y profesional tan encomiables que realizó más allá de los éxitos fraternos (Álvarez Faedo, 2008).

Josefa de Jovellanos escribió en bable poesía de temática amorosa y costumbrista durante algunos años a lo largo de la segunda mitad del siglo de la Enciclopedia. Nació en 1745 y murió en 1807. Fue en Madrid una de las más famosas anfitrionas de la intelectualidad capitalina de aquellos momentos. Sufrió, de muy joven, diferentes infortunios vitales: la muerte de sus tres hijas, la de su madre y la de su marido, para lo que encontró consuelo en el convento de las Madres Recoletas Agustinas Descalzas, muriendo como sor Josefa de san Juan Bautista.

La poeta, de origen aristocrático, fue una fiel admiradora de su hermano, al que le pide consejo para escribir y él la anima a que en su redacción “entierre posibles emociones y alguna pasión”.

Destaca también su entrega a obras de caridad y a causas sociales dedicadas a la educación y amparo de los más humildes: fundó una escuela para niñas desfavorecidas, la famosa Enseñanza Caritativa de Nuestra Señora de los Dolores.

En su producción poética se encuentran versos de arte mayor encadenados en los que se aprecia la denuncia ante la falta de equidad social en la España dieciochesca. Y todo esto es reflejo de su sensibilidad, que le permitió atisbar una pobre población sin futuro en medio de fiestas palaciegas, descritas en sus poemas; dicha temática constituye una realidad palpable y existente pero muchas veces ignorada o escamoteada por los escritores de primera línea, hombres, y en su mayoría afrancesados poco afectos al país en el que viven.

Su obra se publicó en *Colección de poesías* en dialecto asturiano con una amarga crítica social.

Nunca dejó de escribir a su hermano para aliviar la soledad de ambos: ella desde el convento y él desde la prisión de Bellver.

Observamos cómo se queja irónicamente en los siguientes versos:

*Dixo que el Rei y la Reina
era gente d'importanza, todos dixerón amén
y yo di una carcaxada.*

Se pueden reconocer algunos hechos y acontecimientos que tuvieron lugar a finales de la centuria y entre los y cierto humor se observa una escritura corrosiva que denunciaba las injusticias sociales. Lamenta, con un estilo claro y directo, sin paliativos ni contemplaciones el despilfarro de todo el oropel que suponen los fastos llevados a cabo con motivo de la coronación de Carlos IV:

*De fame anda la xente espavorida; lles
llágrimes ñon más tien por vianda, y
ñon pueden a cuestas cola vida.*

En la actualidad, es considerada como una de las escritoras referenciales en la literatura asturiana. Su obra no pasa desapercibida en los nuevos planes

de estudio con el objeto de reivindicar la labor de una mujer ilustrada, desde el punto de vista humano y poético. De gran prestigio es el premio que lleva su propio nombre para galardonar novelas en asturiano.

Su vida y su obra suponen el ejemplo palmario de muchas féminas eclipsadas por la historia (Álvarez Faedo, 2011): una opacidad silente aceptada desde su posición de hermana del “hermanísimo” por deber y afecto, aprendidos y respetados.

2.3. Rosa Butler y Mendieta

En el contexto de la centuria decimonónica se encuentra una poeta feminista y comprometida con el momento que le tocó vivir; se trata de Rosa Butler y Mendieta, nacida en Jaén en 1821 y cuya personalidad y escueta producción literaria se están revalorizando poco a poco en la actualidad.

En un siglo marcado por convulsiones sociales y políticas, de agitados movimientos literarios, esta autora, cuya débil salud impidió una prometedora carrera, huérfana de padres y educada por sus tíos, da cuenta de un carácter fantasioso y de una imaginación febril que la convierten en todo un personaje literario y melodramático, muy al gusto del momento.

Se traslada de su ciudad natal a Cádiz, y de ahí a Puerto Real. Amante de la lectura, todo lo que cae en sus manos le sirve para evadirse y viajar, vivir aventuras recreadas en su mente y que luego plasmaba a través de sus versos: pronto se sintió muy atraída por el género lírico, con el que se avenía a la perfección por su propia personalidad. Considerada buena poeta romántica (Simón Palmer, 1991), cabe citar el título *La noche y la religión* (1849), donde noche y sentimientos religiosos, tinieblas y creencias personales se entremezclan según la estética de su época; de similar contenido es *Dios y la Creación*:

*Escuchad ¡oh mis amados!
escuchad para consuelo,
los que me disteis el cielo,
porque me disteis el ser*

Participó en varios recopilatorios con poemas llenos de sentido patriótico y bellas descripciones paisajísticas de su querida Andalucía:

*Era noche y apacible,
ví una tumba y una palma;
sintió recuerdos mi alma
dolores mi corazón
(La noche y la religión)*

También, elogios a personalidades ilustres de la época. Todo muy en consonancia con los aires que respiraba, como se puede apreciar en los siguientes versos:

*Malogrado español, joven Utrera,
Capullo tierno de fragante rosa,
Arrancado por ráfaga impetuosa
Al soltar de tus hojas la primera
(A la memoria del célebre Utrera)*

Al igual que otras personas de su profesión, colaboró en periódicos (*La España literaria*) y en publicaciones tan prestigiosas y tan feministas como *El Pensil Gaditano* (1856) o en *La Mujer*, editada por un grupo de feministas “moderadas” (Vollendorf, 2001).

Rosa Butler compartió nómina con nombres tan significativos como María Tadea Verdejo Durán, Ángela Grassi, María Francisca Díaz, entre otras mujeres intelectuales que dejaron su impronta y que hoy salen a la luz de su ostracismo secular. El trabajo que desarrollaron fue de gran importancia para unas décadas en que el Romanticismo las ninguneaba sin dar mucha oportunidad a reflejar sus inquietudes y su preocupación por temas tan espinosos como la prostitución, del que se hicieron eco en muchas de sus páginas.

Hoy se reactualizan temas comprometidos y embrionarios de una profunda proyección, como lo plasmaba la escritora, que, muy implicada con esta temática, no se olvida del refugio de la naturaleza o la soledad y la melancolía, en línea con la obra de Rosalía de Castro y de otras poetisas de fuera de España (Steele, 1996); de carácter muy emocional, soñó con la

utopía de una nueva y revolucionaria sociedad. Murió en fecha desconocida hasta ahora.

3. Conclusiones

Las tres poetisas estudiadas en este artículo representan tres ejemplos de mujeres escritoras singulares, que *tomaron la pluma* con sus propias características y su idiosincrasia particular, viviendo unas circunstancias y unas vicisitudes tan personales como genuinas. Se puede concluir que no solo su vida, sino también el conjunto de su obra, abrieron caminos, iniciaron unos pasos que otras continuaron y que lo siguen haciendo hasta hoy en día tomándolas como modelos.

Resulta conveniente rescatarlas para conocer el auténtico alcance de su profesión, de su ideología, superando mentalidades arcanas más allá del devenir y de los conflictos históricos. Se trata, en definitiva, de tres literatas que expresan el intimismo, las emociones y su yo más personal a través de la lírica, género epítome de lo personal y de lo colectivo. Estas tres poetisas, de difícil enmarque en su correspondiente momento, comparten inquietudes e ilusiones, anhelos que no se limitan a la estrechez de un formato y contenido establecidos, sino que trascienden los cánones de cada época, para dar voz a tantas mujeres.

Es importante destacar que estas tres “plumas” suponen una contumaz y perpetua muestra de que la poesía es una expresión literaria para dar cabida a la gran variedad e intensidad vital de sus iguales. Para finalizar, hay que preservar la esencia, sin trampas ni aderezos externos que distraen el buen hacer de las mujeres escritoras cuya producción literaria se sostiene y pervive por su calidad².

Referencias

Álvarez Faedo, M.^a J. (2008): *Josefa de Jovellanos. Semblanza de una dama a los ojos de su hermano Gaspar de Gaspar de Jovellanos*. Oviedo: Fundación Foro Jovellanos del Principado de Asturias

-
- 2 Resulta obvio que la mujer comienza a descollar cual punta de iceberg, y emerge del fondo con la fuerza que le permite sobresalir en ese mar proceloso en el que encuentra otros picos que intentan no naufragar. Lo curioso es comprobar, piensa alguien, que la mujer escribe bien, muy bien y que cuenta historias memorables, narra emociones y plasma sentimientos en los que muchos lectores y lectoras advierten estilo y contenidos llenos de imaginación y realidad, dignos de ser recordados.

- Álvarez Faedo, M. ^a J. (2011). Tres autoras religiosas de los SS. XVII y XVIII: las obras de Gertrude Aston, Winefrid Thimelby y Josefa de Jovellanos como reflejo de experiencias afines. *Clepsydra: Revista de Estudios de Género y Teoría Feminista*, 10, 45-62. <https://www.ull.es/revistas/index.php/clepsydra/article/view/2506/1573>
- Adair, E. (2005). The Art of Zelda Fitzgerald. *Alabama Heritage*, 76.
- Berly, C. (2020). *Trois femmes: Madame du Deffand, Madame Roland, Madame Vigée Le Brun*. París: Passés/Composés
- Huerta Posada, R. de la (1989). *Escritoras y artistas españolas* Madrid: Álbum Ibero-Americano
- Mirrer, L. (2018). Género, poder y lengua en los poemas de Florencia Pinar. *Medievalia*, 50, 95-103. <https://revistas-filologicas.unam.mx/medievalia/index.php/mv/article/view/352/404>
- Simón Palmer, C. (1991). *Escritoras españolas del siglo XIX. Manual biobibliográfico*. Madrid: Castalia.
- Steele, C. (1996). Power, Gender, and Canon Formation in Mexico. *Studies in 20th & 21st Century Literature*, 21 (1), 65-100.
- Úcar, P. (2021). *Retratos femeninos. Vida y obra de mujeres especiales*. Córdoba: Literatura Abierta
- Vollendorf, L. (2001). *Recovering Spain's feminist tradition*. Nueva York: Modern Language Association of America.

ANEXOS. Secuencia didáctica

Se muestra aquí un ejemplo de cómo podría ser una de las sesiones del curso de Lengua y Literatura en Traducción y Comunicación de nivel universitario y de qué manera el alumnado se implica en los contenidos que configuran el presente capítulo sobre mujeres poetas.

Convendría animar a que mencionen qué poetas de hoy se corresponderían con las tres escritoras a las que se han dedicado las anteriores páginas, es decir, quiénes serían hoy Florencia Pinar, Josefa de Jovellanos o Rosa Butler.

Anexo 1. Actividades sobre la figura de FLORENCIA PINAR

- a). - Expresa tu opinión acerca del contenido que se desprende de los versos de esta poeta.
¿Cuáles son los temas principales que trata? ¿Tendrían repercusión en su momento? Y hoy, ¿qué crítica recibirían?

- b). - Inventa un diálogo entre Lubna de Córdoba (esclava e intelectual andalusí de la segunda mitad del siglo X, de la que también se trata en el curso) y Florencia Pinar, hablando ambas de la situación profesional de las mujeres poetas en el siglo correspondiente de cada una de ellas.
- c). - ¿Quién sería hoy Florencia Pinar? ¿Por qué? ¿Se puede comparar su obra y su huella posterior en alguna mujer, en concreto de España, dedicada a escribir poesía? ¿Y de otros países?
- d). - ¿Cuál es el papel de la reina Isabel I de Castilla, “la Católica”, durante el siglo XV para la promoción y difusión de la cultura?

Anexo 2. Actividades sobre la figura de JOSEFA DE JOVELLANOS

- a). - Recopila los principales rasgos literarios del siglo XVIII. ¿Qué etiquetas recibe esta centuria? Describe la influencia de la cultura francesa en las escritoras españolas de este momento.
- b). - Justifica la etiqueta de “ilustración” en esta poeta y analiza de qué manera fue representante de dicha corriente cultural.
- c). - Inventa una conversación entre Josefina y su hermano Melchor Gaspar de Jovellanos en la que le confiesa su deseo de ser escritora y no solo “la hermana de...”

Anexo 3. Actividades sobre la figura de ROSA BUTLER

- a). - Describe de qué manera tiene lugar la transición del Neoclasicismo al siglo XIX en la cultura literaria. ¿Influyeron los acontecimientos políticos? ¿Hay otras manifestaciones artísticas que reflejaron el paso de una centuria a otra? ¿Cuáles?
- b). - Analiza el papel que desarrolló esta poeta en el Romanticismo español y detecta sus semejanzas con otros poetas como Espronceda.
- c). - Inventa un diálogo entre esta escritora y Rosalía de Castro. Ambas hablan sobre la función de la mujer que escribe en un siglo marcado por la literatura masculina, teniendo en cuenta, además, que ellas se expresan a través de la poesía.

II.

Educación

1

La enseñanza de la fonética en ELE: antiguas y nuevas propuestas

Laura Ramírez Sainz

Universidad de Siegen, Alemania

1. Introducción

En esta aportación se quiere ofrecer al docente de ELE una serie de ejercicios fáciles y efectivos previamente llevados al aula para practicar la destreza fónica. Se trata de un breve inventario que incluye actividades, unas conocidas y otras novedosas, con el fin de proponer un resumen de las que han resultado exitosas en el aula de ELE; destinadas a alumnado universitario concienciado con la importancia de la competencia fónica e interesado en dedicar un tiempo explícito a practicarla.

Las actividades aquí presentadas están estructuradas siguiendo tres objetivos: por una parte, se atiende a propuestas nuevas y antiguas que se ocupan de un acercamiento a la competencia fónica. En segundo lugar, se analizan tareas ya existentes y se proponen otras nuevas relativas a los aspectos segmentales. Una tercera parte se ocupa de posibles actividades recapitulativas efectivas, bien figuren dentro de ellas algunas actividades conocidas, bien se trate de otras nuevas presentadas aquí por primera vez. Tras desarrollar el análisis de las 14 actividades recopiladas aquí, se pasa a concluir con la oportunidad de llevar dichas propuestas al aula de ELE.

2. Acercamiento teórico

2.1. Antiguas propuestas

Dentro del acercamiento teórico se propone una actividad ya conocida, titulada aquí *La didáctica de la ortoépica*. Consiste en formular hipótesis, deducir e inferir reglas. En ella se pide al alumnado que busque

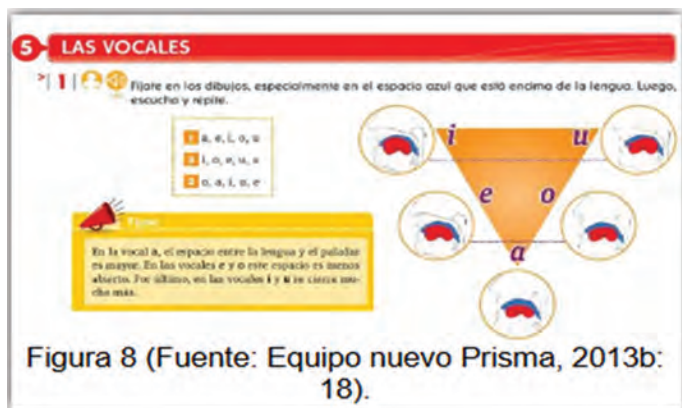


Figura 2: Las vocales (Pérez Bernabeu, 2016)¹

¿Qué forma de presentar la secuencia te resulta más fácil de pronunciar? ¿A qué crees que se debe que hayamos aprendido las vocales en la secuencia <a>, <e>, <i>, <o>, <u>?

A partir de esta reflexión, el alumnado comprende, por una parte, la importancia de la tradición escrita, que condiciona que se haya aprendido la primera secuencia, y, por otra, la importancia de la dimensión fonética, representada por la segunda secuencia, más fácil de articular. Como se ha indicado ya, en el tratamiento de la corrección fonética se constata una fuerte influencia de la escritura de la que a veces hay que distanciarse para poder aprender a pronunciar bien (Bartolí Rigoll, 2015). Esta actividad reflexiva con una parte experimental resulta en el aula ágil, divertida y reveladora. También resulta motivador el que el alumnado llegue a la conclusión de una forma aplicada y autónoma.

A continuación, se pasaría a la actividad 3, pensada para comprender la articulación y clasificación de los fonemas. Teniendo en cuenta la clasificación de los fonemas consonánticos (fonemas bilabiales, labiodentales, dentales, alveolares, palatales, velares, interdentes), presentados en la figura 4 aquí abajo expuesta, cabe reflexionar sobre la accesibilidad de estos contenidos a un alumno no familiarizado con la fonética y la fonología.

¹ Fuente equipo *Nuevo Prisma* (2013: 18).

CLASIFICACIÓN DE LOS FONEMAS CONSONÁNTICOS

SEGÚN EL MODO DE ARTICULACIÓN (por efectos del aire)		SEGÚN EL PUNTO DE ARTICULACIÓN (por la relación de los órganos de la cavidad bucal)													
		BILABIALES		LABIODENTAL		DENTALES		ALVEOLARES		PALATALES		VELAR		INTERDENTAL	
OR A L E S	OCLUSIVAS	/p/	/b/			/t/	/d/					/k/	/g/		
	FRICATIVAS			/f/				/s/			/y/	/x/		/θ/	
	AFRICADAS									/ç/					
	VIBRANTE simple							/r/							
	VIBRANTE múltiple							/ř/							
	LATERALES							/l/		/ʎ/					
NASALES			/m/					/n/		/ɲ/					
SEGÚN CUERDAS VOCALES		SONDO	SONORO	SONDO	SONORO	SONDO	SONORO	SONDO	SONORO	SONDO	SONORO	SONDO	SONORO	SONDO	SONORO

Símbolos de los fonemas actualizados (RAE, 2010):

/θ/ → /z/ ; /x/ → /j/ ; /ɲ/ → /ñ/ ; /ʎ/ → /ll/ ; /ř/ → /rr/ ; /ç/ → /ch/

Figura 4: Los fonemas consonánticos

Por eso, la primera propuesta consiste en acercar al alumnado a la terminología a partir de la formación de palabras, la cual podría ser un ejercicio del tipo: *Agrupar las palabras de dos en dos según pertenezcan a la misma familia léxica: dental, labio, labial, paladar, bilabial, diente, palatal, dos labios* o, como se indica en la figura 5, *Une las palabras de la columna de la derecha con las de la izquierda según un criterio semántico*. Este ejercicio también podría realizarse uniendo palabras con imágenes. De esta forma, posibilitamos que el alumnado se familiarice con un sistema nuevo y aparentemente complejo.

Dental

Labial

Bilabial

Palatal

labio

paladar

diente

dos labios

Figura 5: Terminología a partir de la formación de palabras

Siguiendo esta línea de acercamiento del aparato fonador al alumnado, proponemos la actividad 4, en que tiene que localizar en una imagen muda los elementos que participan en la articulación de los fonemas: *alveolos, cavidad nasal, nariz, paladar, velo, úvula, labios, dientes, lengua, dorso de la lengua, cuerdas vocales*.



Figura 6: Aparato fonador sin términos



Figura 7: Aparato fonador con términos

Una forma más gráfica para practicar el mismo aspecto se propone en la actividad 5. En ella, se reparten tarjetas con la descripción del fenómeno, ejemplos, o su representación fonética. El estudiantado, que ha recibido tarjetas que no se corresponden, debe encontrar a quien tenga las tarjetas con las correspondencias buscadas.

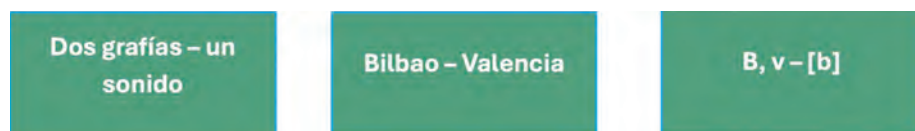


Figura 8: Propuesta de un posible diseño de las tarjetas.

Una vez presentado el sistema fonético, introducido el aparato fonador y explicadas las características ortoépicas del español, se pueden tematizar los aspectos segmentales; en este capítulo, una selección de estos.

3. Práctica de elementos segmentales

3.1. Antiguas propuestas

Comenzamos por la actividad 6, denominada *El teléfono loco* (Gironzetti/Pastor, 2008: 154. En ella, el alumnado se coloca formando dos filas y se van diciendo una frase al oído. El objetivo es transmitir la frase de modo que el último que la ha escuchado la reproduzca de forma correcta. Posibles frases de partida serían *La ciudad de Túnez es preciosa* o *Cuando la vejez empieza facilita la ceguera*. De este modo, se practica el fonema fricativo dental sordo /θ/.

La actividad 7 consiste en la adaptación de *La letra perdida* (Gironzetti/Pastor, 2008: 156, en la cual se enseña al alumnado imágenes de objetos conocidos y su nombre sin una letra, por ejemplo, en la secuencia *gato, guerra, guillotina, gente, ginebra, gota, guante*, siempre eliminando la <g>. A partir de esas asociaciones, se deben deducir las reglas de ortografía y ortoépica y practicar los fonemas /x/ y /g/.

Otro tipo de actividad lúdica (8) que da muy buen resultado es la identificación de sonidos individuales, actividad creada por Bueno Hudson (2013). En ella, el alumnado debe lograr concluir un recorrido guiándose por la articulación de un fonema determinado.

Fonema /x/

- Fíjate en las siguientes palabras: *gitano, cojín, jarra, urgente*. Todas ellas comparten el sonido [x], representado por las letras «g» y «j».
- En el siguiente cuadro, tienes que seguir la pista de las palabras que tienen el mismo sonido, [x], para llegar desde «Salida» hasta «Llegada». Recuerda que para pasar de una palabra a otra, estas tienen que estar en contacto.

Salida

José	guitarra	aguantar	zíngara	gozo	gusto	jarra
garra	cónyuge	garantía	giba	sajar	halagüeño	rogar
guante	guerra	ajo	alguacil	vaguedad	joroba	gol
segundo	guinda	gusto	lengua	guarda	ponga	reloj
lenguaje	ungüento	reglas	regadío	regalo	analgésico	ganas
toronja	naranja	gente	algodón	digerir	cigüeña	ángel

Llegada

Clave del profesor: José → cónyuge → ajo → giba → sajar → joroba → reloj → analgésico → ángel

Figura 9: Ejercicio lúdico para practicar los elementos segmentales (Bueno Hudson, 2013: 23)

3.2. Nuevas propuestas

También eficaz es el tratamiento de canciones en el aula, en un segundo paso del aprendizaje del fonema. La actividad 9 trabaja la presencia del fonema /x/ en un soporte dinámico. La canción, ideada para un público infantil, se emitió en *Ábrete Sésamo* en 1963 y se titula *La jota es mi preferida*². La transcripción, a continuación, da cuenta de los numerosos ejemplos que puede identificar y practicar el alumnado.

Transcripción:

A, b, c, d, e, f, g, h, I... ¿Sabéis qué letra viene después de la i? ¡¡¡Jota!!!! ¡Muy bien! Cuando pienso en la letra **J**, me acuerdo de amigos que [sic] sus nombres empiezan con la **J**. Como **jota Juan** y **Juanita** tienen los bolsillos llenos de **judías** con las que **juegan** casi todo el día. La **jota** es mi preferida./Eh, yo también tengo un amigo que su nombre empieza por **jota**. [...] Sí, te voy a hablar de él. **Jota Jorge** come como un **jilguero**, de mayor quisiera ser un **cerrajero**. **Jota Jorge**, come como un **jilguero**. **Juan** y **Juanita juegan** con **judías**, la **jota** es mi preferida./¿Sabéis una cosa, chicos? [...] Yo también tengo un amigo./ ¿¿Ah, si?? [...] Háblanos de él./ **Jota Juanjo** es **joven** y guapo y con **Joaquín** juegan en el estanque a los barcos./ **Jota Juanjo** es muy **majo**, qué rica es la **jota**,

2 <https://www.youtube.com/watch?v=Msxpz7JLKeU> [28.06.2024]

Juan y Juanita juegan con **judías**, la **jota** es mi preferida./Yo también tengo uno, mi amigo **José**./ Háblanos de él./ **José** se parece a **Jorge** solo que está más delgado que mi amigo **Jorge**./ **José** solo **juega** con el coche. **Jota Juan** es muy **majo**. La **jota** es la **jota**. **Juan y Juanita juegan** con **judías**, la **jota** es mi preferida./¡¡¡**Jota!!!**

Para practicar los fonemas /r/ y /r̄/, el primero de ellos vibrante simple y el segundo, vibrante múltiple, proponemos la actividad 10, que consiste en el análisis de la canción *Mi primer millón*³, orientado desde la ortoépica. Con la ayuda del esquema de Romero Dueñas (2017) se pregunta al alumnado qué tipos de /r/ y /r̄/ aparecen, cómo se escriben y pronuncian. La solución de este análisis sería:

Entre vocales: quiero, corazón, para, será, directa, andaremos, querida.

Delante de consonante: verte, artista, volverme, York, comprarte.

Final de palabra: pegar, estar, por, vender, ganar, tener, escuchar, Salvador, vivir, primer.

Combinación tr, fr, gr, dr, pr, cr, br: primer, tranquila, sufriendo, comprarte, grande, estrellas, Alejandro.

Principio de palabra: radio, rompan, rubio, repito.

Entre vocales: /r̄/: Barranquilla.

Otro tipo de enfoque es el que propone la actividad 11, pensada desde la fonética contrastiva (español-alemán). Este tipo de enfoque es de especial relevancia, pues «permite anticiparse a los errores que más probablemente cometerá el alumno, y lo que es más importante: conocer sus causas e idear soluciones eficaces» (Lahoz-Bengoechea, 2015: 49). Consiste en aprender a pronunciar el fonema /p/ diferenciándolo de su pronunciación en alemán. Este fonema no se articula en la L1 del alumnado de la misma manera, pero dispone de él. Por ello, el estudiantado lo clasifica dentro de la misma categoría fonológica. Así, en un principio, «no será capaz de reproducir el sonido original, sino que pronunciará ese sonido de su L1 al que lo ha

3 <https://www.youtube.com/watch?v=F5-oCyBQW8k>

asimilado» (*ibidem*)⁴. En esta actividad, se generarían pares de palabras (*París-Paris, parken-aparcar*), incidiendo sobre la diferente pronunciación de ambos fonemas en las mismas o muy parecidas palabras en las dos lenguas. Al respecto también se pueden recomendar las actividades 21 y 22 del libro *44 kommunikative Spiele* (Rojas Riether, 2017: 47-51).

4. Actividades recapitulativas

4.1. Antiguas propuestas

Este último apartado está dedicado a actividades que aúnan diferentes objetivos. Así, hemos se han seleccionado las actividades *El juego del caracol* y el juego *Me llamo*. Tanto la actividad 12 como la 13 suponen un acercamiento competitivo hacia el aprendizaje. Este es un elemento que se puede aprovechar en la elaboración de un juego, pues puede conseguir un mayor esfuerzo por parte del alumnado, sin que este sea consciente de ello y, simultáneamente, fomentar la motivación (cf. Brime, 2007: 81). Sin embargo, consideramos que la competitividad ha de ser implementada de una forma esporádica, pues su uso reiterado puede alterar la atmósfera de la clase (cf. Chamorro/Prats, 1990: 238).

La actividad 12 consiste en un ejercicio de 20 preguntas de tipo evaluativo que hace avanzar por un tablero con forma de caracol. Algunas preguntas son similares entre ellas y abarcan desde la pronunciación a la identificación de fonemas y grafemas, pasando por la ortografía y la ortoépica.



4 Para un estudio comparativo entre el español y el inglés, véase Lahoz-Bengoechea (2015).

1. Piensa rápidamente tres palabras que empiecen por PA-.
2. Si tienes una E en tu nombre, avanza dos casillas.
3. Pierdes un turno porque hay un concierto de música.
4. Piensa rápidamente cuatro palabras que empiecen por CO-.
5. Si pronuncias rápido y bien el trabalenguas, avanza una casilla, si no retrocede dos.
6. Escribe una palabra que empiece por FL-.
7. Piensa rápidamente dos palabras que terminen por -NA.
8. Deletrea la palabra quejica.
9. Pronuncia rápido: Con este puñal de acero te descorazonaré.
10. Piensa rápidamente tres palabras que empiecen por DO-.
11. Si pronuncias rápido y bien el trabalenguas, avanza dos casillas, si no retrocede dos.
12. El laberinto (dos turnos sin jugar).
13. Piensa rápidamente dos palabras que terminen por -LA.
14. Escribe dos palabras que sólo tengan la vocal A, si no lo consigues, retrocede una casilla.
15. El puente. Vuelve a la casilla 5.
16. Piensa rápidamente cuatro palabras que empiecen por TE-.
17. Escribe una palabra aguda, otra llana y otra esdrújula.
18. Separa en sílabas la palabra cobrillo.
19. Piensa rápidamente dos palabras que tengan diptongo -ue-.
20. Deletrea la palabra cuchillo.
21. Lee rápidamente y varias veces la palabra monja, ¿cuántas palabras eres capaz de encontrar?
22. La muerte. Vuelve a la casilla 1.
23. Escribe una palabra llana que tenga tilde.
24. Haz una pregunta personal a tu profesor.
25. Llegada.

Figuras 10 y 11: El juego del caracol (Nuño Álvarez/Franco Rodríguez, 2008: 104-105)

La actividad 13, el juego número 41 en el trabajo de Rojas Riechter (2017: 86-87) tiene asimismo un carácter recapitulativo y en ella se practican determinados fonemas. La oración punto de partida es *Me llamo Cecilia y me gustan los zapatos...*, y el alumnado debe completar con vocabulario que contenga el fonema /θ/. Otros nombres utilizados como punto de partida son *Jorge, Pablo, Quique, Tadeo*, etc.

4.2. Nuevas propuestas

La última actividad propuesta, la actividad 14, es un parchís, no desarrollado aquí completamente, inspirado por otros ya existentes⁵ que trabajan el modo del subjuntivo o los verbos con preposición. Este juego se puede adaptar para practicar fonética, pues a través de sus 96 casillas es posible proponer tareas de todo tipo, como, por ejemplo: *Di una palabra en la que aparezca en fonema /θ/, Cómo se pronuncia “avión”, Lee una transcripción,*

5 Se pueden consultar en www.profedelee.es

CONVENIR 33 DE	
CONFUNDIR 32 CON	
CONFORMARSE 31 CON	
RECUPERARSE 37 DE / POR	
PREOCUPARSE 30 CON	
DEPENDER 39 DE	
PREFERIR 38 A	
PENSAR 40 EN	
DESCONTAR 41 DE	
DESCRIBIR 42 DE	
OBLIVIDARSE 26 DE	
PARTICIPAR 27 CON	
CONECTARSE 28 A	
CONECTARSE 29 A	
CONECTARSE 30 CON	
CONFERIR 31 CON	
CONFERIR 32 CON	
CONFERIR 33 CON	

ENFRENTARSE 61 A	
ENTRETENERSE 62 CON	
ENTROMETERSE 64 EN	
ENTUSIASMARSE 65 CON	
ENZARZARSE 66 EN	
ESCAPAR 67 DE	
FUGARSE 7 DE	
INCOMODARSE 6 CON	
INGRESAR 63 EN	
INFLUIR 64 EN	
INFORMAR 65 SOBRE	
INSISTIR 66 EN	
ABUSAR 2 DE	
ACORDARSE 3 DE	
ACOSTUMBRARSE 4 A	
ACUSAR 6 DE	
ADUENARSE 7 DE	
AVISAR 8 DE	
FIJARSE 9 EN	
HABLAR 60 DE	

CONFERIR 33 CON	
CONFERIR 32 CON	
CONFERIR 31 CON	
RECUPERARSE 37 DE / POR	
PREOCUPARSE 30 CON	
DEPENDER 39 DE	
PREFERIR 38 A	
PENSAR 40 EN	
DESCONTAR 41 DE	
DESCRIBIR 42 DE	
OBLIVIDARSE 26 DE	
PARTICIPAR 27 CON	
CONECTARSE 28 A	
CONECTARSE 29 A	
CONECTARSE 30 CON	
CONFERIR 31 CON	
CONFERIR 32 CON	
CONFERIR 33 CON	

ENFRENTARSE 61 A	
ENTRETENERSE 62 CON	
ENTROMETERSE 64 EN	
ENTUSIASMARSE 65 CON	
ENZARZARSE 66 EN	
ESCAPAR 67 DE	
FUGARSE 7 DE	
INCOMODARSE 6 CON	
INGRESAR 63 EN	
INFLUIR 64 EN	
INFORMAR 65 SOBRE	
INSISTIR 66 EN	
ABUSAR 2 DE	
ACORDARSE 3 DE	
ACOSTUMBRARSE 4 A	
ACUSAR 6 DE	
ADUENARSE 7 DE	
AVISAR 8 DE	
FIJARSE 9 EN	
HABLAR 60 DE	

5. Conclusiones

225

Un análisis de la forma de aprender fonética lleva a la conclusión de que esta se puede hacer llegar al alumnado de una forma motivadora. En el presente capítulo se han presentado 14 actividades para aprender y practicar fonética, algunas de creación propia, algunas extraídas de especialistas en didáctica de la fonética en ELE, estructuradas en función de su finalidad.

Así, se ha atendido a la reflexión de fenómenos fonéticos desde un acercamiento teórico, siempre mediante actividades que incluyen un elemento de diversión. Una vez realizado el acercamiento teórico, que introduce un análisis del aparato fonador, entre otros, se han ofrecido varias actividades para practicar una selección de fonemas y tres actividades recapitulativas en forma de juego. De esta manera se han localizado dificultades y se ha facilitado el aprendizaje. En la primera parte, la dedicada al acercamiento teórico, se han presentado 5 ejercicios, uno de ellos previamente propuesto y cuatro de ellos como novedad. En la segunda parte, referida a los aspectos segmentales, se han indicado 6 actividades, 3 de ellas conocidas y 3 consideradas novedosas. En la tercera parte, de actividades recapitulativas, se han ofrecido 3 tareas, dos de ellas ya conocidas y una esbozada aquí por primera vez.

Un análisis comparativo de las propuestas ya conocidas y aquellas que se incluyen aquí como novedosas muestra que los ejercicios en competencia fonética cada vez son más reflexivos, activos, visuales y lúdicos y que cada vez se valen de más y más diferentes plataformas. La mayoría de las actividades aquí expuestas han sido pilotadas en el aula con éxito y han contribuido a generar en el alumnado otra percepción sobre la fonética y otra disposición a aprenderla, por lo que se puede concluir que tanto las actividades ya recogidas anteriormente por otras personas especialistas como las aquí desarrolladas por primera vez suponen un buen repositorio de actividades aconsejables en el aula de ELE para practicar la destreza fonética.

Referencias

Barrios, P. (2024). La transcripción fonética, tema 2, curso de lingüística, <https://www.studocu.com/ca-es/document/universitat-autonoma-de-barcelona/linguistica/la-transcripcion-fonetica-tema-2/6987384>

- Barros González, O. (2016). *El componente lúdico en el aula de E/LE: revisión histórica y nuevas propuestas*. Universidad de Oviedo. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/>
- Bartolí Rigol, M. (2015). La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras, *Phonica*, 1, 1-27.
- Brime Bertrand., M. E. (2007). El componente lúdico en la clase de ELE. En *Actas de los talleres de formación del Instituto Cervantes de Nápoles* (pp. 79-99). Nápoles: Instituto Cervantes.
- Bueno Hudson, R. (2013). Propuestas para la enseñanza de la pronunciación y corrección fonética en español como lengua extranjera. En *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de ELE* (pp.15-35). Instituto Cervantes de Budapest.
- Chamorro Guerrero, M. D., Prats Fons, N. (1990). La aplicación de los juegos a la enseñanza del español como lengua extranjera. En *Actas del II Congreso Nacional de ASELE. Español como lengua extranjera: didáctica e investigación* (pp. 235-246). Madrid: Instituto Cervantes.
- Gil Fernández, J. (2007). *Fonética para profesores de español*. Madrid: Arco Libros.
- González Hermoso, C./Romero Dueñas, A. (2002). *Fonética, entonación y ortografía*. Madrid: Edelsa.
- La jota es mi preferida. *Ábrete Sésamo*. <https://www.youtube.com/watch?v=Msxpz7JLKeU>
- Lahoz-Bengoechea, J. M. (2015). ¿Qué aporta la fonética contrastiva a la didáctica de ELE? En Morimoto, Y., Pavón Lucero, M. V., y Santamaría Martínez, R. (Eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (pp. 49-62). ASELE. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0049.pdf
- Lahoz, J. M., Luque, S., Mellado, A., Rico, J., y Gil, J. (2012). *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*. Madrid: Edinumen.
- Mi primer millón. *Bacilos*. <https://www.youtube.com/watch?v=F5-oCyBQW8k>
- Pérez Bernabeu, A. (2016). Tratamiento de la pronunciación en la colección Nuevo Prisma (Editorial Edinumen). *redELE*, 28.
- Poch Olivé, D. (2004). La pronunciación en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. *redELE*, 1, 1-8.
- Ramírez Sainz, L. (2017). Didáctica de la fonética en ELE: los elementos segmentales, *Liletrad*, 3, 235-250.

- Rojas Riether, M.V. (2017). *44 kommunikative Spiele. Spanische Aussprache in 10 Minuten*. Klett: Stuttgart.
- Sánchez Benítez, G. (2010). La estrategia de aprendizaje a través del componente lúdico. *marcoELE*, 11.
- Verdía, E. (2010). Variables afectivas que condicionan el aprendizaje de la pronunciación: reflexión y propuestas. *marcoELE*, 10. https://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.verdia.pdf

2

El discurso climático en la clase de español L2: reflexiones teóricas y dilemas éticos

Almudena Marín Cobos

Barnard College, Nueva York, Estados Unidos

Francisca Aguiló Mora

Columbia University, Nueva York, Estados Unidos

1. Introducción

La emergencia climática en la que nos hallamos ha hecho que esta cuestión se trate y trabaje en disciplinas más allá de las científicas. No son pocas las universidades que combinan investigación y pedagogía en el campo transdisciplinario de las humanidades medioambientales. No obstante, el discurso climático ocupa todavía un papel secundario –a menudo inexistente– en la enseñanza de segundas lenguas. Este artículo propone incluir la enseñanza, aprendizaje y estudio de lenguas, específicamente el español, en el área de humanidades medioambientales o, dicho de otro modo, incorporar la emergencia climática y la sostenibilidad medioambiental en la enseñanza de segundas lenguas de manera holística. Con este fin, se exploran las políticas y prácticas actuales de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en la educación superior en los EE.UU., y los dilemas éticos a los que se enfrenta el profesorado al enseñar español como segunda lengua (L2) con un enfoque en la emergencia climática.

¿Cómo enseñar y aprender español, una lengua colonizadora en América Latina, pero también en EE.UU., África, Asia e incluso Oceanía, en el contexto de la crisis climática global sin propagar el imperativo colonial (del Valle, 2014; Train, 2010)? Si se asume que la crisis climática es el resultado de procesos interseccionales coloniales y neocoloniales a diversos niveles, es

imperativo descolonizar nuestras prácticas de enseñanza (Behari-Leak, 2020; Mintz, 2021; Phipps, 2021; Twyman-Ghoshal y Lacorazza, 2021). ¿Cómo evitar lo que se conoce como “*coloniallingualism*”, es decir, el privilegiar conocimiento, lenguas y valores neoliberales dominantes fruto de esa imposición colonial (Meighan, 2023)? Para responder a estas preguntas, la filosofía de enseñanza aquí planteada propone una transformación que parte de la raíz (los programas básicos de lenguas en las universidades estadounidenses) y que se centra en cuatro principios básicos:

- Contextualización de la lengua
- Análisis crítico y descentralización del discurso climático
- Aprendizaje activo y conocimiento compartido
- Enfoque transdisciplinar

Esta aproximación al estudio conjunto de la lengua (en este caso, el español, pero la teoría es aplicable también a otros programas) y la emergencia climática reconoce la importancia ideológica del lenguaje en los siguientes términos: en primer lugar, el lenguaje es la principal herramienta para el desarrollo cognitivo; en segundo lugar, es el elemento mediador a través del cual construimos nuestro pensamiento y el conocimiento del mundo que nos rodea; y, en tercer lugar, es el principal efectivo para la comunicación inter e intrapersonal (cf. Negueruela-Azarola *et al.*, 2024). Además, pensar la emergencia climática desde la enseñanza de segundas lenguas permite hablar sobre dicha cuestión en lenguas que no son—por ahora—las oficiales y que no están estandarizadas dentro del discurso climático en los Estados Unidos, ni tampoco a nivel global. Así, se sugiere trabajar pedagógicamente la innegable interconexión entre lengua (entendida como un ente político e ideológico) y sociolingüística, cultura, justicia social y crisis climática.

Esta propuesta pedagógica incorpora tanto la emergencia climática como la sostenibilidad y las sitúa en el centro del currículum de L2. La iniciativa “InTeGrate” de Carleton College enumera todos los beneficios que se obtienen al incorporar la sostenibilidad a la enseñanza; entre otros, destaca la posibilidad no solo de incluir temas de actualidad en el contenido del curso, sino también de conectar el curso con otras disciplinas

(“Sustainability”). Estas ventajas no deben soslayar algunos de los retos a los que se enfrenta el profesorado: principalmente la inversión de tiempo necesaria para llevar a cabo tal tarea, sobre todo teniendo en cuenta la carga docente. Sin embargo, la propuesta no sugiere pensar en el clima o en la sostenibilidad como ramas del tronco, es decir, como añadidos al trabajo ya existente, sino más bien elaborar el contenido del curso a partir de la sostenibilidad. Lo que aquí se plantea es el diseño del currículo de español como L2 con base inextricable en la sostenibilidad y todo lo relacionado con la crisis climática. No se trata de cursos temáticos, sino de repensar y transformar todo el programa de español, desde los cursos elementales hasta los más avanzados, partiendo de estas coordenadas. Esta aproximación puede parecer, al menos de entrada, un desafío mayor que solamente diseñar cursos avanzados centrados en el tema; no obstante, a largo plazo, este planteamiento introduce un cambio de paradigma en tanto que desplaza una instrucción centrada principalmente en el aspecto formal o estructural de las lenguas y sitúa el pensamiento crítico en la base de la enseñanza de la L2.

2. Una pedagogía decolonial

¿Qué aspectos contribuyen a que esta aproximación pedagógica sea decolonial? Además de partir de un enfoque transdisciplinar que aúna lengua con clima y sostenibilidad y lo pone en el centro de los programas educativos, se trata también de contextualizar la enseñanza de la lengua desde el pensamiento crítico y reconocer el pasado y el presente colonial que posee, tanto la enseñanza como la lengua. Cabe deconstruir la preeminencia que tradicionalmente se ha atribuido a ciertas variedades lingüísticas del español desde los niveles básicos en los que la lengua, en líneas generales, se enseña desde una perspectiva instrumental y, en muchos casos, estructuralista. Estas premisas se trabajan desde un aula en la que profesorado y estudiantado colaboran activamente en aras de compartir conocimiento y experiencias.

2.1. Contextualización de la lengua

En primer lugar, la lengua debe concebirse como un fenómeno vivo que está intrínsecamente conectado con el contexto del que surge y con la historia sociocultural que la rodea. Así, las lenguas y su(s) cultura(s) no deberían

estudiarse fuera de su contexto desde el mero análisis de estructuras gramaticales predeterminadas; sino que hay que estudiar la cultura en sus diversas manifestaciones a través de las múltiples variedades lingüísticas, y viceversa, analizando desde una perspectiva metalingüística las implicaciones ideológicas, éticas y sociopolíticas de los usos del lenguaje tanto sincrónica como diacrónicamente. No se puede conocer una lengua sin tener en cuenta su historia y la de sus hablantes, así como no se puede estudiar la emergencia climática y el discurso climático en el Antropoceno sin reconocer el impacto de la actividad humana en el planeta. Por eso, hay que subrayar “the impact of climate change on culture, and [...] the potential of culture for global climate action” (UNESCO); esto es, si bien el cambio climático ha influido en nuestro modo de vida social y cultural, nuestras culturas tienen el potencial de reaccionar ante tal influencia.

Por eso, otras lenguas que están en contacto con el español y otras voces que no son las estandarizadas (las de las mujeres, las de las comunidades racializadas y marginalizadas, entre otras), deben ser activamente escuchadas y parte de la conversación. Se debe analizar y, en algunos casos, desaprender cómo se han percibido tradicionalmente estas lenguas y estas voces desde la perspectiva occidental. La descontextualización del lenguaje en la creación y el estudio de formas de comunicación monolingües y estándares, como el discurso científico y otros tipos de escritura académicas—reflejada también en ciertas prácticas pedagógicas—conduce a dinámicas educativas no inclusivas y pre-establece procedimientos ambientales insostenibles mediante el uso de variedades “that obscure agentive and affected participants” (Fine *et al.*, 2023: 87). Voces, paradigmas y pensamiento indígena en regiones de habla hispana han de ponerse en el centro también para avanzar en marcos pedagógicos que subrayen la responsabilidad colonial y la soberanía indígena (Fine *et al.*, 2023: 84).

2.2. Análisis crítico y descentralización del discurso climático

En segundo lugar, cabe examinar desde la perspectiva crítica del análisis del discurso cómo las metáforas y los estándares de comunicación en lenguas y culturas indígenas y coloniales influyen en las diferentes creencias y acciones medioambientales (Fine *et al.*, 2023: 86, Lakoff y Johnson, 2008). Los estudios en torno al clima producidos desde el discurso científico son vastos y se hallan principalmente en inglés. Son, además, difíciles de transferir

tanto dentro del ámbito de las humanidades como en la esfera pública, donde se seleccionan y debaten temas de relevancia política. Por eso, el estudiantado debe ser provisto con herramientas que les permitan llevar a cabo un rol mediador entre el conocimiento especializado producido en inglés y una muestra abigarrada de discursos epistemológicos en español para una audiencia *mainstream*.

En otras palabras, se propone analizar los marcos discursivos metafóricos que en las esferas científica y pública se utilizan para hablar de clima; explorar los diferentes mecanismos previstos para transferir conocimiento científico y conocimiento social; y abordar las diferencias geopolíticas meridionales en los discursos climáticos haciendo que el estudiantado examine críticamente manuscritos específicos publicados tanto en los Estados Unidos como en el resto del mundo hispanohablante. El principal objetivo y desafío es diversificar el (estudio del) discurso climático, predominantemente en inglés, mientras se subraya la importancia de educar sobre el clima y la sostenibilidad desde múltiples perspectivas. El objetivo es que el estudiantado esté lo más preparado posible para vivir de manera activamente sostenible a la vez que aprende a crear y analizar críticamente las imágenes que presentan diferentes discursos de sostenibilidad.

2.3. Aprendizaje activo y conocimiento compartido

En tercer lugar, esta aproximación a las humanidades medioambientales coloca las habilidades de pensamiento crítico en el centro de la práctica docente. Tal y como lo plantea bell hooks (2019: 10), la clave de este acercamiento está en la colaboración entre profesorado y estudiantado, de manera que el rol del profesorado sea el de facilitar las dinámicas de clase para así generar un espacio para las voces del estudiantado, considerando su pericia en el tema e incluyendo sus intereses y dudas como parte del contenido y como objetos de estudio. Por consiguiente, el aprendizaje no solo será relevante a nivel social, sino para el propio crecimiento metacognitivo del estudiantado, ya que lo convertirá en agente activo y artífice de su propio proceso de aprendizaje.

hooks plantea la idea del “world as a classroom” (2003: 1) y explora las tensiones en las instituciones universitarias estadounidenses; principalmente, le preocupa cómo la educación ha sido usada para reforzar

valores dominantes a pesar de la revolución pedagógica que supone la inclusión en el propio sistema educativo de formas alternativas de pensar (feminista, antirracista, decolonial, etc.). En este contexto, el mundo circundante se convierte en un aula en el sentido de que las luchas por la igualdad de género y la diversidad racial conectan temas de justicia social y opresión con la pedagogía (2003: 7). Así, el salón de clase se transforma en un espacio contingente. Las humanidades medioambientales permiten y coadyuvan este tipo de conversaciones y, lo que es más importante, tal transformación requiere de la enseñanza de pensamiento crítico para ayudar al estudiantado a traer su propia experiencia al aula, así como a ampliar su conciencia crítica para dismantelar las ideologías dominantes o incluso información falsa con respecto a la crisis climática.

2.4. Enfoque transdisciplinar

En última instancia, el enfoque pedagógico aquí propuesto es transdisciplinar a varios niveles. La crisis climática nos coloca a todos en una coyuntura histórica sin precedentes y requiere una respuesta global, compleja e interconectada que involucre todas las disciplinas. Para empezar, se crea aquí un espacio nuevo que surge del cruce entre lengua y sociolingüística, estudios culturales y discurso medioambiental; tal espacio sirve también para crear conciencia sobre los desafíos que se encuentran más allá de la propia especialización académica (Choi y Pak, 2006: 355). Asimismo, dicho enfoque legitima no solo la especialidad del profesorado, sino también los variados intereses y preferencias académicas del estudiantado, tanto en el ámbito de las humanidades como en las ciencias sociales y naturales. Esto se consigue mediante la participación activa y comprometida del estudiantado y mediante la colaboración de especialistas de diversas disciplinas académicas y no académicas. Así, desde un punto de vista didáctico, se trabaja el análisis comparativo de metáforas en torno al clima y otros patrones discursivos que aparecen en diversidad de textos tanto en inglés como en español; tanto en textos de índole científica como en textos publicados para una audiencia más amplia.

En definitiva, la lengua no es solo un requisito a nivel académico-instrumental, sino también inherentemente transdisciplinar y crucial en el aprendizaje. La verdadera conexión entre diversas perspectivas (estudios climáticos, (socio)lingüística, estudios culturales y justicia social, por citar

algunos) es de suma importancia en el currículo de lenguas. De hecho, es lo que hace posible que todas estas disciplinas superen sus propias fronteras. Se construye así un enfoque holístico y transformador y un espacio de transición entre disciplinas que tendrá un impacto notable en la participación y el compromiso crítico del estudiantado, motivado desde los cursos iniciales y desarrollado paulatinamente hasta los cursos más avanzados. Bajo el necesario paraguas de la emergencia climática, los cuatro principios aquí brevemente expuestos responden a una pedagogía que es decolonial, antirracista y que se preocupa por la justicia social.

3. Conclusión

Antes de cerrar, hay que detenerse en algunos de los problemas a los que cabe hacer frente. Este enfoque es posible cuando los cursos tienen un número reducido de estudiantes y cuando hay cierto apoyo institucional para que la enseñanza y la pedagogía puedan considerarse parte de la investigación del profesorado. Sin embargo, la realidad es que las clases de lengua a menudo las imparte un lectorado con, por lo general, condiciones más precarias que las que tienen quienes están en posiciones más permanentes. Por tanto, la carga docente es mayor, se dispone de menos tiempo y fondos para investigar y, como consecuencia, la remuneración es menor porque se asume (erróneamente en muchos casos) que no se investiga—como si se pudiera separar la enseñanza de la investigación. Por estas razones, los programas básicos de lengua (cursos elementales e intermedios) se perciben como si fueran de segunda clase (Kern, 2002: 21) frente a cursos avanzados de estudios culturales en los mismos departamentos, cuando deberían ser considerados parte crucial del tronco de enseñanzas.

A pesar de estos retos, hay que afrontar esta empresa con urgencia. Esta práctica pedagógica pone en el centro una mirada crítica no solo hacia los propios programas de lengua y su rol en la enseñanza universitaria actual, sino que también parte de esos mismos programas como fuente de reflexión y análisis de los discursos del momento presente, generando una serie de herramientas que preparen al estudiantado para el mañana. El presente es un lugar lleno de significado (hooks, 2003: 166); por eso, sin analizar con atención y comprender el tiempo presente, el futuro será más y más incierto. El objetivo a largo plazo es transformativo, proactivo y colectivo y consiste en allanar el camino para imaginar un futuro sostenible donde no

haya lugar para el racismo, el colonialismo, ni para la desigualdad de clase y de género. Es hora de pasar a la acción desde el aula básica de español L2.

Referencias

- Barnard College. Sustainability & Climate Action. *Sustainability & Climate Action* | Barnard College. <https://barnard.edu/sustainability-climate-action>
- Behari-Leak, K. (2020). Toward a Borderless, Decolonized, Socially Just, and Inclusive Scholarship of Teaching and Learning. *Teaching and Learning Inquiry*, 8-1, 4-23, DOI: <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.8.1.2>
- Choi, B. C. K., y Pack, A. W. P. (2006). Multidisciplinarity, Interdisciplinarity and Transdisciplinarity in Health Research, Services, Education and Policy: 1. Definitions, Objectives, and Evidence of Effectiveness. *Clinical and Investigative Medicine*, 29-6, 352-364.
- Del Valle, J. (2014). The Politics of Normativity and Globalization: Which Spanish in the Classroom? *The Modern Language Journal*, 98-1, 358-372, <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2014.12066.x>.
- Fine, J. C., Love-Nichols, J., y Perley, B. C. (2023). Climate & Language: An Entangled Crisis. *Daedalus*, 152-3, 84-98, https://doi.org/10.1162/daed_a_02019.
- hooks, b. (2003). *Teaching Community. A Pedagogy of Hope*. Nueva York: Routledge.
- hooks, b. (2019) *Teaching Critical Thinking. Practical Wisdom*. Nueva York: Routledge.
- InTeGrate. Sustainability in Your Core Teaching Content. *Infuse Sustainability* https://serc.carleton.edu/integrate/teaching_materials/themes/infuse/key_concepts.html
- Kern, R. (2002). Reconciling the language-literature split through literacy. *ADFL BULLETIN*, 33(3), 20-24.
- Lakoff, G., y Johnson, M. (2008). *Metaphors we Live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meighan, P. J. (2023). Coloniallingualism: Colonial Legacies, Imperial Mindsets, and Inequitable Practices in English Language Education. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education* 17-2, 146-155, <https://doi.org/10.1080/15595692.2022.2082406>

- Mintz, S. (2021). Decolonizing the Academy. *Inside Higher Ed | Higher Education News, Events and Jobs*. www.insidehighered.com/blogs/higher-ed-gamma/decolonizing-academy
- Negueruela-Azarola, E., García P. N., y Escandón, A. (2024). *Teoría sociocultural y español LE/L2*, Nueva York: Routledge.
- Phipps, A. (2021). Decolonising the Languages Curriculum: Linguistic Justice for Linguistic Ecologies. En T. Beaven y F. Rosell-Aguilar (Eds.), *Innovative Language Pedagogy Report* (pp. 5-10). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2021.50.1228>
- Train, Robert W. (2010). Postcolonial Complexities in Foreign Language Education and the Humanities. En G. S. Levine & A. Phipps (Eds.), *AAUSC Issues in Language Program Direction 2010: Critical and Intercultural Theory and Language Pedagogy*, (pp. 141-160). Boston, Heinle | Cengage Learning.
- Twyman-Ghoshal, A., y Lacorazza, D. C. (2021). Strategies for Antiracist and Decolonized Teaching. *Faculty Focus*. <https://www.facultyfocus.com/articles/equality-inclusion-and-diversity/strategies-for-antiracist-and-decolonized-teaching>
- UNESCO. Culture and Climate Change. *Unesco.org*, <https://www.unesco.org/en/climate-change/culture#:~:text=Culture%3A%20the%20ultimate%20renewable%20resource,and%20adapting%20to%20climate%20change>

3

Enseñanza de español y lenguas indígenas de América: la labor de las autoras mexicanas de álbumes ilustrados

Carmen María Sánchez Morillas

Universidad de Jaén, España

1. Introducción

Desde el desarrollo de la competencia lingüística y la plurilingüe, sumado a la competencia intercultural de la lengua materna frente a las segundas lenguas y lenguas extranjeras, se expondrá la relación existente entre las lenguas americanas y el español por medio de los álbumes ilustrados, escritos por mujeres, en ediciones bilingües: se trata de una primera aproximación a obras editadas en español y lenguas indígenas como el zapoteco o el chatino, entre otras. Se refleja la importancia de la presencia de la educación indígena y los procesos de interculturalización que se están estableciendo en el sistema educativo mexicano cuando aparece un lugar propio para la educación de las comunidades bilingües indígenas (Dietz, 2023).

La tradición académica relativa a la investigación de la Literatura Infantil y Juvenil (en adelante LIJ) en México se puede considerar como un campo todavía en construcción, según apuntan algunas voces críticas más recientes (Flores-Hilerio, 2020), aunque se ha de reconocer las iniciativas y algunas actividades relacionadas con la promoción lectora y la educación en lectura, que han partido desde el contexto universitario así como desde la industria cultural y editorial, tanto privada como de instituciones públicas.

La mayor parte de los estudios actuales sobre la LIJ en México coinciden en destacar que no solo es preciso recopilar y estudiar la producción textual que se desarrolla en el país (Flores-Hilerio, 2020); urge actualizar la visión existente sobre esta materia de estudio por parte quienes están en el mundo académico, quienes enseñan en diferentes niveles educativos y quienes median culturalmente. En décadas anteriores, la LIJ se ha definido como un producto menor, de poca consideración, cuando se trata de un motor fundamental para el desarrollo cognitivo y socio-experiencial tanto en la niñez como en la adolescencia; en este sentido, se han llevado a cabo varios estudios que demuestran que queda patente el vínculo directo entre el desarrollo de la inteligencia emocional y el efecto positivo de la lectura de textos de LIJ en alumnado de educación infantil y de secundaria, frente a textos pertenecientes al ámbito no literario (Fajardo-Salinas, 2011; Covaleda-Castaño, 2013; Cabarcas-Ortega y Álvarez-Beleño, 2017; Arlandis y Reyes-Torres, 2018; Ramírez-Leyva, 2024).

Más allá de los métodos tradicionales historicistas de enseñanza para transmisión de la LIJ, frente a modelos más actuales, (Flores-Hilario, 2020; Ruiz, 2019; García-Roca, 2021; Amo Sánchez-Fortún y Pérez-García, 2024), el hecho de construir la identidad lectora de la juventud, y de lo más mayores, pasa también porque quienes dirigen el sistema educativo y cultural comprendan cuáles son los parámetros que están actuando dentro del campo de la industria editorial en cada contexto específico. El último objetivo es analizar cuáles son las necesidades de quien lee o sus prácticas lectoras más habituales. Se añade el contexto de países americanos, donde si bien el español posee una gran presencia, se ha establecido un proceso de recuperación del papel protagónico de las lenguas nativas, como ocurre en México, donde existen comunidades bilingües de base indígena (García-García, 2021).

2. Enseñanza de español y lenguas indígenas de América

Como indica Guerrero-Guadarrama (2023) gracias a la LIJ las comunidades indígenas: «[...] pueden: recuperar la presencia de muchos grupos segregados, como los pueblos originarios o indígenas en sus lenguas, así como las comunidades de pobres o subyugadas, en una búsqueda que es parte de la lucha por el futuro». Desde los diferentes

aportes narrativos y de tradición oral que se pueden encontrar en la LIJ mexicana, se hallan ejemplos representativos de la pluralidad cultural que emana de la existencia de los diferentes «pueblos prehispánicos» (Taylor, 2017). Se han destacado dos visiones de la población de origen indígena, desde el siglo XVI hasta parte de los inicios del siglo XVIII: la visión colonizadora, donde el indígena es inferior, y la visión misionera, donde el indígena es capaz de reorientar su cultura hacia la religión verdadera. Ambos puntos de vista (Lepe-Lira, 2011) se reflejaban por medio textos literarios donde se idealiza el modo de vida y cultura de las comunidades indígenas; estas perspectivas se cuestionan por medio de un discurso descolonizador, que focaliza la atención en la valoración de las lenguas y las culturas indígenas de México. En la primera mitad del siglo XX las metas educativas para las comunidades indígenas estaban basadas en estrategias de aculturación, pues el progreso solo radicaba en el aprendizaje del español (Vergara-Fregoso, 2015). Posteriormente, ya en 1970, la Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües se propuso un enfoque educativo basado en la educación bilingüe bicultural que sería una responsabilidad directa de la Dirección General de Educación Indígena (1978) (Guillén-Morales et al., 2021: 125).

Desde el año 2001 se consolidó el concepto del enfoque intercultural bilingüe indígena dentro del sistema educativo mexicano, focalizado para una educación en las lenguas originarias gracias a la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe; dicho organismo, más tarde, en el 2008, sería reformulado en la Dirección General de Educación Indígena (Ponce-Valdez y Quintero-López, 2024; Guillén-Morales *et. al.*: 126).

3. Labor editorial bilingüe

La LIJ se considera un bien de mercado en todos los contextos donde existe la cultura escrita y los productos de consumo. Esta situación influye de manera directa en la creación de los textos enfocados hacia el público más joven: las razones de publicación de un libro u otro pueden estar sometidas a exigencias del mercado que no se corresponden con criterios analíticos o parámetros educativos, culturales o estéticos adecuados. La crítica literaria y la industria editorial han de trabajar de manera conjunta y analizar los productos editoriales de la LIJ que se ofrecen en los contextos escolares

y familiares. La meta última ha de ser la de formar a personas lectoras capaces de entrenar su competencia lectora y literaria de manera paulatina (Colomer, 2009; Flores-Hilerio, 2020).

Se ha de resaltar la importancia de las corrientes críticas que existen sobre la concepción generalizada del fenómeno de la LIJ y que claman por un tipo de literatura menos infantilizada y de mayor calidad (Guerrero-Guadarrama, 2012; Carbonell, 2021). Como indica Sánchez-García (2023) no es que solo exista una tradición literaria homogénea canónica, sino que, hoy en día, nos enfrentamos a la tiranía de la censura de lo «políticamente correcto». La cuestión no es tanto eso, sino, como indica Sánchez-García (2023), escribir textos inclusivos que «[...] puedan llegar a cualquiera, independientemente de cuál es su ideología y, lo que es más importante, cuál sea su capacidad lectora». En México quienes escriben y las editoriales combaten lo políticamente correcto desde una corriente crítica neosubversiva: en los álbumes ilustrados ya se pueden encontrar temáticas literarias poco usuales en los géneros narrativos: feminicidios, migración, diversidad sexual, lucha contra el narcotráfico, abuso de menores...) (Desmas y Palais, 2018; Ocampo, 2021).

4. El álbum ilustrado en lenguas indígenas: México

La LIJ en México está viviendo un momento de gran desarrollo de la mano de autores y autoras que conforman un amplio listado que no conviene enunciar por miedo a dejar algunas voces fuera. Sí se puede afirmar que son muestra de las diferentes transformaciones que están ocurriendo en la LIJ en México (Flores-Hilerio, 2020; Hind, 2020). Desde 2017 (Pérez-Ramírez, 2021), han aumentado el número de colecciones y títulos de LIJ de nueva creación, situación que se afianzó durante los tiempos de la pandemia y que se ha visto beneficiada por el desarrollo de diferentes planes de lectura estatales y privados. Por otra parte, Guerrero-Guadarrama (2023) apunta que en la LIJ mexicana existe una corriente neosubversiva frente a la tradición heteropatriarcal que muestra cómo los esquemas narrativos, temáticos y culturales, entre otros, se han ido modificando en las últimas décadas. Dicha corriente está caracterizada por ofrecer una visión memorística de la literatura por lo que las editoriales están recuperando y rastreando las historias y narraciones de tradición locales, o de raigambre folclórica. Aquellas editoriales y otros agentes de la industria cultural mexicana están

trazando un camino innovador al ofrecer la posibilidad de crear álbumes ilustrados bilingües. Se pueden encontrar diferentes razones para ello:

-Se apuesta por las comunidades lectoras jóvenes de núcleos lingüísticos diferentes al español y el inglés; dichas comunidades pueden tener como L1 la lengua española o una lengua indígena o viceversa, que la L2 sea la lengua española o la lengua indígena.

-La labor editorial implica la búsqueda del tronco folclórico de tradiciones orales o de historias narrativas escritas más antiguas y que son representativas de cada pueblo o comunidad.

-Esta búsqueda conforma un corpus que es también registro y transmisión del legado cultural y lingüístico de cada comunidad que queda reflejado en el álbum ilustrado.

-Este primer objetivo conduce hacia al concepto de competencia intercultural muy relevante en el español o castellano, sobre todo dentro del elemento léxico.

5. Propuesta de álbumes ilustrados bilingües

Se realiza una breve selección de álbumes ilustrados aparecidos en editoriales diferentes. Se ha intentado que sean álbumes producidos en las dos primeras décadas del siglo XXI. Los siguientes textos representan estos casos de bilingüismo: español-tzeltal, zapoteco-español, chatino-español y náhuatl-español:

-El nacimiento del bejuco (2008) de Luz M.^a Chapela e ilustraciones de Rodrigo Vargas, edición bilingüe español-tzeltal, Ediciones Nostra.

-El niño que nunca tuvo cama (2012) de Natalia Toledo e ilustraciones Francisco Toledo, edición español-zapoteco, Conaculta y El Baile del Sol.

-El tlacuache y el tigre (2013) de Elisa Ramírez Castañeda, edición español-chatino, Pluralia Ediciones.

-*Alacrana para armar* (2014) de Gabriela Bialek e ilustraciones de Istvansch, edición bilingüe español-zapoteco, Macma Ediciones.

-*El pozo de los ratones* (2017) de Pascuala Corona e ilustraciones de David Daniel Álvarez, edición bilingüe español-náhuatl, Fondo de Cultura Económica.

6. Posibilidades didácticas

Se establecen las siguientes reflexiones:

-Reflexión sobre los factores culturales y lingüísticos relacionados con las lenguas americanas maternas y el español, y viceversa. Desde hace dos décadas ha aumentado el interés por las reivindicaciones de los pueblos originarios para el logro de una educación propia; es una lucha que combate los discursos discriminatorios que se desprenden de un sistema educativo ultracastellanizado.

-Formación de quien enseña en los procesos de aprendizaje y enseñanza de las lenguas indígenas para poder usar estos materiales en clase (Guillén *et al.*, 2021: 128). Esta formación en las lenguas indígenas, así como en adquisición de conocimientos sobre la perspectiva intercultural bilingüe, todavía es muy desigual, porque casi todo el proceso de aprendizaje en las universidades se elabora en español (Köster, 2016).

-Tratamiento del choque cultural: el empleo de estos materiales literarios en contextos educativos de educación superior, sobre todo en carreras universitarias que guarden relación con la formación del profesorado en varios niveles educativos.

-El álbum ilustrado bilingüe puede considerarse como una puerta de entrada al reconocimiento de las necesidades de las comunidades bilingües indígenas respecto a comunicación y transmisión de su cultura, expresión de ideas y modelos estéticos y viceversa.

7. Conclusiones

En este capítulo se han establecido unas coordenadas tanto para la investigación educativa como para la investigación en la enseñanza de lenguas maternas, segundas lenguas o lenguas extranjeras. Se ha presentado un contexto muy concreto por medio de unos productos culturales específicos como son los álbumes ilustrados, obras de disfrute para un público infantil. Si bien la muestra seleccionada es breve, sí es una representación que atestigua la gran diversidad cultural y lingüística de los pueblos que constituyen el panorama sociocultural de México en el campo de la LIJ.

El estudio de este tipo de obras bilingües refleja la necesidad del derecho a una educación “propia” de las culturas indígenas, fuera de los parámetros del proceso neocolonialista de influencia castellana (Tirzo, 2020).

La creación de obras bilingües infantiles denota una corriente literaria y editorial que se revela en contra de la visión única del español como lengua cultura; se ha recuperado la tradición oral de los cuentos y pasajes narrativos de las comunidades indígenas que se están registrando en textos de la LIJ. Esta nueva visión responde también a la consolidación de la educación indígena, formalmente considerada como la educación intercultural bilingüe, que se está llevando a cabo en el sistema educativo mexicano desde las dos últimas décadas principalmente (Tirzo, 2020).

Referencias

- Aguilera-Rivera, R. (2020). *Panorama de la literatura infantil y juvenil mexicana en los primeros años del siglo XXI*. Tesis para obtener el grado de Licenciado en Lengua y Literatura Hispanoamericanas. Universidad Autónoma de San Luis de Potosí. https://www.academia.edu/43761709/Panorama_de_la_Literatura_Infantil_y_Juvenil_mexicana_en_los_primeros_a%C3%B1os_del_siglo_XXI
- Amo Sánchez-Fortún, J. M., y Pérez-García, C. (2024). La configuración de un canon híbrido para la formación de lectores competentes. *Humanidades. Revista de Teoría, Crítica y Estudios Literarios*, 3(6), 90-111. <https://doi.org/10.29105/revistahumanitas3.6-77>

- Arlandis, S., y Reyes-Torres, A. (2018). Umbrales de transformación en la transición de la literatura infantil a la juvenil: el símbolo del espejo. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7(2), 419-442. 134-140. DOI:10.7821/naer.2018.7.275
- Cabarcas-Ortega, M. J., y Álvarez-Beleño, C. (2017). La literatura infantil como facilitadora de procesos de interpretación lingüístico-cognitivos y socioculturales. *Revista Adelante-Ahead*, 6(3), 209-217. <http://ojs.unicolombo.edu.co/index.php/adelante-ahead/article/view/90>
- Carbonell, P. (2021). Literatura infantil y juvenil o ¿qué leen? *Cuadernos de Pedagogía*, 525, 92-98. <https://hdl.handle.net/11162/242724>
- Colomer, T. (2009). *Leer en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Síntesis.
- Covalada-Castaño, J. (2013). Desarrollo humano: dimensiones cognitiva, afectiva, ética y estética a partir de la literatura infantil. *Revista Perspectivas Educativas*, 6, 191-206. file:///C:/Users/UJA/Downloads/admin,+362-553-1-CE.pdf
- Desmas, D., y Palaisi, M.A. (2018). *Tendencias disidentes y minoritarias de la prosa mexicana actual (1996-2016)*. Mare y Martin.
- Dietz, G. (2023). Multiculturalismo, interculturalidad y educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(99), 1221-1231. <https://www.uv.mx/personal/cujimenez/files/2019/08/Dietz-2016-libro-Multiculturalismo-reimpresi%C3%B3n.pdf>
- Fajardo-Salinas, D. M. (2014). Narración y desarrollo cognitivo: el potencial didáctico de una alianza neurolingüística. *Paradigma: Revista De Investigación Educativa*, 20(31), 45–66. <https://doi.org/10.5377/paradigma.v20i31.1407>
- Flores-Hilerio, D. (2020). Algunas características y funciones de la literatura infantil mexicana contemporánea. *Revista Alere*, 13, 21(1), 95-110. h). <https://periodicos.unemat.br/index.php/alere/article/view/4837/3727>
- García-Roca, A. (2021). Nuevos mediadores de la LIJ: análisis de los booktuber más importantes de habla hispana. *Cuadernos Info*, 48, 94-114. <https://doi.org/10.7764/cdi.48.27815>
- García-García, L. (2021). El bilingüismo en la educación indígena. Punto Cu Norte. *Antropología mexicana y educación indígena*, 7(13), 69-97. <https://revistas.cunorte.udg.mx/punto/article/view/105/357>

- Guillén-Morales, D., Pano-Fuertes, C.; Escobar-Flores, E. Y., y Lorenzana-Toledo, G. F. (2021). Los retos de la educación indígena en México desde la pertinencia étnica, lingüística y cultural. En A. Nájera-Castellanos y M. Bolom-Pale. (Eds.), *Perspectivas y retos de la vinculación a la interculturalidad* (pp. 128-134). Cresur. <https://sii.ecosur.mx/Content/ProductosActividades/archivos/41597/comprobante-30-11-2021-15-39.pdf#page=123>
- Guerrero-Guadarrama, L. (2012). *Posmodernidad en la literatura infantil y juvenil*. Universidad Iberoamericana.
- Guerrero-Guadarrama, L. (2023). Neosubversión y el giro memorial en la literatura infantil y juvenil mexicana contemporánea. *Otros diálogos*, 24. <http://www.ujaen.debiblio.com/login?&url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/neosubversion-y-el-giro-memorial-en-la-literatura/docview/2836920335/se-2?accountid=14555>
- Hynd, E. (2020). *Literatura infantil y juvenil mexicana. Entrevistas*. Peter Lang.
- Köster, A. (2016). Educación asequible, accesible, aceptable y adaptable para los pueblos indígenas de México: una revisión estadística. *Alteridad. Revista de Educación*, 11(1), 33-52. <https://www.redalyc.org/journal/4677/467746763003/html/>
- Lepe-Lira, L. M. (2011). Colonialidad y descolonialidad en la literatura indígena mexicana. El pensamiento fronterizo en Natalio Hernández. *Anuario Americanista Europeo*, 9, 49-63. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4117992>
- Ocampo, D. (2021). Literatura infantil y juvenil antiautoritaria en América Latina. Contrastes entre la literatura y la escuela al representar la realidad. *Literatura: teoría, historia, crítica*, 23(2), 167-191. <https://doi.org/10.15446/lthc.v23n2.94886>.
- Pérez-Ramírez, G. (2021). Letra menuda: un recorrido histórico por la edición de libros infantiles en México. *Jóvenes en la ciencia*, 9, 1-4. <https://www.jovenesenlaciencia.ugto.mx/index.php/jovenesenlaciencia/article/view/3245>
- Ponce-Valdez, I. E., y Quintero-López, I. (2024). Historia de la educación indígena en México. *Con-Ciencia Boletín Científico de la Escuela Preparatoria*, 3, 11(21), 11-14. <https://doi.org/10.29057/prepa3.v11i21.11856>

- Ramírez-Leyva, E. M. (2024). La literatura infantil y juvenil para la formación de comunidades lectoras del presente hacia el futuro. *Humanitas. Revista de Teoría, Crítica y Estudios Literarios*, 3(6), 223–238. <https://doi.org/10.29105/revistahumanitas3.6-87>
- Ruiz, J. (2019). La censura en la literatura infantil y juvenil: una historia interminable. *Voces de la Educación*, 5(9), 76-89. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/175/195>
- Sánchez-García, S. (2023). De libros, niños y censores. El continuo menosprecio a la literatura infantil. *Anuario ThinkEPI*, 17, 1-5. <https://doi.org/10.3145/thinkepi.2023.e17a13>
- Taylor, H. (2017). Judy Goldman: la literatura infantil como medio de difusión de tradiciones y leyendas mexicanas. *Revista de Literatura Infantil y Juvenil Contemporánea. Voces en la LIJ*, 3, 34-41. <https://doi.org/10.48102/lijibero.3.98>
- Tirzo, J. (2020). De la educación indígena a la educación intercultural: el derecho a una educación culturalmente diferenciada. *Novum*, 2(10), 83-97. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/novum/article/view/83232/75939>
- Vergara-Fregoso, M. (2015). Educación para el indígena, el caso mexicano: perspectivas y realidades. *Revista de Filosofía y Letras*. 19(68), 305-316. <https://www.redalyc.org/pdf/5138/513851506021.pdf>

4

Estudio de investigación sobre el valor de la cortesía en un curso de español para fines específicos en el ámbito diplomático

Margarita Robles-Gómez

Universidad de Valladolid, España

1. Introducción

Si se presta atención a las necesidades del alumnado de un curso de español para fines específicos de la diplomacia (EFED), es evidente la necesidad de diseñar y publicar materiales que faciliten el aprendizaje de la lengua extranjera (LE) en este campo. El fin principal de estos cursos es que quien aprende adquiera un conocimiento de la lengua y la cultura que le permita desenvolverse con eficacia en este contexto (Robles-Gómez y Ramos Gómez, 2023). Para que los mensajes sean bien recibidos, se necesita desarrollar estrategias de cortesía entendidas como «recursos comunicativos que velan por la imagen del interlocutor con el objeto de que el mensaje emitido resulte más eficaz» (Instituto Cervantes, 2022: 203). Se entiende por cortesía verbal «los usos lingüísticos que favorecen el cuidado a la imagen de las personas y la armonía en las relaciones sociales» (Instituto Cervantes, 2022: 191). Esto es, se trata de un comportamiento estratégico intencional cuyo fin es alcanzar el uso adecuado del lenguaje para contribuir al éxito de este (Escandell, 2008).

Un buen uso de esta cortesía favorece las relaciones con los demás, ya que se protege la imagen pública de los interlocutores (Brown y Levinson, 1987). La comunicación diplomática intenta no dañar la imagen de los demás a través del respeto. Lakoff (1973) habla de dos reglas básicas de cortesía: sea claro y sea cortés. La comunicación diplomática, con sus múltiples sujetos y discursos, desempeña un papel crucial en la configuración de la cultura

y la educación contemporáneas. A través de la promoción de ideologías, la implementación de acciones sociales y la incorporación de propuestas críticas, la diplomacia puede contribuir significativamente a un mundo más equitativo, inclusivo y sostenible. La interacción de estos elementos en la diplomacia moderna resalta la importancia de un enfoque holístico y consciente en la política internacional.

2. Datos sobre la investigación

A continuación, se exponen algunos datos que forman parte de un análisis de necesidades más exhaustivo llevado a cabo por la autora. Otros datos de esta investigación pueden consultarse en las publicaciones: «Entrenamiento de la expresión oral en español para fines específicos: Diplomacia y Relaciones Internacionales» y en el «Estudio para la organización de un curso de español para fines específicos de la Diplomacia y las Relaciones Internacionales».

2.1. Fases de la investigación y perfil de los participantes

La investigación se realizó en dos fases, con un perfil de informantes diferente. En un primer momento, se encuestó a profesionales extranjeros que se encontraban en España realizando un curso de formación y que en el futuro serían destinados como agregados a países hispanos. Este grupo lo formaban 12 personas de diferentes nacionalidades: 5% libanesa, el 10% portuguesa, 15% egipcia, 10% alemana, 5% tunecina, 5% gabonesa, 10% marroquí, 5% paquistaní, 5% estadounidense, 5% argelina, 5% brasileña. Cabe mencionar que dos personas de origen español pidieron permiso para completar la encuesta, ya que consideraban que podían ayudar en la investigación. Una de estas personas había ejercido como profesora de ELE en la OTAN y otra había sido destinada como agregado militar a la zona de Sahel. Ambas pensaban que su experiencia aportaría información relevante para el estudio, sobre todo, en el caso del agregado que como estudiante de francés como lengua extranjera echaba de menos cierta formación en sus cursos de francés.

La segunda fase de la investigación se realizó en la Universidad de Brown (Estados Unidos) con estudiantes de Relaciones Internacionales y que estudiaban ELE. Todos ellos estudiaban español como lengua extranjera

en dicha universidad. La encuesta fue enviada a 21 estudiantes, de los que solo la completaron 10 estudiantes. De estos, el 6% se identificó como estadounidenses, el 1% como asiático-americano, el 1% como mexicanoamericano y el 1% como francés-americano y 1% como británico-americano.

2.2. Instrumentos de la investigación

Para llevar a cabo la pesquisa se elaboró un análisis de necesidades en Google Forms. La encuesta fue redactada en español y en inglés, ya que el nivel de español de los informantes era dispar y era necesario obtener datos fiables. El análisis era anónimo y se dividió en tres partes:

1.^a) Se les pidió información personal: nacionalidad, nivel de español, formación y profesión.

2.^a) Se preguntó sobre la realización o no de un curso de EFED. En caso afirmativo se les preguntó sobre la cualificación de la persona docente, además de si consideraban importante que dicha persona tuviera conocimientos en este contexto,

3.^a) Se interrogó sobre el contenido para trabajar en curso EFED: vocabulario, destrezas, materiales, temas y sobre la importancia de la cortesía.

2.3. Resultados de la encuesta

Esta sección se centra en la pregunta número 6 de dicho análisis: ¿Qué importancia tiene la expresión de la cortesía en la diplomacia? *How important is the expression of courtesy (politeness/etiquette) in Diplomacy and International Relations?*

El 100% de los informantes coincidió en la respuesta a esta pregunta: «muy importante» o “very important”. Algunos de ellos elaboraron respuestas interesantes para nuestro propósito. Estos comentarios recogen el valor de la cortesía en la diplomacia desde diferentes puntos de vista.

Unos se centran en la cortesía verbal. Así, se leen comentarios como: “Very important in written work. When addressing a foreign government or foreign official it is crucial that the language is polite and appropriate. For example, North Korea prefers to be referred to by the title “The Democratic People’s Republic of Korea” and Kim Jong-Un as “Marshall Kim Jong-un.” Ukraine omits “the” before their title. Mistakes in politeness in a document could cause serious offense. The same could be said for in person interactions, however anything written is more permanent and therefore it is more crucial for the – especially if it might be used in the formation of a treaty/law/resolution”. En esta línea se mueven otros comentarios como: «No es un simple uso del lenguaje para transmitir o expresar ideas, es la herramienta principal para convencer al interlocutor. Por eso, dominar un idioma no materno es crucial para cumplir la misión de un diplomado», «La expresión de cortesía se considera pilar del discurso diplomático», «Yo creo que mucha importancia, por el hecho de que un buen manejo de la lengua y el conocimiento de las expresiones de cortesía son muy importantes para el desempeño de los cometidos enlazados con la diplomacia» o «Es fundamental. Con cortesía puedes saludar o evitar conflictos e incluso puedes llegar a convencer a tu interlocutor de algo que al principio de la conversación parecía imposible».

Por otra parte, otros informantes perciben la cortesía como una estrategia de persuasión, ya que transmite confianza y respeto: “I think it’s extremely important. When interacting with others, regardless of whether it is for diplomacy or not, I think knowing what customs are appropriate is extremely important.”, “Very important in my opinion as I believe it underpins mutual respect and cooperation”. «La cortesía favorece la empatía personal y la confianza en el otro interlocutor», «La cortesía favorece la empatía personal y la confianza en el otro interlocutor.»

Para otros participantes se trata de la herramienta/cualidad principal diplomática: «La considero una parte muy importante para cualquier actividad y especialmente en el área de la diplomacia. Sin esta cualidad no se puede ser un buen diplomático».

Otros la consideran sinónima de diplomacia: «Es muy importante. La diplomacia está basada en cortesía.», «La diplomacia vive por cortesía»,

«Diplomacia sin cortesía no es diplomacia», «La expresión de cortesía se considera pilar del discurso diplomático».

No cabe duda de que el dominio de la cortesía es fundamental en un campo como el de la diplomacia. Todos estos comentarios permiten reflexionar sobre el valor de la cortesía en este campo de trabajo y la necesidad de tenerla presente a la hora de elaborar materiales de EFED.

Todos interpretan la cortesía como parte de la comunicación diplomática. Pero ¿la cortesía se transmite en todas las culturas de la misma forma? Entre las respuestas, se observa cómo, en la primera respuesta en inglés, el/la informante no solo se centra en la comunicación verbal, sino también en las cuestiones interculturales en el uso de los tratamientos, independientemente de si trata de una comunicación escrita u oral. Los tratamientos son una forma de cortesía que no es compartida a nivel internacional. El diplomático Urbina (2009: 113) define el tratamiento como:

modo de tratar a las personas, Preámbulo o título de cortesía hablada o escrito, de respeto o afecto a las personas con las que nos comunicamos o relacionamos, consecuencia de su categoría social o profesional, titulación, honores, cargo, edad, sexo, cualidades y circunstancias

Cada uno de estos comentarios es un componente de esta investigación. La cortesía se transmite a través de la comunicación no verbal, como muchos informantes apuntan en sus comentarios. Sin embargo, los mensajes enviados a través de la comunicación no verbal son muchos en este ámbito.

Numerosas veces se emplea el término “normas protocolarias” o “protocolo diplomático” para referirse a esos valores invisibles de la cultura de una sociedad: cómo saludar, qué regalar, la identificación y respeto por los símbolos, etc. Ese conocimiento transmite un mensaje positivo si el/la interlocutor/a respeta las normas sociales del país receptor. Por el contrario, transmite una imagen negativa de la otra parte dialogante si no se adapta a las normas sociales del país de acogida.

Por ejemplo, el 26 de enero de 2023, durante la recepción del cuerpo diplomático acreditado en España, el embajador de Irán no saludó estrechando la mano a la Reina Letizia. Este comportamiento produjo un

gran revuelo en las redes sociales y en algunos medios de comunicación. En este caso, si bien es cierto que el embajador no saluda estrechando la mano con la reina, sí pone su mano derecha sobre el corazón y hace una breve inclinación de cabeza. Utiliza el saludo de su país, ya que en la República Iraní se evita el contacto físico con las mujeres en público. Esta situación se ha dado en varias ocasiones en España con los representantes iraníes. En estos casos, la Embajada de Irán en España se ha visto obligada a mandar un comunicado oficial para explicar el comportamiento, pues, en el caso mencionado, muchas personas juzgaron este comportamiento como un desaire hacia la reina en lugar de una norma cultural de su país.

Este hecho sería un buen ejemplo de actividad para fomentar el debate intercultural en la clase de EFED, ¿debería adaptarse a la cultura española o seguir las normas sociales impuestas en su país? Es decir, ¿“dónde fueres haz lo que vieres”?

3. Competencia pragmática y cortesía en EFED

Como se aprecia, en un curso de estas características es imprescindible el desarrollo de la cortesía y, por lo tanto, de la competencia pragmática. El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* apunta que el objetivo de la pragmática es exponer y especificar las reglas de la actuación lingüística y las estrategias que emplean los hablantes para que los mensajes sean correctos y eficaces según quién los va a recibir y el contexto en el que tienen lugar.

Dicho esto, no cabe duda de que la pragmática adquiere un papel relevante en el lenguaje diplomático. El motivo es que se trata de la disciplina encargada de prestar atención al uso lingüístico, de explicar por qué determinados aspectos fonéticos, morfológicos o sintácticos parecen no seguir la misma línea gramatical; sin embargo, tiene un significado en el conjunto del mensaje. Es decir, interpreta la lengua o el uso de la lengua desde el punto de vista del hablante nativo:

El desarrollo de una competencia pragmática supone necesariamente el conocimiento de los recursos de que dispone la lengua para emitir o interpretar enunciados con una determinada intención comunicativa, así como la interiorización de los procesos que permiten activar tácticas

y estrategias para lograr el éxito en la comunicación (Plan Curricular del Instituto Cervantes, s.f).

En la comunicación diplomática es importante saber interpretar lo dicho, pero también saber leer entre líneas y conocer el contexto (Galindo, 2017). La labor diplomática tiende a llevarse a cabo en diferentes países, y los y las profesionales de este gremio también son conscientes de ello. Así, Galindo (2013), basándose en Fisher, comenta que las cuestiones culturales determinan la calidad del trabajo del diplomático. Fisher considera que los mejores miembros del cuerpo diplomático son los que tiene conocimientos de idiomas y han vivido fuera de sus fronteras, ya que entienden la necesidad del “entrenamiento intercultural” de las personas que trabajan en ambientes internacionales.

En el caso de la enseñanza/aprendizaje de idiomas, Byram, a principios de los años 90, expuso la idea de que el estudiantado de lenguas extranjeras necesitaba conocer los aspectos culturales para adquirir una buena destreza lingüística en el idioma meta y, así, desarrollar una competencia comunicativa intercultural. Define el hablante intercultural como «un individuo enfrentado a situaciones de choque culturales en las cuales tiene que comprender las relaciones entre culturas, las demandas de experimentar otra forma de vida, donde tienen que ser mediadores entre formas distintas de vivir e interpretar el mundo» (1994: 55). Por lo tanto, la cultura se aprende por observación, no es una cuestión innata social (Hall, 1989: 61). Esta idea es seguida por Riley (1989), quien añade que la cultura «es lo que tengo que saber para actuar de manera sensata y para descubrir en y de las situaciones, de la misma manera que mis compañeros» (en Soler-Espiauba, 2015: 20).

Otros autores, como Santiago-Guervós (2012) hablan de pragmática intercultural, proponiendo una serie de formas muy diversas para trabajarla en el aula de lenguas extranjeras: normas de la vida diaria, las relaciones personales, convenciones sociales, comportamiento ante el ritual, comportamientos en la mesa. A esta lista pueden añadirse los símbolos y las normas de tráfico.

Como se observa, todos estos aspectos están relacionados con la sociopragmática: respetar la distancia personal, el valor de tiempo,

interpretar gestos, etc. Saber reconocer e interpretar estos aspectos de la cultura permite desarrollar una inteligencia intercultural que favorece las relaciones comunicativas derivadas de la diversidad y los valores culturales. Es importante que en entornos multiculturales se respeten las características y los valores de la diversidad de agentes comunicativos y de sus raíces culturales.

El aula de EFED es un contexto óptimo para trabajar con la kinésica, el paralenguaje, la proxemia y desarrollar una comunicación intercultural, al trabajar con estos aspectos ocultos de la comunicación en sociedad. Además, el alumnado de un curso de estas características puede ser de diferentes orígenes o haber residido en diferentes países y pueden ayudar a enriquecer este aspecto del aprendizaje de la lengua con sus aportaciones.

Un ejemplo de actividad para trabajar la cortesía y los aspectos culturales es un ejercicio basado en encontrar “controversias culturales”. Por ejemplo, se proponen una serie de titulares periodísticos o noticias acerca de determinados comportamientos o comentarios realizados por personas en la diplomacia o la política (retrasos diplomáticos, saludos, comentarios, etc.) y el alumnado deberá reconocer si esa forma de actuar es adecuada o no según la cultura española y comentar si en su cultura es igual o diferente. Este tipo de actividad puede ser explotada de múltiples formas dependiendo de los intereses en un momento determinado.

En definitiva, trabajar estos aspectos fomenta el aprendizaje de la cortesía y que el alumnado adquiera las competencias lingüística, pragmática, cultural e intercultural.

4. Conclusión

Trabajar las estrategias de cortesía es esencial de un curso de EFED como así se ha extraído de los datos del cuestionario realizado. Gracias a los ellos y al repaso multidisciplinar de fuentes bibliográficas se ha logrado el objetivo propuesto para esta investigación.

A nivel internacional existen normas de cortesía conocidas, que se hallan regidas por las reglas durante el Congreso de Viena de 1961. Sin embargo, otras cuestiones son propias de cada cultura.

Se necesita trabajar con estos aspectos, proponiendo actividades que resulten atractivas para el alumnado de EFED. Se trata de que adquieran conocimientos lingüísticos y culturales para lograr una comunicación exitosa no solo dentro de un campo en el que se presta tanta atención al mensaje y a la puesta en escena, sino también en otras situaciones sociales.

Aunque el conocimiento de idiomas es uno de los requisitos exigidos para la carrera diplomática, llama la atención el poco material divulgativo y las escasas investigaciones sobre EFED.

Referencias

- Brown, P., y Levinson, S. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Escandell, M. V. (2006). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Galindo, E. (2013). La psicología intercultural en la diplomacia y las relaciones internacionales. *International Review of Political Psychology*, 4(1-2), 6-21.
- Galindo, E. (2014). Psicología del lenguaje diplomático y político I: el lenguaje oral. *Portuguese Journal of Political Science and International Relations*, 13, 65-87.
- Galindo, E. (2017). *La psicología aplicada a la diplomacia*. Barcelona: Editorial OUC.
- Grice, P. (1975). Logic and conversation. En Cole y J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantic. Speech Act* (pp. 41-58). Nueva York: Academic Press.
- Hall, E. (1989). *El lenguaje silencioso*. Madrid: Alianza editorial.
- Instituto Cervantes. (2012). *Guía para el diseño de currículos especializados*. Madrid. Círculo de Amigos del Instituto Cervantes.
- Instituto Cervantes. (2022). *Saber hablar*. Madrid: Debate
- Instituto Cervantes. *Plan curricular del Instituto Cervantes*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/06_tacticas_pragmaticas_introduccion.htm
- Jara Rocanti, E. (1989) La función diplomática. *Proyecto de Cooperación con los Servicios Exteriores de América Latina*, 5, 1-389

- Lakoff, R. (1973). The Logic of Politeness: or Minding your P's and Q's. En C. Corum, T. Cedric Smith-Stark y A. Weiser (Eds.), *Papers from the 9th Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society* (pp. 292-305). Chicago Linguistic Society.
- Leech, G.N. (1983). *Principles of Pragmatics*. Londres: Longman.
- Robles-Gómez, M. (2020). Entrenamiento de la expresión oral em español para fines específicos: Diplomacia y Relaciones Internacionales. *Monografía MarcoELE*, 31, 73-87.
- Robles-Gómez, M. (2022). Estudio para la organización de un curso de español de fines específicos de la Diplomacia y las Relaciones Internacionales. En J. R. Guijarro Ojeda y R. Cecilia (Eds.), *Investigación e innovación en lengua extranjera: Una perspectiva global*. (pp. 1025-1048). Valencia: Tirant humanidades
- Robles-Gómez, M., y Ramos Gómez, E. (2023). Enseñanza de EFE: nuevos enfoques didácticos en la enseñanza de la diplomacia y las relaciones internacionales desde una perspectiva intercultural. En E. Álvarez García y M. Villayandre Llamazares (Eds.), *Creatividad, innovación y diversidad en la enseñanza del español como LE/L2* (pp. 363-374). *Monográficos ASELE*. Universidad de León. Servicio de Publicaciones.
- Santiago Guervós, J. de. (2012). *Pragmática Intercultural. Hacia una enciclopedia endocultural para la comunicación global* (I). *Takushoku Language Studies*, 127, 99-115.
- Soler-Espiauba, D. (2015). *Contenidos culturales en la enseñanza de español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros S.L.
- Urbina, J. A. de. (2009). *El gran libro del protocolo*. Madrid: Temas de hoy.

5

De la calle a las aulas: la odonimia como herramienta didáctica multidisciplinar

Águeda Vázquez Hidalgo

Universidad de Huelva, España

1. Introducción

El estudio de los nombres de las calles, aunque enfocado en algo tan aparentemente corriente como es la denominación de las vías urbanas, solo ha recibido atención académica en estudios recientes como los de Mask (2023), Santana Guzmán y Corbacho Sánchez (2022) o Rose-Redwood, Alderman y Azaryahu (2018). La odonimia no se centra en exclusiva en el origen etimológico y el análisis onomástico de estos marcadores de lugar, sino que incluye también el estudio de los motivos, la catalogación, la normalización y la disponibilidad de los nombres de las vías públicas, es decir, de los odónimos (Neethling, 2016: 158). Las calles, aparte de su función primaria como mecanismos de orientación espacial, pueden considerarse unidades onomásticas, vestigios históricos, marcadores ideológicos, huellas de la identidad local e, incluso, patrimonio artístico.

Por tanto, este capítulo pretende demostrar la amplia variabilidad de aplicaciones que puede tener la inclusión del estudio odonímico en distintos campos del conocimiento a nivel formativo. El análisis de esta rama de la toponimia a pequeña escala permite que el alumnado tenga un conocimiento transversal y multidisciplinar que puede ser de utilidad en materias que van desde la lengua y literatura hasta la educación en valores.

2. Claves para la incorporación didáctica de la odonimia

Las calles y sus odónimos se convierten en esquinas parlantes del entorno urbano de los municipios. Un entorno urbano que, si bien ha estado siempre ligado a la educación informal, ofrece a docentes y discentes una opción

formativa crítica alejada de los límites físicos institucionales, en contacto directo con la realidad espacial, social y cultural de la que forma parte el alumnado. En esta línea se incardina el concepto de *ciudad educadora* trabajado por Jurado, que plantea la necesidad de que las instituciones educativas estén conectadas con la realidad que vive la ciudadanía. En palabras del mismo autor, se basa en «acudir a “claves pedagógicas” propias del mundo de la ciudad, escenario donde la sociedad está estructurándose permanentemente, con la emergencia continua de ritos y prácticas que promuevan la formación y los aprendizajes significativos» (2003: 138).

Entre esas claves pedagógicas se encuentra la odonimia. Ya González Faraco y Murphy (1997: 139) otorgaban una clara función didáctica a los odónimos en el caso de la población iletrada. Sin embargo, las áreas que trabaja este capítulo se centran en las etapas educativas secundarias, en las que la madurez del alumnado es ya significativa.

Por otro lado, es interesante analizar la odonimia en clase siguiendo los preceptos del paisaje lingüístico (Landry y Bourhis, 1997; Ben-Rafael *et al.*, 2006), pues, siendo el nombre de las calles una manifestación lingüística más de las vías públicas, como señalan Galloso Camacho y Cabello Pino, es un recurso accesible tanto para el alumnado como para docentes a través de fotografías que conlleva, además, manejo de las TIC (2023: 233). Los ejemplos odonímicos que se tratarán en este capítulo pertenecen a las calles de municipios de la comarca del Condado, en Huelva (España), una zona ruralizada con casi un 20 % de la población provincial.

2.1. La odonimia en el área de Lengua y Literatura

La odonimia se encuentra dentro de las denominadas ciencias onomásticas que, aunque con un importante arraigo en la lingüística, se sirve de otras disciplinas como la historia, la antropología o la estadística (Jiménez Segura, 2021: 149). Desde la parte puramente lingüística, la odonimia puede trabajarse en todos sus ejes: fonética y fonología, morfología, gramática, sintaxis, semántica y lexicología.

La variedad lingüística andaluza de la zona paradigmática impera de forma muy particular en la denominación de las calles. La ciudadanía que las habita, y por extensión el estudiantado, proclama a veces en el terreno

de la oralidad odónimos que no se ven reflejados en las placas de las esquinas; forman parte de un ámbito que opera paralelo a lo oficial y que está íntimamente ligado con la identidad y el patrimonio lingüístico de los municipios. En este sentido, resulta interesante proponer al alumnado actividades de búsqueda de este tipo de topónimos¹ que les permitan reflexionar sobre la variedad lingüística del entorno, favoreciendo una visión apreciativa alejada de estereotipos y prejuicios.

Del mismo modo, en la parte gramatical y morfosintáctica, la odonimia actúa de una forma particular. La mayor parte de placas de las vías carecen de acentuación, por lo que puede ser útil para trabajar este aspecto hacer acopio de una selección en la que el alumnado deba acentuarlas (Fig. 1). Igualmente, proponer actividades en las que las personas discentes deban reconocer las categorías gramaticales y morfológicas del odónimo y, en la misma línea, otro aspecto para analizar es la agrupación en campos semánticos, léxicos e hiperónimos e hipónimos, dado que hay barrios cuya odonimia se organiza siguiendo una lógica semántica (Fig. 2).



Figura 1. Odónimos sin acentuación y con morfología variada. Fotografías de la autora.

1 Es muy común, por ejemplo, encontrar en los municipios de este rincón de Andalucía una zona en el extrarradio a la que se denomina «el ejido», de forma oficial y no oficial, que los procesos propios de la variedad andaluza –síncopa de la oclusiva dental sonora en posición intervocálica, asimilación por adyacencia– convierten en [le.ˈxi.o]. Tal es el caso de Bonares, La Palma del Condado y Villalba del Alcor, entre otros.



Figura 2. Ejemplo de conjunto de odónimos formando un campo léxico y semántico en un municipio con tradición vitivinícola. Fotografías de la autora.

En el área de literatura resultaría provechoso utilizar los múltiples odónimos que remiten a personas escritoras (Fig. 3) reconocidas tanto a nivel local como nacional o, incluso, a personajes de obras literarias, lo que posibilitaría organizar salidas planificadas a la calle en cuestión, en la que se produjeran lecturas dramatizadas de las obras correspondiente al odónimo, previo trabajo en clase. Puede ser, incluso, el alumnado quien deba encargarse de hallar el nombre, entre las calles del municipio, de la autoría del texto que se analice en el aula.



Figura 3. Odónimos literarios. Fotografías de la autora.

2.2. La odonimia en las áreas de Ciencias Sociales y Arte

Los nombres de las calles son, en palabras de Nora (2008), lugares de la memoria, espacios de conmemoración con una carga histórica, social e ideológica que, en muchas ocasiones, pasa desapercibida a transeúntes y habitantes: a través de los odónimos se exaltan unos valores afines al poder político de turno que quedan socialmente legitimados (Azaryahu, 1996: 313). Santana Guzmán y Corbacho González sostienen, además, que forman parte del patrimonio urbanístico, histórico-artístico, etnológico y documental, con una capacidad muy singular para la construcción de la identidad colectiva (2022: 734). En estas áreas cobran relevancia, pues, los odónimos conmemorativos que remitan a personas y fechas célebres, tanto para la historia nacional como local (Fig. 4).

Resulta esencial el estudio de la toponimia para entender la geografía (Ordinas Garau, 2024: 63), por lo que es trascendental realizar actividades encaminadas a la comprensión y a la localización cartográficas, que pueden servirse de recursos accesibles como *My Maps*, de Google, que permite editar y compartir mapas locales. Asimismo, el estudio histórico a través de la odonimia ayuda no solo a conocer de primera mano los hechos históricos y los nombres de sus protagonistas, sino que propicia, incluso, un primer acercamiento a la investigación por parte del alumnado, que puede servirse de la información obrante en el Archivo Municipal para recabar información sobre los motivos y años de rotulación de algunas calles conmemorativas que, en muchos casos, pierden el referente con el paso del tiempo.



Figura 4. Personajes y fechas. Fotografías de la autora.

La parte artística puede trabajarse siguiendo los preceptos de Järlehed (2017: 291-293) según los parámetros de emplazamiento, distribución, forma, tamaño, colores, materiales, tipografía y otros elementos gráficos visuales como, por ejemplo, los escudos municipales en los que se advierten cambios formales según la época histórica en la que fueron colocados. En muchos casos, además, es posible encontrar rótulos con la firma del artista cerámico encargado de su realización, lo que permitiría al alumnado conocer en profundidad el proceso de ejecución de las piezas cerámicas. O que existan, incluso, vías en las que la nomenclatura haga alusión a alguna persona artista (Fig. 5).



Figura 5. Odónimos de pintores. Fotografías de la autora.

2.3. La odonimia y la transversalidad

Velásquez Sarria define la transversalidad educativa como «una estrategia curricular mediante la cual algunos ejes o temas considerados prioritarios en la formación de nuestros estudiantes permean todo el currículo, es decir, están presentes en todos los programas, proyectos, actividades y planes de estudio» (2009: 36).

Sin duda, un tema transversal de vital importancia que tiene también su particular visión odonímica son las cuestiones de género: un estudio

inédito (Vázquez Hidalgo, 2024)² llevado a cabo en el área del Condado de Huelva sostiene que solo un 2.76 % de las calles tiene nombre de mujer, mientras que el 24.51 % son nombres de hombre. La representación de las mujeres en los nombres de las calles es, por tanto, casi diez veces inferior a la de los hombres. Cabe plantearse, entonces, qué visión dan los municipios, qué dice de su identidad local que las mujeres apenas sean mencionadas y, sobre todo, que esta discusión sea llevada a las aulas desde una mirada crítica, que no solo permita el debate entre el alumnado, sino que también puedan realizarse propuestas de mejora. Tal es el caso de la iniciativa *#MerezcoUnaCalle* a la que se encuentran adscritos 88 municipios del territorio español (Liarte Alcaine, 2017), que consiste en que el mismo estudiantado realice un estudio estadístico de presencias femeninas en el callejero y proponga a mujeres para nuevas rotulaciones. También en marzo de 2024, en la localidad granadina de Santa Fe los centros educativos de la localidad junto con asociaciones de mujeres, como acción reivindicativa, han llevado a cabo una rotulación simbólica de calles con nombres de mujeres locales (*Ideal*, 2024).

Al analizar en entornos educativos la odonimia es importante tener en cuenta varios aspectos que pueden influir en la transversalidad y dar lugar a debates enriquecedores. Primero, que la lectura de una localidad a través de sus odónimos da una visión de qué elementos, qué figuras o qué eventos un municipio ha considerado dignos de reconocimiento y conmemoración a lo largo de su historia; personajes religiosos, militares, políticos o escritores colman la odonimia de muchos lugares. Así, se contruye una identidad local particular que hace que la ciudadanía esté ligada no solo al odónimo, sino que también se une al referente. Y, segundo, que el callejero es un elemento ideológicamente sesgado, patriarcal y conservador en muchas ocasiones, heredero de una tradición que ha considerado que solo los que eran iguales a los que estaban en puestos de poder eran merecedores de mención odonímica, por lo que los nombres de las calles se convierten, también, en monumentos que conmemoran a determinadas personas y olvidan a otras que son, en su mayoría, mujeres (Felecan y Felecan, 2021: 272-273).

2 Investigación mixta realizada entre noviembre de 2023 y mayo de 2024 en la comarca del Condado que forma parte de tesis doctoral en el Programa de Estudios Interdisciplinares de Género de la Universidad de Huelva.

3. Posibles actividades

3.1. Actividad 1

Plantea una tarea en la que, dependiendo del número de vías del municipio, el alumnado deba localizar un campo léxico o semántico, cinco calles que contengan alguna errata y otras seis que correspondan a dos sustantivos, dos adjetivos y dos verbos.

3.2. Actividad 2

Organiza una jornada fuera del aula en la que el alumnado tenga que impartir, en grupos, una visita guiada por calles cuyos odónimos se refieran a personas escritoras en la que deban recitar sus textos.

3.3 Actividad 3

Selecciona vías que hayan tenido varios cambios de nomenclatura a lo largo de la historia. Pide al alumnado que realice, junto con la ayuda del personal de Archivo Municipal si es necesario, una línea del tiempo con las distintas denominaciones según el momento histórico.

4. Conclusiones

Las claves que se han presentado aquí pretenden ser una iniciación a un camino poco o nada transitado en un ámbito de la lingüística o de la historia y desaprovechado en los procesos de enseñanza. Quieren ser pequeñas pinceladas sobre las que construir una experiencia de aprendizaje significativo acorde a cada situación y, sobre todo, a cada alumnado, que pueda servirse, a su vez, de metodologías como el manejo de las TIC, la clase invertida, el aprendizaje colaborativo o el aprendizaje por descubrimiento, entre otras.

Incluir la odonimia como herramienta en las distintas materias requiere de un conocimiento previo del entorno y de una implicación profunda por parte del profesorado. Es un elemento muy accesible, de actualidad y que permite la reflexión crítica de todos los procesos implicados: búsqueda y cotejo de odónimos, localización y clasificación, investigación del origen

y los motivos. Es posible, incluso, que se convierta en aprendizaje-servicio y que las propuestas de mejora que lleguen a hacerse no queden solo en el ámbito estudiantil, sino que sean presentadas a las autoridades competentes.

Que la odonimia se considere patrimonio e identidad en toda su extensión –lingüístico, histórico, social, cultural, artístico– posibilita que el estudiantado, al incluirla como herramienta didáctica, tenga un conocimiento más profundo de su entorno que permita, por extensión, que este sea valorado en su contexto. Y que, además, incite a una reflexión sobre los modos de representación y de reconocimiento social imperantes que traiga aparejada, en algunos casos, un cambio de paradigma.

Referencias

- Azaryahu, M. (1996). The power of commemorative street names. *Environment and Planning D: Society and Space*, 14(3), 311-330.
- Ben-Rafael, E., Shohamy, E., Amara, M. H., y Trumper-Hecht, N. (2006). Linguistic Landscape as Symbolic Construction of the Public Space: The Case of Israel. En D. Gorter (Ed.), *Linguistic Landscape: A New Approach to Multilingualism* (pp. 7-30). Clevedon: Multilingual Matters.
- Felecan, O., y Felecan, N. (2021). Feminine names in current Romanian Hodonymy. *Onomastica*, LXV, 271-287.
- Galloso Camacho, M. V., y Cabello Pino, M. (2023). El paisaje lingüístico como herramienta para la didáctica de la lengua en educación infantil en trabajos de fin de grado. En M. V. Galloso Camacho, M. Cabello Pino y M. Heredia Mantis, *Funciones y aplicación didáctica del paisaje lingüístico andaluz* (pp. 231-257). Madrid: Iberoamericana-Vervuert.
- González Faraco, J. C., y Murphy, M. D. (1997). Street Names and Political Regimes in an Andalusian Town. *Ethnology*, 36(2), 123-148.
- Ideal* (2024, 2 de marzo). Santa Fe pondrá nombres de mujeres a las calles el 8M para “visibilizar la desigualdad del callejero”. *Ideal*. <https://goo.su/NqxL46U>
- Järlehed, J. (2017). Genre and metacultural displays: the case of street-name signs. *Linguistic Landscape: An International Journal*, 3(3), 286-305.
- Jiménez Segura, S. (2021). La onomástica como rama interdisciplinaria de la lingüística, ¿propuesta “unidisciplinaria”? *Onomástica desde América Latina*, 2(4), 147-175.

- Jurado Jurado, J. C. (2003). Ciudad educadora: aproximaciones contextuales y conceptuales. *Estudios pedagógicos*, 29, 127-142.
- Landry, R., y Bourhis, R. Y. (1997). Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study. *Journal of Language and Social Psychology*, 16(1), 23-49.
- Liarte Alcaine, R. (2017, 16 de junio). *Por la igualdad de género #Merezcounacalle*. <https://www.merezcounacalle.com/bienvenido-a-a-merezcounacalle/>
- Mask, D. (2023). *El Callejero. Qué revelan los nombres de las calles sobre identidad, raza, riqueza y poder*. Madrid: Capitán Swing.
- Neethling, B. (2016). Street Names: A Changing Urban Landscape. En C. Hough (Ed.), *The Oxford Handbook of Names and Naming* (pp. 158-166). Oxford: Oxford University Press.
- Nora, P. (2008). *Les lieux de mémoire*. Ediciones Trilce.
- Ordinas Garau, A. (2024). Toponimia y didáctica de la geografía. Una propuesta metodológica sobre el aprovechamiento de los nombres de lugar en las salidas de campo. *Didáctica Geográfica*, 25, 61-81.
- Rose-Redwood, R., Alderman, D. y Azaryahu, M. (2018). *The Political Life of Urban Streetscape. Naming, Politics, and Place*. Londres: Routledge.
- Santana Guzmán, A. J., y Corbacho Sánchez, J. (2022). El nomenclátor viario y sus circunstancias como patrimonio desapercibido. En Y. Hernández Navarro, P. de Dato, J. A. Mira Rico, A. Jara Calabuig, J. C. Molina Gaitán, V. M. López-Menchero, B. C. Enríquez Traba, F. M. García Martín, J. A. Zapata Parra, C. Abella Vázquez y J. A. Martínez López (Ed.), *La construcción del patrimonio cultural en el siglo XXI: de la teoría a la práctica. Actas del II Simposio de Patrimonio Cultural ICOMOS España* (pp. 729-736). Cartagena: Editorial Universitat Politècnica de València. http://ocs.editorial.upv.es/index.php/icomos_es/Icomos2022/paper/viewFile/16854/7727
- Vázquez Hidalgo, Á. (2024). *Las calles de las mujeres. Odonimia y sesgo de género en el paisaje lingüístico del Condado de Huelva*. Trabajo de Fin de Máster no publicado. Universidad de Huelva.
- Velásquez Sarria, J. A. (2009). La transversalidad como posibilidad curricular desde la educación ambiental. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 5(2), 29-44.

6

Competencias para la educación crítica ante la desinformación. Una propuesta formativa para el profesorado

María José Hernández Serrano

Universidad de Salamanca, España

Luis María González Rodero

Universidad de Salamanca, España

1. Introducción

Nos desarrollamos en un mundo hiperconectado que nos permite mantener contacto y diálogo permanente con otras personas. Mediante diferentes tecnologías disponibles en nuestro entorno, interaccionamos a través de redes digitales y sociales. Estas interacciones mediadas por redes y dispositivos constituyen hoy elementos esenciales para nuestra constante comunicación y relación (Fernández, Garrido y Porras, 2023: 53). A estas interacciones han contribuido también los desarrollos en telefonía, a partir de los smartphones, y la miniaturización de los dispositivos, que han incrementado las potencialidades para estar conectado en diferentes tiempos y espacios, junto al desarrollo de infraestructuras de conectividad, que agilizan las comunicaciones entre personas de cualquier parte del mundo (Area, Gutiérrez y Vidal, 2012: 11).

A través de esta hiperconectividad no solo ha aumentado la comunicación, el volumen de información en Internet también se ha incrementado. El problema es que la gran cantidad de información disponible ha favorecido también que exista gran desinformación en medios de comunicación y redes sociales, con información falsa,

que se comparte rápidamente, dadas las interacciones mediadas y la hiperconectividad. Estos fenómenos nos hacen conscientes, cada vez más, de que las posibilidades digitales plantean también importantes retos. La digitalización y el desarrollo tecnológico ponen de relieve nuevos usos de dispositivos y aplicaciones, con finalidades distintas a las planteadas por los desarrolladores.

Cada vez es más fácil construir falsas narrativas, basadas en información falsa, modificar imágenes, o creación de vídeos falsos, todo en un marco de aparente realidad y potenciado por la incorporación de la inteligencia artificial. Por tanto, disponer de información no supone directamente que la ciudadanía esté mejor informada. Para conseguirlo y asegurando el respeto a los valores democráticos, es necesario que la información que se transmite y se consume en medios de comunicación sea una información veraz y contrastada con la investigación, a la vez que se cuente con herramientas para denunciar las falsas informaciones. En este sentido, también la ciudadanía tiene el derecho y el deber de poder participar en la sociedad, con una participación activa, orientada al desarrollo y mejora social (Haro, 2020: 9), es decir, participar de manera positiva y significativa de las interacciones mediadas y de la información disponible.

El análisis de la exposición a las noticias falsas por los europeos/as en un estudio del Eurobarómetro, en 28 países, con una muestra de población de 30.000 personas, pone de manifiesto que la mayoría recibe de forma habitual información y noticias falsas, en varios canales de comunicación, de forma sistemática y continua (European Commission, 2018: 15). Esta situación ha crecido, en el año 2024 se reciben semanalmente e incluso diariamente información falsa en mensajes móviles, aplicaciones de correo o redes sociales, siendo una preocupación incipiente tanto para los ciudadanos, como para los políticos que regulan las medidas de control. Cada vez es más difícil distinguir la información real de la falsa, requiriendo un trabajo combinado de agentes sociales y educativos: medios de comunicación, periodistas, redes sociales, información publicada por instituciones, organizaciones y bibliotecas (European Commission, 2018: 24-25).

Para combatir este problema, los esfuerzos deben ser mutuos. Por un lado, las empresas de noticias y medios sociales deben desarrollar acciones para

la lucha contra la desinformación, ya que los riesgos de las tecnologías digitales están determinados, por la forma en la que se diseñan, se regula su utilización y su uso. Pero, por otro lado, las personas también deben desarrollar una conciencia crítica y reflexionar sobre cómo se encuentran condicionados por una sociedad de consumo, frente a valores solidarios (Biller-Andorno, et al, 2023: 8).

Aumentar la alfabetización de la ciudadanía requiere desarrollar la competencia digital, la capacidad de contrastar información y de verificar las fuentes. Se trata de competencias que debe adquirir el profesorado de distintos niveles formativos, para que se haga efectiva esta alfabetización crítica y su implementación en las aulas, siendo una línea de actuación prioritaria en Europa y en todo el mundo (European Commission, 2022b: 9-10).

2. Alfabetización crítica contra la desinformación

Promover la alfabetización digital y la lucha contra la desinformación en la Unión Europea, forma parte del *Plan de Educación Digital Europeo 2021-2027*, en su línea de acción número 7. Esta línea impulsa tres ámbitos de actuación: promover el uso responsable y seguro de las tecnologías digitales, mejorar la sensibilización y conocimientos sobre desinformación y potenciar la alfabetización digital mediante la educación y la formación (European Commission, 2022d).

El grupo de personas expertas en la lucha contra la desinformación y las noticias falsas de la Comisión Europea ha planteado la necesidad de desarrollar procesos de alfabetización digital mediante la educación y formación, desde la educación infantil, hasta la formación permanente de la ciudadanía (European Commission, 2022a: 19), con especial atención a que esta alfabetización debe desarrollarse primero por parte del profesorado y quienes se dedican a la educación, y que estos formen después a las nuevas generaciones (European Commission, 2022b: 16).

Estos marcos y propuestas de alfabetización crítica desarrollan líneas de actuación concretas, orientadas a promover acciones formativas que luchen contra la desinformación (European Commission, 2022c: 13-14). La propuesta se acompaña de material didáctico para el profesorado orientado

a detectar y combatir la desinformación (European Commission, 2024: 8-12). En España, también se han desarrollado programas de alfabetización mediática e informacional promovidos por el Ministerio de Educación para el profesorado (INTEF, 2022), y las pautas de actuación (INTEF, 2023); línea que se mantiene el curso 2024 – 2025 (INTEF, 2024). También, se promueven propuestas específicas para educadores/as y profesorado, orientadas al desarrollo de programas contra la desinformación, mayormente en educación Secundaria que en Primaria (Degli-Esposti, 2023: 12-15), además de otras propuestas que promueven las competencias informacionales del alumnado tanto en centros educativos, como en bibliotecas municipales, como el *Programa Educar para crear conocimiento*, de la Red de Bibliotecas Municipales de Huesca (Rey, 2022: 27).

Acompañando los procesos de alfabetización crítica de quienes educan, encontramos el marco europeo para la competencia digital DigCompEdu, que plantea 6 áreas de competencias profesionales. El área 6 promueve el desarrollo de la competencia digital del estudiantado, con las subáreas que refieren a la desinformación: información y alfabetización mediática; desarrollo de la capacitación para la utilización de forma responsable y creativa de la información, comunicación y creación de contenidos (Redecker y Punie, 2017: 16).

Impulsando el marco DigCompEdu, la formación en competencias informacionales ha de desarrollar en la formación inicial de quienes se dedican a la educación, para implementar estrategias orientadas a la lucha de la desinformación (Cuevas, 2022: 33-34), a través de acciones de formación permanente para el profesorado en activo, que no ha recibido esta formación y ayudando a complementar la formación desde una visión crítica y transformadora (Hernández y Favre, 2023: 90-92).

En este sentido, impulsar la educación digital está en consonancia con los objetivos del desarrollo sostenible, replanteando la utilización e integración de las tecnologías educativas en las prácticas educativas, en las distintas etapas educativas. El objetivo 4 de desarrollo sostenible (ODS 4) propone desarrollar una educación de calidad, inclusiva y equitativa, potenciando el aprendizaje permanente para todos los ciudadanos, como elemento central de la Agenda 2030, promoviendo el aprendizaje a lo largo de la vida. Desde este ODS se plantean tres ámbitos de acción vinculados a la necesidad

de combatir la desinformación: creación de entornos educativos seguros, con tecnologías digitales, apoyar al alumnado para acceder y proporcionar oportunidades educativas, promover un profesorado motivado y cualificado para su trabajo (Valverde y Acebedo, 2023: 194).

3. Propuesta formativa para el profesorado

En el marco de un proyecto europeo¹, se ha desarrollado un nuevo marco de competencias digitales y sociales para combatir la desinformación, a partir de un proceso de investigación fundamentada. Basado en dicho marco de competencias se ha desarrollado una propuesta de formación en línea orientada a la actualización inicial y continua del profesorado en los cinco países participantes en el proyecto: Portugal, Suecia, Italia, Reino Unido y España.

El Marco de Competencias ha considerado prioritarias tres áreas de contenidos para lograr una educación crítica de la ciudadanía ante la desinformación:

Área 1. Competencias contextuales, que se centra en el desarrollo de la capacidad de acceder, gestionar, comprender, integrar, comunicar, evaluar, crear y difundir información de forma segura y adecuada a través de las tecnologías digitales. Se refiere a la necesidad de que quienes educan comprendan el panorama de la desinformación, sus causas y sus consecuencias. También hace referencia al uso de habilidades como la argumentación, el pensamiento crítico, la empatía, la comunicación intercultural y la gestión de las relaciones que se requieren para trabajar con prejuicios, estereotipos o creencias arraigadas.

Área 2. Competencias básicas de alfabetización mediática e informacional que se centra en ayudar a los educadores/as a adquirir los conocimientos y capacidades esenciales para el uso de los medios y el acceso a información veraz. Abarca áreas clave para la búsqueda, el acceso y la verificación de información y contenidos en línea; el análisis

1 MICMAC: Using micro-learning to train educators - a cascade approach to media and information literacy, un proyecto financiado por European Media and Information Foundation and Gulbenkian Foundation. Project reference: 268745.

y la comparación de información y contenidos, y la seguridad y el uso responsable.

Área 3. Competencias tecnopedagógicas, que se focaliza en el conocimiento de herramientas digitales que permitan a quienes educan diseñar e impartir actividades de enseñanza y aprendizaje que funcionen eficazmente en el aula, enseñando al alumnado a participar en el discurso público de forma responsable, fomentando hábitos positivos de interacción y comportamiento digital.

Este marco de competencias en tres áreas se ha utilizado para diseñar y desarrollar un programa formativo online traducido a cinco idiomas. A continuación (Fig. 1), se presenta la pantalla inicial del curso en español, que se impartió a través de Moodle, con la bienvenida y líneas de actuación iniciales.



Figura 1. Introducción al curso.

Fuente: <http://micmac-project.eu/>

En cada bloque se han desarrollado tres temas, con graduación de dificultad, de forma que puedan abordarse las 27 competencias clave del marco.

Para motivar al alumnado se inicia cada tema mediante un escenario de juego (Fig. 2), que plantea retos a partir de situaciones que simulan interacciones

de aula entre el profesorado y alumnado; este responde y se le dirige hacia los contenidos que necesita aprender en cada tema, sugiriendo recursos básicos y complementarios. De este modo, los escenarios de videojuegos y la gamificación mediante puntuaciones permiten la personalización y adaptación de los contenidos del curso a cada participante.



Figura 2. Escenario del videojuego de un tema del curso.

Fuente: <http://micmac-project.eu/>

Los recursos de formación se han elaborado en tres formatos: vídeos cortos elaborados de micro-learning, podcast sobre los contenidos, y documentos en formato texto que amplían y complementan los contenidos de cada tema.

Para fomentar el trabajo colaborativo online se han dispuesto varias actividades: foros grupales en cada tema, un taller colaborativo para exponer incidentes y casos de desinformación y un laboratorio de aplicación para enviar propuestas formativas para el alumnado a partir de lo aprendido en el curso.

El primer curso se ha implementado en España, desde inicios de noviembre a finales de enero de 2024; de forma paralela se han desarrollado cursos en los otros 4 países, participantes del proyecto.

4. Resultados de la formación: avances en la lucha contra la desinformación

El conjunto de competencias digitales y pedagógicas que integran el marco se usaron para generar los contenidos del curso de formación online, donde se ha utilizado el “microaprendizaje” y los juegos interactivos. Estos últimos han aportado beneficios significativos en términos de aumento de la comprensión, la concienciación y las habilidades para combatir la desinformación. Se han obtenido evidencias de que el profesorado participante ha mejorado la capacidad de aplicar estos conocimientos y habilidades de educación crítica en su práctica docente.

De los 500 educadores/as que se inscribieron para participar en el programa de formación, algo más del 50% (259) completaron el curso en los cinco países.

Quienes participaron mejoraron sus niveles de competencia en términos de conocimiento y comprensión en más de un 30% en general y entre un 20% y un 45% en las nueve áreas de competencia cubiertas tras su participación en el curso de formación. A su vez, mejoraron su capacidad de aplicar las competencias de alfabetización mediática e informacional en su práctica docente en más de un 30% en general y en una cifra similar en las nueve áreas de competencia.

Además, el 93% estuvieron de acuerdo o muy de acuerdo en que la participación en el programa había mejorado su comprensión sobre la desinformación y el 92% consideró que podría apoyar su práctica docente. Más del 80% mostró intención de aplicar lo aprendido en la práctica, había hecho planes para hacerlo o ya había utilizado lo aprendido en su práctica.

El programa de formación ha sido calificado como una experiencia muy positiva y beneficiosa por la gran mayoría de los que participaron en él. Más del 90% de quienes participaron en la encuesta se mostraron muy de acuerdo o de acuerdo en que el programa era completo y pertinente, fácil de entender, interesante y motivador, apoyaba las necesidades de desarrollo profesional continuo y era pertinente para combatir la desinformación.

Los resultados positivos nos permiten presentar esta propuesta de competencias como un modelo formativo para docentes, que ayuden a su alumnado a combatir fenómenos de desinformación.

Referencias

- Area Moreira, M., Gutiérrez Martín, A., y Vidal Fernández, F. (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Madrid: Fundación Telefónica. <https://www.fundaciontelefonica.com/cultura-digital/publicaciones/161/>
- Biller-Andorno, N., Patrão Neves, M. do C., Laukyte, M., Łuków, P., Mallia, P., Molnár-Gábor, F., Murphy, T., Nys, H., Palazzani, L., Prainsack, B., Sahlin, N-E, Sharon, T., van den Hoven, j., Veselská, R., y Vidalis, T. (2023). *Opinion on democracy in the digital age*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2777/078780>
- Cuevas Salvador, J. (2022). Educación hacker y alfabetización mediática e informacional: nuevas alianzas entre el alumnado universitario y el plagio en internet. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 82, 29–44. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.82.2641>
- Degli-Esposti, S. (2023). *Cómo protegerme de la desinformación*. Madrid: INTEF. <https://laaventuradeaprender.intef.es/wp-content/uploads/2023/07/Como-protegerme-de-la-desinformacion-pdf.pdf>
- European Commission (2018). *Fake news and disinformation online*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2759/559993>
- European Commission (2022a). *Final report of the Commission expert group on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training: final report*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/283100>
- European Commission (2022b). *Guidelines for teachers and educators on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/28248>
- European Commission (2022c). *Rules of engagement for handling disinformation: 2022 edition*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2785/18378>

- European Commission (2022d). *European Education Area. Digital Education Action Plan – Action 7*. Directorate General for Education. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan/action-7>
- European Commission (2024). *How to spot and fight disinformation. Handbook*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union. https://learning-corner.learning.europa.eu/learning-materials/how-spot-and-fight-disinformation_en
- Fernández Sánchez, M. R., Garrido Arroyo, M. del C., y Porras Masero, I. (2023). La integración curricular de las tecnologías digitales. En J. Valverde Berrocoso (Ed.), *Educación digital y pensamiento de diseño* (pp. 53-72). Madrid: Síntesis.
- Haro Ollé, J. J. de (2020). *Ciudadanía e identidad digital*. Madrid: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF). https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/ciudadania-e-identidad-digital_179846/
- Hernández Serrano, M. J., y Favre Rodríguez, C. (2023). Key transformative competences for educators in the framework of lifelong learning. En M. J. Hernández Serrano (Ed.), *The value of the difference and lifelong learning in the contemporary pedagogy* (pp. 80-94). Salamanca: Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/0AQ0353>
- INTEF (8 de noviembre de 2022). *Directrices para ayudar a docentes en la lucha contra la desinformación y la promoción de la alfabetización digital*. MEFPD. <https://intef.es/Noticias/directrices-para-ayudar-a-docentes-en-la-lucha-contra-la-desinformacion-y-la-promocion-de-la-alfabetizacion-digital/>
- INTEF (2023). *Cómo protegerme de la desinformación*. Madrid: MEFP. https://laaventuradeaprender.intef.es/proyectos_colab/como-protegerme-de-la-desinformacion/
- INTEF (4 de julio de 2024). *Recursos contra la desinformación*. MEFPD. <https://intef.es/Noticias/recursos-contra-la-desinformacion/>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente*. Madrid: MEFP. https://intef.es/wp-content/uploads/2023/05/MRCDD_GTTA_2022.pdf
- Redecker, C., y Punie, Y. (Ed.) (2017). *European framework for the digital competence of educators. DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/159770>

- Rey, A. (2022). Educar para crear conocimiento. La competencia informacional y digital en el contexto educativo. *Forum Aragón: Forum Europeo de Administradores de la Educación de Aragón*, 36, 26-29. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8473049.pdf>
- Valverde Berrocoso, J., y Acebedo Borrego, J. (2023). La integración curricular de las tecnologías digitales. En J. Valverde Berrocoso (Ed.), *Educación digital y pensamiento de diseño* (pp. 179-199). Madrid: Síntesis.
- Zamparutti, T., Jones, M., Tugran, T., Vona, L., Navas, L., Sidlo, K. W., Kulesa, A., y Chmiel, O. (2022). *Developing a handbook on good practice in countering disinformation at local and regional level*. Luxemburgo: European Committee of the Regions. <https://data.europa.eu/doi/10.2863/066582>

7

Crítica a la política lingüística de enseñanza de ELE a la población migrante: necesidad de nuevas reformas y propuestas de acciones socioeducativas

Andrea Abarquero Alba

Universidad de Huelva, España

1. Introducción. La situación migratoria en España

Las migraciones son un fenómeno a nivel global y suponen uno de los factores más influyentes en la conformación de las generaciones pasadas y futuras. En lo que concierne a las migraciones en España, se fija el inicio de la llegada masiva de personas extranjeras a principio de la década de los 90, momento a partir del cual las estadísticas han sufrido fluctuaciones. A su vez, en el contexto español, es importante citar la crisis financiera de 2008 que ha supuesto dos efectos para nuestra materia de interés: en primer lugar, dio lugar a movimientos migratorios de personas españolas hacia otros países eminentemente europeos. En segundo lugar, supuso un retroceso y estancamiento de las medidas y actuaciones que habían sido iniciadas en los 90 en favor de la integración educativa y social (Rodríguez-Izquierdo *et al.*, 2015: 147 y Guerrero, 2012: 43).

El nuevo contexto migratorio que vive España ha supuesto una serie de desafíos a nivel político, social y económico, que en las tres pasadas décadas se han traducido en la elaboración de políticas públicas que fomenten la integración y convivencia social (Guerrero, 2012: 43). Uno de los retos más complejos concierne a las políticas educativas. La enseñanza en España es obligatoria hasta los dieciséis años, lo que refuerza la necesidad de la creación de estas políticas pues, según los últimos datos, el 10% del

alumnado matriculado en el sistema educativo español en enseñanzas generales tiene nacionalidad extranjera y, de tal porcentaje, al menos un 44% fracasa en la escuela (Galloso Camacho, 2023: 30). Según Soler *et al.* (2021), entre las principales causas del abandono temprano de la escuela por parte del alumnado inmigrante se encuentran la inestabilidad política, social y económica de sus respectivos países, pero también las dificultades de adaptación e integración en el aula en el país al que se emigra, lo que se muestra clave en el asunto.

A continuación, se analizarán las estadísticas de enseñanzas no universitarias del alumnado matriculado en el curso 2023-2024 publicadas el pasado 28 de junio de 2024 por el Ministerio de Educación. Encontramos que es la primera vez que se supera el millón de matrículas por parte del alumnado sin nacionalidad española, habiendo experimentado un aumento de más de un 7,10% con respecto al curso anterior. Se trata, pues, de un porcentaje extranjero en las aulas españolas del 12,2%, el mayor en las estadísticas desde principios de siglo. En lo que respecta a la distribución por enseñanzas, un 25% está matriculado en ESO y FP.

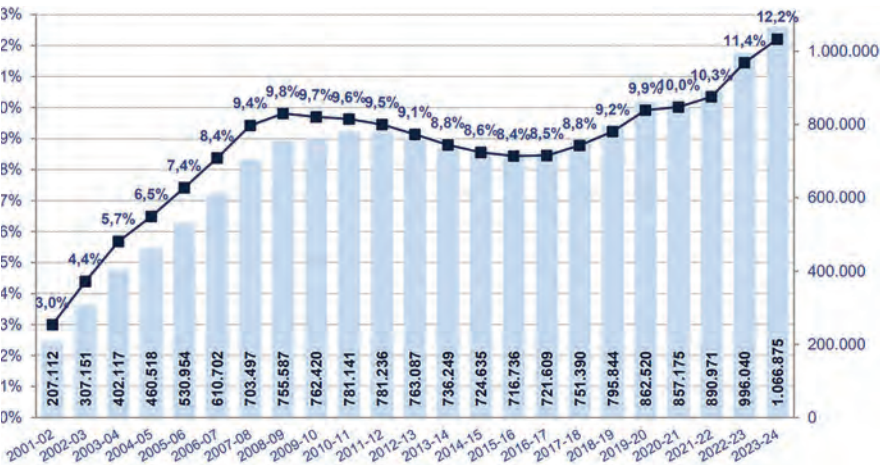


Gráfico 1: Evolución del alumnado extranjero matriculado en Enseñanzas de Régimen General no universitarias. 2023/2024.

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Datos avance 2023-2024. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

	2023-2024	2022-2023	Variación	
			Absoluta	Porcentaje
TOTAL	1.066.875	996.040	70.835	7,1%
Régimen General	1.018.232	952.813	65.419	6,9%
E. Infantil	176.741	175.896	845	0,5%
E. Primaria	402.351	382.706	19.645	5,1%
E. Especial	6.725	6.001	724	12,1%
E.S.O.	267.027	240.894	26.133	10,8%
Bachillerato (1)	50.781	48.558	2.223	4,6%
Ciclos de FP Grado Básico	13.324	12.521	803	6,4%
Ciclos de FP Grado Medio (1)	45.774	39.752	6.022	15,1%
Ciclos de FP Grado Superior (1)	51.145	42.429	8.716	20,5%
Otros Programas Formativos	4.364	4.056	308	7,6%
Régimen Especial	48.643	43.227	5.416	12,5%
EE. Artísticas	9.561	9.068	493	5,4%
EE. de Idiomas	38.403	33.571	4.832	14,4%
EE. Deportivas	679	588	91	15,5%

(1) Incluye el régimen presencial y a distancia.

Tabla 1: Alumnado extranjero matriculado por enseñanzas. 2023/2024.

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Datos avance 2023-2024. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Otro factor que hay que tener en cuenta es que las estadísticas oficiales no contemplan al alumnado cuyos progenitores son extranjeros, pero, habiendo nacido en el país, ostentan nacionalidad española. Es decir, se obvian en las estadísticas las segundas generaciones de inmigrantes, aunque estas también son atendidos por las políticas educativas que computan a las poblaciones migrantes. (Olmos, 2022: 205). Es por ello por lo que, al contrario de lo esperado, Andalucía es la quinta comunidad con menos inmigración, registrando tan solo un 7,20%, muy por debajo del 12,20% que presenta la media española. No obstante, sí es cierto que Andalucía ha computado un descenso del 1,10% de matriculados extranjeros en el pasado curso 2023/2024.

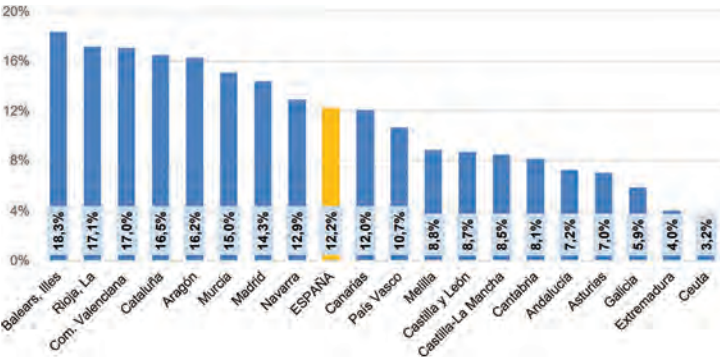


Gráfico 2: Porcentaje de alumnado extranjero por comunidad autónoma. 2023/2024.

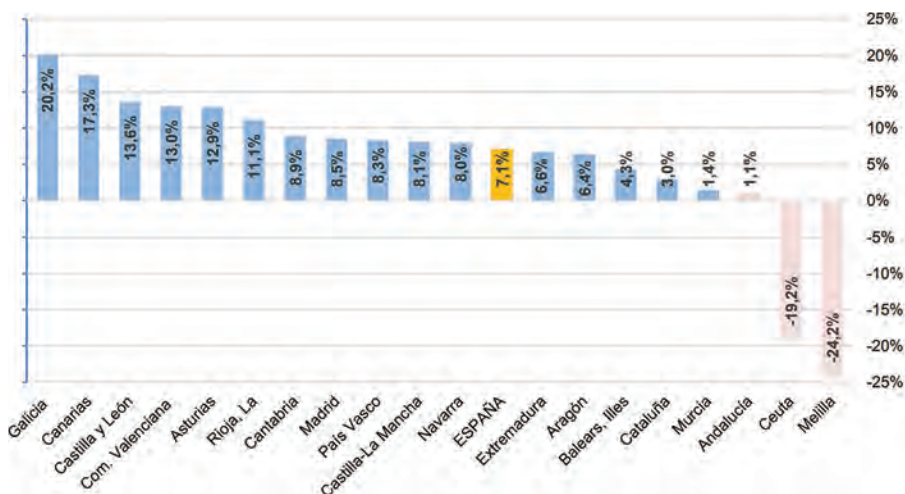


Gráfico 3: Porcentaje de variación con el curso anterior por comunidad autónoma. 2023/2024.

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Datos avance 2023-2024. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Con respecto a las nacionalidades más numerosas, los datos del curso 2023-2024, el MECD indican que:

En cuanto a la nacionalidad de origen, destacan el alumnado procedente de América Central y del Sur, 35,3% y de Europa, 29,6% por delante del procedente de África, 24,5%. Por países, el alumnado más numeroso corresponde a Marruecos (200.439 alumnos; con -5,1% de variación con el curso anterior), Rumanía (100.144; -1,4%), Colombia (93.753; +25,4%), Venezuela (63.850; +18,7%), Perú (45.612; 28,1%), China (43.868; +1,6%) y Ucrania (40.858; -3,1%) (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2024).

2. Políticas educativas interculturales. Las Aulas de Acogida y las ATAL

A la hora de elaborar una política educativa que sea capaz de atender las necesidades específicas de la población migrante es necesario estudiar tanto la legislación educativa como la de extranjería. No obstante, teniendo en cuenta que España presenta una organización descentralizada, son las

Comunidades Autónomas las responsables del diseño de dichas políticas (Olmos y Contini, 2016: 691).

En un primer momento, los Planes de Acogida tenían como objetivo dar la bienvenida al alumnado recién llegado al centro educativo, sin tener en cuenta su origen migrante o no, así como su dominio de la lengua; aunque finalmente el atender al estudiantado migrante haya sido su principal objetivo (Fernández y García, 2015 en Olmos y Lastres, 2022: 206). Los Planes de Acogida difieren en nombres y actuaciones dependiendo de cada Autonomía: “Aulas de Enlace” en Madrid, “Aulas Temporales de Adaptación Lingüística” (ATAL) en Andalucía y Extremadura, “Aulas de Adaptación Lingüística y Social” en Castilla y León o “Aulas de Adaptación Lingüística y Social” (ALISO) en Murcia y Cataluña. García *et al.* (2007) establecen los siguientes elementos en común entre los distintos Planes de Acogida: implementar cuestiones lingüísticas, atender a alumnado con necesidades educativas especiales, así como al alumnado en situaciones sociales desfavorecidas; lo que incluye, por tanto, el atender a la población inmigrante. Para ello, es necesario incorporar a los centros coordinadores/as de interculturalidad que permitan la inclusión.

2.1. Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en Andalucía

Centrándonos en el contexto andaluz, cabe destacar que la Comunidad Autónoma cuenta con la Orden del 15 de enero de 2007 en tanto que instrumento jurídico para regular las medidas de las ATAL. Dicho reglamento se debió a la implementación de las ATAL hasta más de 300 para 2007. Las ATAL se proponen como objetivo ser un:

[...] programa de enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular... que permite la integración del alumnado inmigrante en el centro... y su incorporación a los ritmos y actividades de aprendizaje propios del nivel en el que se encuentren escolarizados atendiendo a su edad y a su competencia curricular, según lo establecido en la normativa vigente¹.

1 Consejería de Educación de Andalucía. Disposiciones generales. ORDEN de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. BOJA núm. 33, p. 2.

Esbozando a grandes rasgos las características de las Aulas de Acogida Andaluza, siguen un modelo educativo inmersivo que busca la integración del alumnado inmigrante desconocedor de la lengua castellana. Para ello, se entiende la lengua como herramienta de integración, pues posibilitará al estudiantado adquirir las competencias necesarias para su éxito escolar.

Asimismo, es importante señalar que las ATAL no fueron creadas por la administración educativa, sino por un grupo de profesores y profesoras almerienses que durante el curso 1996/1997 tomaron conciencia de la necesidad de integración y de atención a la diversidad consecuente del proceso migratorio (González-Falcón *et al.*, 2020: 2). No hay que perder de vista que Andalucía se caracteriza por su economía basada en la agricultura tanto intensiva como extensiva, lo que atrae a un gran número de migrantes, en su mayoría arabófonos. Ello deriva a otro problema de integración social en el que la enseñanza de la lengua vuelve a presentarse como herramienta clave: la atención al colectivo adulto que trabaja por temporadas, eminentemente mujeres marroquinas.

2.1.1. Las ATAL en Huelva

A nivel provincial, Huelva cuenta con un total de 60 centros que se acogen al proyecto. Durante el pasado curso 2023/2024 el recurso de las Aulas ATAL ha estado implantado en 38 centros de Infantil y Primaria y en 22 institutos de secundaria para enseñar a los 382 alumnos y alumnas matriculados/as de origen extranjero. Existe una falta de regulación y atención provincial que se evidencia en el hecho de que Huelva cuenta con tan solo 20 docentes (trece de primaria y trece de secundaria) que cubren los centros de las 20 localidades onubenses que se acogen al proyecto.

Nótese la preocupación que estas cifras conllevan si se vuelve a las estadísticas anteriormente tratadas: Huelva es una de las provincias españolas con un mayor porcentaje de inmigración y escolarización de alumnado extranjero y, como se observa en numerosos trabajos, es una de las provincias con menos recursos destinados a su efecto. Cabe añadir a su vez cómo en tres de las cuatro investigaciones que se han tomado como fuentes primarias, las ATAL de la provincia onubense no se tenían siquiera en cuenta. Tómese como ejemplo a Rodríguez-Izquierdo *et al.* (2015), en cuya investigación Huelva es la única provincia andaluza no citada.

A pesar de ello, son evidentes los esfuerzos no gubernamentales que se están realizando, caso de la investigadora de la Universidad de Huelva Galloso Camacho (2023: 30), quien aporta un pensamiento reivindicativo y de denuncia en lo que respecta al abandono temprano del alumnado migrante independientemente de sus circunstancias. A su vez, propone un estudio acerca de la motivación en las ATAL, la importancia del mantenimiento de la cultura de origen y la inclusión de las TIC y la literatura en el aprendizaje de español como L2. Una de las principales conclusiones de las entrevistas llevadas a cabo por Guerrero (2023: 51-52) coincide con lo apuntado por Galloso Camacho (2023: 35) respecto a las conductas de aislamiento, retraimiento, baja participación, desmotivación y problemas de comportamiento por parte del alumnado migrante.

3. Paradojas en la Orden del 15 de enero de 2007. Los retos a los que se enfrentan las ATAL

Si se retoma el análisis de la Orden del 15/01/2007 es evidente que la realidad y la práctica se alejan mucho de lo establecido. El principal motivo de crítica es el hecho de que el desarrollo de las ATAL se lleve a cabo fuera de la clase e, incluso, fuera del centro, lo que imposibilita la noción de integración (Olmos Alcaraz, 2009; Castilla, 2017; Lastres y Olmos Alcaraz, 2022) frente a la determinación de que los dispositivos debían desplegarse dentro del aula ordinaria pudiéndose «organizar grupos de apoyo atendidos por profesorado específico para llevar a cabo la atención fuera del aula ordinaria cuando circunstancias especiales en la comprensión-expresión de la lengua española así lo aconsejen» (Art.5.2.).

Olmos Alcaraz y Lastres Aguilar (2022: 213) insisten en que las características del profesorado ATAL son determinadas por las diferentes delegaciones provinciales. Si bien observamos una gran diversidad de perfiles, la mayor parte trabaja de forma «itinerante entre varios centros y/o localidades».

Acerca de las percepciones que el propio profesorado de ATAL tiene de su situación, el grupo formado por González-Falcón, Gómez-Hurtado, García-Rodríguez y Coronel-Llamas (2020) de la Universidad de Huelva ha realizado una investigación basada en entrevistas y grupos de discusión en el que han participado docentes de ATAL de diferentes provincias andaluzas. Entre los principales hallazgos exponen: 1) un sentimiento

generalizado de soledad, invisibilidad y aislamiento del resto de profesorado del centro; 2) falta de oportunidades de promoción laboral; 3) un sobre esfuerzo necesario para el reconocimiento de su labor; y 4) un estado de ansiedad derivado del hecho de que la jornada laboral se vea repartida por varios centros escolares, entre otros. Cabe destacar que estas dificultades se agravan en Educación Secundaria, donde el vínculo con los y las tutores/as es menor que en Educación Primaria, y en casos de profesorado itinerante. A modo de conclusión, es preocupante pensar que en tanto que seres humanos, dichos profesionales de ATAL inevitablemente proyectarán sus emociones en el alumnado. Es por ello por lo que, para poder asegurar su correcta integración, debe promocionarse primeramente la integración del docente en el propio centro.

Dejando de lado la situación del profesorado, en esas entrevistas se ha detectado una falta de cultura inclusiva generalizada, así como una tendencia a dejar los peores espacios y menores recursos del centro.

En Olmos Alcaraz y Lastres Aguilar (2022: 215-221) se lleva a cabo una revisión de la última edición del Índice de Políticas de Integración Migrante o Migrant Integration Policy Index (MIPEX) de 2020. Según esta evaluación, «la educación es la mayor debilidad de las políticas de integración» y no consiguen reducir las desigualdades de rendimiento del alumnado migrante a pesar de ser su principal objetivo. España se encuentra en la posición 22 del ranking de 52 países establecido por el MIPEX-2020 en lo que refiere a la prioridad otorgada a la educación dentro de los procesos de integración. Para evaluar la situación española, el MIPEX se ha centrado en las Aulas de Acogida y la falta de implementación en la práctica de, no solo existentes, sino abundantes políticas de integración educativa. Este análisis hace notar un avance significativo en la dotación a los centros y profesorado especial que, a pesar de haber conseguido un ritmo muy alentador, se vio drásticamente frenada con la crisis económica de 2008. En consecuencia, no es posible establecer que el Sistema Educativo Español cuente con una dotación de recursos permanentes pues evidentemente se ha reducido a razón de la crisis económica. El MIPEX cita específicamente las ATAL para evidenciar la incorrección del calificativo intercultural teniendo en cuenta que el espacio asignado suele ser ajeno a la clase ordinaria.

4. Propuestas prácticas

En primer lugar, sería conveniente identificar en el proceso educativo del alumnado migrante dos partes bien diferenciadas. Por una parte, es necesario atender a la enseñanza y la creación de recursos que faciliten el aprendizaje de la lengua castellana de forma utilitaria. De este objetivo se ocupan las Aulas de Acogida, olvidando, sin embargo, que es de debido cumplimiento la integración del alumnado en el aula mediante la realización de actividades multiculturales e inclusivas. En lo que concierne a los materiales para enseñanza de ELE, si bien es cierto que son escasos, no son nuestra prioridad en el presente trabajo debido a la dificultad derivada de la lengua materna. Es decir, los mismos recursos no deberían usarse para trabajar con estudiantes cuyas lenguas maternas sean diferentes en niveles básicos. De la creación de propuestas didácticas nos ocuparemos en futuras investigaciones.

En este apartado, sin embargo, nos centraremos en la implementación de la integración socioeducativa del migrante en el aula teniendo en cuenta diferentes contextos educativos.

En niveles de Educación Primaria no solo es importante la integración del docente, sino también la de la familia migrante al completo. En este sentido, sería interesante crear talleres en los que la familia al completo pueda participar. Entre los temas a tratar pueden incluirse la música tradicional, mapas y fotos de costumbres y monumentos, trajes tradicionales e, incluso, talleres de gastronomía. En días posteriores estos encuentros pueden utilizarse como material para el desarrollo de actividades de lectura comprensiva sobre dichos países o el desarrollo de competencias escritas mediante la creación de un blog interactivo. Se estaría implementando de esta forma también la utilización de las TIC.

Otro tipo de actividad se centraría en la creación de vínculos afectivos y confianza, quizá mediante la creación de circuitos o actividades en las que, por parejas, uno de los dos discentes se vea privado de algún sentido, por ejemplo, la vista y deba dejarse llevar por las instrucciones del compañero o compañera.

En Secundaria, la intervención de la familia se complica. No obstante, el uso de técnicas de investigación acerca de las diferentes culturas también resulta efectivo. Podría crearse un corpus de materiales multidisciplinares que el alumnado deba trabajar para poder presentarse a un concurso intercultural con algún tipo de incentivo. Asimismo, resultaría muy enriquecedor el visionado de películas que traten tanto el racismo y la interculturalidad en horas de tutoría, como películas típicas de cada cultura. El intercambio de ideas resultante también puede desarrollarse mediante propuestas de lectura como *Yo soy Malala* o *Ser mujer negra en España*. Lo fundamental, independientemente del nivel educativo, es conseguir que el nuevo estudiantado se sienta partícipe y crear un sentimiento de grupo y empatía en el aula.

5. Conclusión. La necesidad de nuevas reformas y acciones socioeducativas

En el presente trabajo se ha realizado una revisión de la situación migratoria de España para recalcar el aumento constante de jóvenes matriculados extranjeros en las aulas españolas y, por tanto, insistir en la necesidad de desarrollar métodos eficaces que permitan la enseñanza de la lengua vehicular, así como la integración socioeducativa del alumnado. En segundo lugar, se han analizado las regulaciones legislativas de algunas de las Aulas de Acogida, en concreto las ATAL, para observar las paradojas que se generan entre la teoría y la práctica.

Se ha detectado una falta de cultura inclusiva generalizada y una tendencia a dejar los peores espacios y menores recursos del centro. En toda la bibliografía se habla de la concepción generalizada de la persona inmigrante, en su mayoría de países subdesarrollados, como portadora de problemas (Navarro y Huguet, 2006 en Galloso Camacho, 2023: 29). Por todo lo analizado anteriormente, se puede afirmar que no estamos creando una situación de integración socioeducativa, sino una educación compensatoria y de asimilación que se limita a la enseñanza de la lengua vehicular.

Únicamente mediante la enseñanza intercultural puede evitarse la aparición de conductas discriminatorias en una sociedad cada vez más diversa culturalmente hablando (Guerrero, 2012: 43). Estamos fallando al entender la “otredad” y la diferencia como un retraso en la clase debido

a la llegada de un nuevo alumnado que no domina el español. Más que un problema, debería considerarse un aporte al aula española. Es crucial recordar que los colegios no son solo aquellos espacios formales en los que se aprenden cosas. Mucho más allá, son espacios de intercambio cultural y social y son clave en la conformación de las identidades del futuro del país. «Desde la teoría de la educación intercultural, la competencia lingüística es un aspecto central para la integración social del alumnado extranjero, pero si ésta no va acompañada de un aprendizaje y refuerzo a nivel social, cultural y psicológico, resulta insuficiente» (García y Granados, 2000 en Guerrero, 2023: 49).

Este trabajo ha actualizado las referencias de investigación que trabajan en la visibilización de la ELE a inmigrantes. Se trata de un proyecto incipiente cuyo objetivo final es la concepción de un manual de ejercicios para el grupo migratorio marroquí debido al reto doble al que se enfrente la provincia de Huelva: la llegada masiva de temporeros para trabajar en los frutos rojos, en su mayoría mujeres; y la incorporación de sus respectivos hijos e hijas, así como de menores no acompañados, a las aulas de secundaria.

Referencias

- Cabañas Martínez, M. J. (2008). *La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc767f9>
- Castilla, J. (2017). *Las ATAL: una experiencia andaluza de incorporación del “alumnado inmigrante” considerado de “origen extranjero”*. Tesis doctoral. UGR. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/51870>
- Chamseddine Habib Allah, M., Alarcón Cárcelos, A. y Ibáñez López, F. J. (2023). Aulas de acogida: revisión de la normativa y sus consecuencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 93(1). <https://rieoei.org/RIE/article/view/5945>
- Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (2001): *Plan de Atención Educativa del Alumnado Inmigrante*.
- Fernández-Valdés Lloret, E. (2007). *Las TIC en la clase de ELE. Interculturalidad y desarrollo afectivo. Propuesta de una Unidad Didáctica TIC para un aula de enseñanza de ELE afectivamente eficaz*. Memoria de Máster. Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Instituto Cervantes. <https://acortar.link/OlIdzd>

- García Castaño, F. J., Pulido, R. A., y Montes, Á. (2002). La educación multicultural y el concepto de cultura, *Revista Iberoamericana de Educación*, 13. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/34438>
- Galloso Camacho, M. V. (2023). *Aulas temporales de adaptación lingüística* (ATAL). Servicio de Publicaciones y Difusión Científica de la UPGC. <https://ojsspd.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/1571>
- González-Falcón, I., Gómez-Hurtado, I., García-Rodríguez M. P., y Coronel-Llamas, J. M. (2020). El desarrollo profesional del profesorado de español para estudiantes inmigrantes: logros y retos pendientes. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 9(3), 415-433. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.022>
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2024). *Estadística de Migraciones* (EM).
- Izquierdo, A. (2002). *La inmigración en Europa: flujos, tendencias y política. Criterios*, *Revista de Pensamiento Político y Social*, 1, 183-201. https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/31_1/Art_10.pdf
- Junta de Andalucía (2001). *Plan para la atención educativa del alumnado inmigrante en la comunidad autónoma andaluza*. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Lastres, N. y Olmos Alcaraz, A. (2022). *¿Trayectorias Educativas Interculturales? Relatos Etnográficos de Alumnado de Aulas Específicas de Adaptación Lingüística*. *Cuestiones Pedagógicas*, 1(31), 1-17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8497794>
- Ley 17/2007 del 10 de diciembre de Educación en Andalucía (LEA): ley de ámbito autonómico sobre la estructura organizativa de la educación en la comunidad autónoma de Andalucía.
- Guerrero Valdebenito, R. (2012). Integración sociocultural y enseñanza del español en Andalucía. Aplicación del programa Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL). *Revista Perfiles Educativos*, XXXV (142), 42-53. <https://acortar.link/RF74au>
- Rodríguez Izquierdo, R. M., Regla Cabillas Romero, M., y Martínez Lozano, V. (2015). La gestión de la multiculturalidad en los centros educativos desde la perspectiva del profesorado de ATAL: paradojas entre los discursos y las prácticas. En F. J. García Castaño, A. Megías Megías y J. Ortega Torres (Eds.), *Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España (Granada, 16-18 de septiembre de 2015)* (pp. 146-156). Granada. Instituto de Migraciones. <https://rio.upo.es/rest/api/core/bitstreams/14588ff7-cbea-4c13-bc60-345c741a2a3c/content>

- Olmos Alcaraz, A., y Contini, P. (2016). Las ausencias del paradigma intercultural en España en contextos urbanos multiculturales. *Revista Mexicana de Sociología*, 78(4), 685-711.
- Olmos Alcaraz, A., y Lastres Aguilar, N. (2022). *Desgranando la integración educativa: las políticas de atención al alumnado migrante en España a partir de dos estudios de caso (ATAL y EBE)*. *Social and Education History*, 11(3), 201-227 <http://doi.org/10.17583/hse.10272>
- Orden, de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las ATAL. *BOJA*, 33, 7-11. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/33/1>
- Sánchez Moreno, E. (2021, 29 de noviembre). Aulas ATAL: la primera etapa educativa de alumnos inmigrantes en Huelva. *Huelva Información*. https://www.huelvainformacion.es/huelva/ATAL-primer-etapa-educativa-inmigrantes_0_1632737089.html
- Soler, Á., Martínez Pastor, J.I., López-Meseguer, R., Valdés, M.T., Sancho Gargallo, M.Á., y Morillo, B. (2001). *Mapa del abandono educativo temprano en España. Fundación Europea Sociedad y Educación. Informe General*. Fundación Europea. Sociedad y Educación. <https://acortar.link/tsiat2>

8

Critical Intersectionality: Using Intangible Cultural Heritage in the Visual Arts Classroom

Catalina Millán-Scheiding

Berklee College of Music, Valencia, Spain

1. Introduction

The UNESCO Convention to create a safeguarding list of Intangible Cultural Heritage (ICH) in 2003 intended to propose a holistic definition of the expressions to be incorporated. The list includes: “oral traditions, performing arts, social practices, rituals, festive events, knowledge and practices concerning nature and the universe or the knowledge and skills to produce traditional crafts” (“What is Intangible Cultural Heritage?”). This new framework appeared to offer a space for the voices of history and culture obscured by traditional historiography and create a space to celebrate otherness and the peculiarities of communities.

While the inception of the need to incorporate conceptions of culture “centered on living traditions” (Lenzerini, 2011: 104), mostly originated in non-Western countries, the creation of the Representative List of Intangible Cultural Heritage of Humanity seems to have become another type of globalization (Hafstein, 2018: 135, Ronström, 2016: 78) viewed through the lens of occidental and Eurocentric bureaucracy. The list is controversial, with an ongoing discussion about the expressions incorporated and the countries that have not been included so far. The creation of the framework has potentiated the action of ‘heritagization’ (Hafstein, 2018, Nilsson, 2018), which incorporates almost any local or regional expression of identity: from food to pilgrimage routes or religious practices. Santamarina Campos highlights how ICH is inherently politicized (2013) and related to the power structures both within and across sovereign powers. This association can produce interesting power-balancing relations, with the

ICH expressions of minorities and ethnic group communities within a State, and not recognized by governmental powers, being acknowledged and promoted by the safeguarding list (Lenzerini, 2011; Hafstein, 2018).

Most of the results of this inherent politization, however, are viewed through a critical lens. The process of ‘heritagization’ is mainly linked to the economic benefits of administrative bodies and a focus on tourism (Picard and Robinson, 2006), hindering the key concept of self-identification and reforming the expressions themselves. One of the main topics that has been discussed concerning this process is that of ‘festivalization’, or the condensation of an ICH expression to be experienced and consumed by visitors (Woodward *et al.*, 2014). The consequences are multiple: from the accommodation to a ‘public conscience’ at a general moment (for example, when involving the use of animals, as observed by Lenzerini, 2011: 113) to the creation of a ‘safe exoticism’ that is unthreatening and dwindles otherness (which might be used by states to deal with possible differences that could become dangerous, as considered by Klekot, 2010).

At a community level, the main consequences are related to identity and authenticity. Safeguarding is considered to intervene in the ICH expressions by generating cohesion and formalizing conventions in their practice. New feelings might arise in a community (such as ‘pride’, as highlighted by Hafstein, 2018: 128), potentially reforming the expressions’ agents themselves. As aforementioned, giving value to an expression of ICH seems to conflict directly with the ‘self-identification’, which strives to preserve a subjective perspective “of its creators and bearers, who recognize the heritage concerned as an essential part of their idiosyncratic cultural inheritance, even though it may appear absolutely worthless to external observers” (Lenzerini, 2011: 108).

The potential for the use of the ICH framework in the classroom, especially in social sciences curricula, is extensive. As David Picard and Mike Robinson observe, festivals “draw our attention as participants, tourists and scholars precisely because they provide moments of time and space to

reflect upon our being in the world and questions of collective meaning and belonging” (2006: 26), offering a space to focus on the development of intercultural competence (Millán-Scheiding, 2022). Additionally, higher education students are inscribed in a synchronic moment where many of the controversial issues found in the framework of ICH are addressed daily: identity and self-identity, mobility and influence of culture, appropriation and authenticity, among others.

Moreover, interpretation is a critical element of ICH (Hafstein, 2018: 139-140). The interpretation of an expression of ICH and, specifically, a ‘festival’ experience might be linked to history, sociology, anthropology, belief systems, and various other fields. The intervention of safeguarding in ICH displays the impact that economic and political power have upon the identification and self-identification of a community, and their role in a global environment.

The Intangible Cultural Heritage list was born to look beyond the tangible definition of a communities’ history and its implicit link to the display of power, identifying traditions and expressions that define and are preserved by a group. However, its creation has generated issues that reflect the process of ‘historification’. These ongoing discussions offer a critical framework to understand how societies define sociocultural realities, give value to otherness and/or practice homogenization.

2. Course design: integrating ICH and Sustainable Development Goals

The link between ICH and the Sustainable Development Goals (SDGs) has been made explicit throughout the ICH official publications, divulgation content, and integrated MOOC “Living Heritage and Sustainable Development.” The section “Dive into intangible cultural heritage!” of the official ICH website incorporates materials that illustrate and explain the connection between both fields.



Figure 1. Interactive Integration of SDGs and ICH, from the official UNESCO website, “Dive into intangible cultural heritage!”, *Intangible Cultural Heritage*, UNESCO, <https://ich.unesco.org/en/dive>.

Higher education institutions are vital for disseminating and promoting SDGs (Serafini *et al.*, 2022). They have proven to create citizens that are aware of their responsibility with sustainability and that have acquired competences to face challenges in these fields (García-Feijoo *et al.*, 2020). The involvement of United States institutions in SDGs advocacy has not been systematic, nor is it part of policymaking in general (Pipa, 2023). Therefore, the integration of ICH in the classroom curricula offered a possibility to engage US higher education students with the connection between both proposals.

This integration was designed for a core Art History/Visual History course offered exclusively at Berklee College of Music, Valencia Campus. It takes

place in a study abroad context for undergraduate students, complementing a different course on Valencian tangible heritage, under the name of “Ephemeral Structures: The Art of Fairs, Festivals and Fire”. As part of the ELIA group of arts institutions that promote the idea of ‘decolonizing the art school’ and working beyond the established canon, the course focuses on alternative forms of representation in the history of art and works with the framework of ICH.

Following a backward design model, specifically the ADDIE model (Wiggins and McTighe, 2008; Gustafson and Branch, 2002), and considering the content circular, to be reassessed and reevaluated on each iteration, the course was designed considering intersectionality as a driving element in the acquisition of knowledge. The learning outcomes focus on an intercultural perspective that links representation to interpretation, and fosters self-reflection. Analyses examine power dynamics and relations, comparative approaches, and dynamics of folklore, specifically linked to the perception of small and large cultures (as presented by Holliday, 1999).

The course strives to contrast ICH categories to the lived experience of the collectives that promote and maintain them, offering a clear connection between numerous SDGs. Intersectional themes explored in the classroom include issues of (1) community and cohesion, (2) the action of safeguarding as intervention (Hafstein, 2018; Lenzerini, 2011), (3) issues of authenticity, identity, and self-identification (Frigolé, 2014; Smith, 2020), (4) participation and reformulation of heritage expressions (Hafstein, 2018), (5) cultural mobility, influence and interference (Lenzerini, 2011) (6) knowledge systems and ecocriticism (Kearney, 2009), (7) the new globalization and its influence on the ‘folklorization’ or ‘festivalization’ of events, with the consequent ‘domestication’ of difference (Hafstein, 2018; Ronström, 2016; Picard and Robinson, 2006; Vandenabeele, 2004), (8), the relationship with power and state and identity or cultural sovereignty (Bendix, 2009; Bortolotto, 2007), (9) the relationship of intangible heritage with human rights through the UNESCO structure (Lenzerini, 2011).

Applying mostly a flipped classroom design, the course requires academic readings of specialized journals and dossiers written by the faculty for each event explored in the context of Valencia. The intention is to incorporate mostly experiential learning through a critical and contextualized approach.

The expressions of intangible heritage included in the course focus on examples of festivalization, incorporating annual celebration events related to the ‘festes del carrer’ of the city of Valencia. The celebrations included in the course are analyzed from different perspectives: their historical space at a synchronic and diachronic level, the agent community and the event as a cohesion tool, and their visual elements (religious and performative, including colors, clothing, iconography, movement, music, food, gunpowder, animals, etc.). Depending on the event being explored in class, more attention is focused on one SDG or another and the relationship between ICH and SDGs is made explicit, related to the participants’ agency. For example, talking about the Muixeranga presents the theme of gender equality (SDG 5), Las Fallas presents the possibility of talking about responsible production and consumption (SDG 12), industry, innovation, and infrastructure (SDG 9), and climate action (SDG 13). However, the central theme in any of the events explored in the course is that of “sustainable cities and communities” (SDG 11), with a focus on attention to diversity, representation of groups (and the unrepresented) and the invisible in the event.

3. Case study: Spring 2024

The integration of ICH as the main framework and SDGs as inductive content of the course design is developed in a specific activity in the classroom. Considering that most of the class sessions take place out of campus, this activity is one of the only ones that happens in the classroom. The activity takes place in week 10 or 11 of a semester period including 14 sessions, depending on the semester and availability of visits and groups. It is planned as group work in groups of at least three people. The SDG content is presented in class, with students being given time to explore the website content independently. After the exploration, students are expected to select (1) one of the events studied during the course and (2) one of the SDGs presented in class. As a group, they must generate proposals that link or optimize the connection between both events.

3.1. Methodology

To quantify results in a complementary way to those associated with the surveys of each course, direct data were taken from the last edition of

the course (spring 2024) as a case study. This was contemplated as part of the evaluation process of the ADDIE model. The methodology was qualitative, through a descriptive, retrospective, open-ended survey of the student body. Out of a class of thirteen, nine students participated in its completion and the entire student body agreed that their data could be shared for academic purposes.

3.2. Results

The student body ranged in age from 19-23, with a median age of 21. The following nationalities were included in the class group: American (3), Australian (1), Mexican (1), Honduran (1), Italian (1), Vietnamese (1), Taiwanese (1). Only one participant answered that they knew the SDGs before taking the course.

Concerning the open-ended questions, 89% (eight participants) considered that they had increased their understanding of the relationship between the SDGs and actual events related to ICH. As general knowledge, 89% of the participants were able to list a minimum of 5 SDGs by heart. The opinion of the relationship between SDGs and ICH indicated that they consider the areas are aligned and complementary (six participants) and that there appears to be a common concern for the representation and inclusion of collectives and/or groups of people (six participants).

4. Conclusions

The sample offered by the survey response is reduced in relation to the analyzed course, so no correlations can be deduced. However, a positive reception of the proposal is inferred, and the objectives seem to have been achieved since the majority opinion shows interest and concern for the relationship between ICH and SDGs.

The possibilities of incorporating the ICH framework into social sciences curricula have also been discussed, whether the connection to SDGs is made explicit or not. Expressions of ICH, including diverse and numerous fields, offer a space to develop intercultural competence and to illustrate contemporary discussions on numerous fields. ICH also exemplifies the ongoing dynamics of heritagization and globalization

as well as the links between political-economic power and sociocultural influence.

References

- Bendix, R. (2008). Heritage between economy and politics: an assessment from the perspective of cultural anthropology. In L. Smith & N. Akagawa (Eds.), *Intangible heritage* (pp. 267-283). London: Routledge.
- Bortolotto, C. (2007). From Objects to Processes: UNESCO's 'Intangible Cultural Heritage.' *Journal of Museum Ethnography*, 19, 21-33.
- García-Feijoo, M., Eizaguirre, A., & Rica-Aspiunza, A. (2020). Systematic review of sustainable-development-goal deployment in business schools. *Sustainability*, 12(1), 440.
- Frigolé, J. (2014). Retóricas de la autenticidad en el capitalismo avanzado. *Endoxa*, 33, 37-60.
- Gustafson, K. L., & Branch, R. M. (2002). What is instructional design. *Trends and issues in instructional design and technology*, 2, 10-16.
- Hafstein, V. T. (2018). Intangible heritage as a festival; or folklorization revisited. *Journal of American Folklore*, 131(520), 127-149.
- Holliday, A.R. (1999) "Small cultures". *Applied Linguistics*, 22 (2): 237-64.
- Kearney, A. Intangible cultural heritage: global awareness and local interest. In L. Smith & N. Akagawa (Eds.), *Intangible heritage* (pp. 1-9). London: Routledge.
- Klekot, E. (2010). The seventh life of Polish folk art and craft. *Etnološka tribina: Godišnjak Hrvatskog etnološkog društva*, 40(33), 71-85.
- Lenzerini, F. (2011). Intangible cultural heritage: The living culture of peoples. *European Journal of International Law*, 22(1), 101-120.
- Millán-Scheiding, C. (2022). Intercultural Competence Based on Collective Learning in Association with Intangible Cultural Heritage: Experiences in a Study Abroad Program and a Digital Environment. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 34(4), 91-114.
- Nilsson, P. Å. (2018). Impact of cultural heritage on tourists. The heritagization process. *Athens Journal of Tourism*, 5(1), 35-54.
- Picard, D., & Robinson, M. (Eds.). (2006). *Festivals, tourism and social change: Remaking worlds* (Vol. 8). Clevedon: Channel view publications.
- Pipa, T. (2023). The Sustainable Development Goals and the United States: Turning US commitments on sustainability and equity from rhetoric to action. *The Environmental Forum*, 40(4), 46-54.
- Ronström, O. 2016. Four Facets of Festivalization. *Puls*, 1, 67-83.

- Santamarina Campos, B. (2013). Los mapas geopolíticos de la Unesco: entre la distinción y la diferencia están las asimetrías. El éxito (exótico) del patrimonio inmaterial. *Revista de antropología social*, 22(0), 263-286.
- Serafini, P. G., de Moura, J. M., de Almeida, M. R., & de Rezende, J. F. D. (2022). Sustainable development goals in higher education institutions: a systematic literature review. *Journal of Cleaner Production*, 370, 133473.
- Smith, L. (2020). Uses of heritage. In *Encyclopedia of global archaeology* (pp. 10969-10974). Cham: Springer International Publishing.
- Vandenabeele, Bart. (2004). "New" Media, Art, and Intercultural Communication. *The Journal of Aesthetic Education*, 38(4), 1-9.
- What is Intangible Cultural Heritage?* UNESCO.org. <https://ich.unesco.org/en/what-is-intangible-heritage-00003>
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2008). Put understanding first. *Educational Leadership*, 65(8), 36.
- Woodward, I., Taylor, J., & Bennett, A. (Eds.). (2014). *The festivalization of culture*. Surrey: Ashgate Publishing, Ltd.

9

Del testimonio a la *memoria política*: las estudiantes de posgrado en defensa de las Becas CONAHCYT en México

Berenice de Jesús Díaz Carcaño

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
México

A la trascendente memoria de lxs studentxs del 68 y los 43 estudiantes de Ayotzinapa, a lxs studentxs caídxs por ser la resistencia.

1. Introducción

Este artículo es un testimonio desde la memoria, a través esta narrativa comparto parte de las experiencias de lxs studentxs que participamos en la lucha por la recuperación de las Becas Nacionales y Extranjeras, de los programas del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT), correspondientes a la convocatoria 2023 en México.

Mi intención es resignificar nuestra existencia en un específico momento político y social, con la voz de las experiencias vividas, para trascender así a la memoria política como acción de resistencia del estudiantado que participo de estas acciones.

En 2023, la catástrofe social y sus violencias se proyectaron en contra de lxs studentxs aceptadxs a los posgrados de CONAHCYT, la comunidad académica, las futuras generaciones y la investigación en general; esto se plasmó en los cambios arbitrarios a los lineamientos de las convocatorias de becas nacionales y al extranjero en 2023¹.

1 Becas Nacionales para Estudios de Posgrado 2023 Convocatoria 2023. https://conahcyt.mx/wp-content/uploads/convocatorias/becas_nacionales/2023/BN_de_Posgrado_2023.pdf

El efecto de estos cambios alteró el curso de vida de la comunidad nacional de estudiantes de posgrado. En ese convulso momento emprendimos un camino de múltiples aprendizajes en torno al movimiento social del que formamos parte de manera causal; el activismo y la participación política inminentemente contestataria vendría de manera inmanente.

De tal experiencia se deriva el análisis y la reflexión de dichos acontecimientos, resaltados en primera instancia por la importancia de las «movilizaciones sociales que identifican, que intentan reducir o eliminar» ciertas violencias (Mir, 2022: 22), y, en segunda, por la trascendencia de la participación de las estudiantes, que en este movimiento fueron agentes de cambio político y social.

Es importante destacar el impacto social de las acciones políticas contestatarias del Frente Nacional de Estudiantes de Posgrado (FNEP), pues de ellas se desprenden un número considerable de acciones de orden informativo, divulgativo, de acompañamiento y de colaboración que nos permitieron alterar el desalentador panorama.

Las acciones del FNEP han quedado plasmadas en diferentes recursos que abonan la memoria de cada uno de los testimonios de lxs participantxs. A este respecto López *et al.* apuntan que:

Finalmente, la memoria construida por la acción política de los movimientos se entiende también como un conocimiento del pasado que apela a la desnaturalización de lo social al redefinir situaciones como injustas o conflictivas (Iglesias, 2020), las que ocupan un lugar central en sus narrativas fundacionales. (Eyerma, 2015; en López *et al* 2024: 289)

El planteamiento de la recuperación de las becas radicaba en el reclamo del ejercicio pleno de nuestros derechos a la educación de calidad y la investigación, a la igualdad y a la no retroactividad de la ley en nuestro perjuicio, lo que nos llevó a una inminente participación política; ambos fundamentos evidenciaron de modo irrefutable que sí, *lo personal es político*, en tanto que nos afectó como comunidad. En ese sentido, pensamos como Hanisch (2016:1 1): «No hay soluciones personales por el momento. Solo hay acción colectiva para una solución colectiva».

Estas memorias son de orden colectivo y contestatario, pues narran las acciones de un grupo social diverso autodeterminado, dirigido y acuerpado en su mayoría por mujeres que, contra la propia resignación, la norma social y las probabilidades buscamos cambiar la desfavorable realidad de lxs estudiantxs de posgrado en México en 2023.

En ese sentido «se trata de memorias contra-hegemónicas centradas en experiencias de búsqueda de cambio y transformación, que por lo general han permanecido marginadas en los relatos oficiales» (López, 2013; Cely, 2015; Gómez-Barris, 2015; Alvarado, 2016; Escobar, 2016, en López *et al.*, 2024: 289). Toda vez que fuimos ignoradxs por el gobierno en turno, que trató de reprimirnos con granaderos armados frente a cartulinas, y mediante campañas mediáticas de criminalización en nuestra contra, con medios y recursos del estado².

Este relato que hoy comparto es un ejercicio de ciudadanía de estudiantes que han buscado transformar su realidad y la de otrxs; porque la intervención de la realidad social también es la intervención de la vida propia en lo profundo y lo político, hacer visible este relato contra-hegemonico, social, de género, de subalternidad, también implica la ruptura de paradigmas que resulta pertinente analizar.

2. ¿Por qué hablar de las estudiantes?

Cabe resaltar que en México los estudios universitarios fueron formalmente posibles para las mujeres en el siglo XX; las primeras universitarias en nuestro país tuvieron que franquear muchos obstáculos, derivados de las estructuras patriarcales acuñadas en los roles y estereotipos que confinaban a las mujeres al espacio privado del hogar.

Actualmente, las estudiantes universitarias seguimos sorteando una serie de obstáculos y/o desventajas en la educación superior, entre ellas la violencia de género, las implicaciones de la maternidad, las circunstancias que las intersecciones de clase, lugar de origen y racialización, entre otras, que generan una problemática que dificulta el desarrollo académico de las mujeres. Por ello, resalto la participación de las estudiantes, que,

2 Véase el grupo en Facebook Becarios Afectados por Conahcyt Posgrados 2023, en concreto, el vídeo de granaderos y miembros del FNEP frente a Palacio Nacional en CDMX, 10 de octubre de 2023.

en este movimiento, fue determinante para la restitución de las becas CONACHCYT.

La participación de las estudiantes de la Universidad Autónoma de Puebla, Zacatecas, Hidalgo, Querétaro, Guerrero, Chiapas y la Iberoamericana de Puebla (de carácter privado), fue trascendente ya que crearon la red que de manera nacional dio pie al movimiento, estuvieron al frente de la organización en la toma de decisiones en un activismo constante, con el que sentaron precedentes en las acciones de protesta.

El objetivo de las estudiantes en el FNEP era redefinir el discurso mediático, informar a la población acerca de la realidad que vivíamos y generar una serie de acciones que permitieran la recuperación de las becas; el sentimiento general era que nos habían arrebatado todo, por ello nuestra lucha era sin miedo, puesto que no había ya nada que perder.

Nos propusimos levantar el debate respecto de la reducción becas, los cambios arbitrarios a los lineamientos y la entonces nueva ley del CONAHCYT, que para entonces ya se encontraba en medio de proceso de amparo por inconstitucionalidad, aunque la propaganda gubernamental enfatizaba los supuestos beneficios de dicha ley, hasta ahora rebatidos por la comunidad académica y el estudiantado.

Pudimos visibilizar la forma en que se daban estos cambios y hacia dónde iban con un video en Prensa Universitaria, [press](#) de Augusto López, en el que se entrevistaba al Director de seguimiento y Estudios Avanzados de la Universidad Autónoma del Estado de México (López, 2023a).

En el momento en que la comunidad de posgrado, en medio del inicio de nuestros cursos, pudimos identificar que estábamos sufriendo de violencia institucional, violaciones a nuestros derechos por la reducción de las becas CONAHCYT (López, 2023e) y los cambios arbitrarios de dicha administración, entonces decidimos organizarnos e iniciar un movimiento social (López 2023b) con la finalidad de que se respetaran los términos de la convocatoria de Becas Nacionales y al Extranjero 2023, con la cual fuimos aceptados.

El párrafo anterior cobra relevancia cuando, en modo retroactivo e inconstitucional, la administración del CONAHCYT, encabezada por

María Elena Álvarez Buylla Rocés, pretendía despojar de las becas al estudiantado mediante una reestructuración con relación a la orientación de los criterios de elegibilidad, reclasificación y cambio en el número de becas otorgadas, instaurados en nuevos lineamientos.

De tal suerte que se modificaba de modo retroactivo el estatus de los programas académicos de universidades, públicas, privadas e interculturales, que ya habían cumplido los requisitos para formar parte del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) de CONAHCYT; arbitrariamente y contra Derecho, se buscaba dar efecto retroactivo a dichos lineamientos, sobre la convocatoria 2023.

Con lo anterior, las becas del PNPC que se consideraban para el total de la matrícula aceptada en los programas de posgrado hasta el 2022, en 2023 se reducían a cinco por posgrado, afectando a lxs estudiantxs de 2942 posgrados, de los cuales, 935 posgrados habían sido calificados “no elegibles”³, es decir, que no aplicaban para la obtención de becas, según los lineamientos aplicados en retroactivo.

El número de becas para los posgrados calificados entonces como “elegibles” según los nuevos lineamientos era incierto, ya que no se estipulaba formalmente, sin embargo, había sido comunicado por CONAHCYT a las coordinaciones de los posgrados en cuestión, y sucesivamente a la comunidad de estudiantxs ya matriculada y con cursos iniciados, que solo se otorgarían cinco becas por posgrado.

No había tampoco lineamiento o criterio alguno para determinar la forma en que estas cinco becas serían otorgadas, dejando detrás la forma en que se otorgaban las becas de los programas en cuestión, es decir, al total de la matrícula del estudiantado aceptado a los posgrados, que en 2023 cumplimos con entrega de anteproyectos, exámenes, entrevistas y cursos propedéuticos. Todo un proceso que duró meses.

La efervescencia en los ánimos del movimiento se dio estando reunidxs en un grupo de WhatsApp que concentraba a más de 800 estudiantxs afectadxs en todo el país y que dio origen a la organización del Frente

3 Infografía elaborada con datos del CONAHCYT, página en Facebook del FNEP <https://www.facebook.com/share/p/YvP6vDedFFTaFiC/?mibextid=oFDknk>

Nacional de Estudiantes de Posgrado (FNEP). El grupo creado por compañeras estudiantes de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla fue el inicio de la destacada participación de las afectadas.

Es verdad que «cuesta mucho pensar que el marco legal, las administraciones públicas ... pueden ejercer violencia» (Mir, 2022: 2); este pensamiento se manifestó en el estudiantado afectado, sin embargo, cuando en medio de debates y propuestas asumimos que la realidad nos empujaba a tomar acciones frente a las violaciones en nuestra contra, entonces nos conformamos como el Frente Nacional de Estudiantes de Posgrado (FNEP), con la finalidad unívoca de los «movimientos que surgen para denunciar esta realidad y cambiarla» (Mir, 2022: 2).

En ese sentido, nuestra mayor pretensión se construyó sobre la recuperación de las *Becas para todxs*, bajo el lema «La educación no se vende. Nuestros derechos no son negociables», derivado de la necesidad de reivindicar nuestros derechos y los de las generaciones que detrás de nosotrxs tendrían acceso a las becas, así firmado en cada uno de los documentos emitidos por el FNEP⁴.

En este Frente, las mujeres marcaron una gran presencia desde su inicio, con compañeras estudiantes de los diferentes estados de la República Mexicana, a quienes les distinguió su carácter decidido, contestatario, con una formación académica prominente, multidisciplinaria, además de una fuerte resistencia a la injusticia.

Entre las estudiantes del FNEP había mujeres maternando, cuidadoras, de origen indígena, de zonas conurbadas con altos márgenes de pobreza, afromexicanas, nacionales, extranjeras diversas; en la mayoría de los casos, se trataba de primeras generaciones que cursaban estudios de posgrado en universidades públicas y privadas. Citando a Spivak: «el sujeto subalterno colonizado es irrecuperablemente heterogéneo» (Spivak, 1998: 17). Éramos en gran mayoría estudiantes devenidas de la subalternidad, que, en todo caso, pueden cursar estos estudios, gracias a las becas CONAHCYT.

4 Perfil en Facebook FNEP. 12 de octubre de 2023. Pliego petitorio entregado a la presidencia el pasado martes 10 de octubre. <https://www.facebook.com/share/p/EWPcf1scUBKtyH2/?mibextid=qi2Omg>

En todas las reuniones de grupo, manifestaciones y acciones del movimiento fuimos las mujeres mayoría; se sentía entre nosotras una fuerza que llamaba a la transformación de nuestra realidad. Se trataba de una forma de resistencia disruptiva, ya que «en cierto sentido, entonces, la crítica del imperialismo es como tal una deconstrucción» (Spivak, 1998: 20).

En nuestro caso, la crítica se centraba en el sistema que dañaba nuestros derechos de manera arbitraria. Las estudiantes en el centro del movimiento se involucraron en todas las tareas; trabajaron también en las diversas reuniones, asambleas y comisiones que de modo organizado se gestaron al interior del FNEP y que nos proyectaron en medios digitales. Un ejemplo de ello fue la protesta del 5 de septiembre en CONAHCYT (López, 2023c).

Todas ellas acuerparon el movimiento en las diferentes manifestaciones y acciones; muchas otras estudiantes apoyaron el movimiento con la organización, logística, difusión, recaudación de fondos y, además, brindaron un invaluable sostén emocional en los momentos de crisis que la resistencia implica. La dedicación de las mujeres del Frente dio firme soporte a la continuidad de este activismo.

Obtuvo nuestra gratitud y especial reconocimiento la Rectora de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), la Dra. Teresa García Gasca, quien en su participación en reunión de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANIUES), de fecha 12 de septiembre de 2023, intervino en favor de los integrantes de nuestro Frente ahí reunidos (Torres, 2023).

Compañerxs estudiantxs de la universidad privada Iberoamericana de Puebla (sector mayormente afectado) destacó entonces por su participación con sus compañerxs, al igual que la Universidad Veracruzana, la Universidad Autónoma de Querétaro, el Instituto Politécnico Nacional y la Universidad Autónoma del Estado de México, siempre presentes en las diversas manifestaciones (López, 2023d).

Lxs antes mencionadxs, dieron voz a nuestras peticiones ante la entonces directora del CONAHCYT, María Elena Álvarez Buylla Rocas (quien nunca aceptó atender nuestras demandas), y ante la comunidad rectora de las universidades del país, que ignoraba las consignas en cartulinas y

mantas, contenidas en la protesta que fuera del recinto llevaron a cabo nuestrxs compañerxs.

Aunque en aquella ocasión (12 de septiembre), se omitió dar algún paso formal para resolver sobre las violaciones que se daban en nuestra contra, el mensaje que la Rectora Dra. Teresa García Gasca nos dirigió entonces nos dio aliento ante la desolación y el abandono institucional frente a una multitud inexistente (nosotrxs), contadxs en números con tres ceros.

Para este punto, en las estudiantes del FNEP se percibía la impotencia, la zozobra y la desolación ante el despojo del derecho a la beca CONAHCYT, en un escenario agravado por las varias jornadas, las cargas de trabajo no remuneradas, la disparidad salarial, la escasa participación directiva y las diversas formas de violencia contra las mujeres, que merman de manera acrecentada la vida de estas en nuestro país.

Encuentro en Spivak el sentir y pensar de las estudiantes del movimiento: «Si en el contexto de la producción colonial el individuo subalterno no tiene historia y no puede hablar, cuando ese individuo subalterno es una mujer su destino se encuentra todavía más profundamente a oscuras» (1998: 21, 22).

Lo anterior se reflejaba en la realidad en los diálogos, en la organización y en toda interacción del FNEP. Las mujeres hablábamos de la dificultad y los costos que nos implicaba el ser becarias, puesto que en muchos casos había renuncia a otros trabajos, emprendimientos y cambios de residencia que implicaban además a nuestras familias, más el desgaste físico, emocional y económico que implicaba la lucha por las becas. Se trataba, pues, de una doble afectación.

Frente al panorama desalentador, nos sosteníamos unas otras para seguir en pie, en muchos casos después de meses de incertidumbre. Muchxs compañerxs se vieron obligadxs a darse de baja y renunciar a sus aspiraciones académicas, pues al ser cabezas de familia o cuidadorxs la prioridad era la subsistencia familiar.

Esto impactó a las estudiantes del FNEP que, de manera autónoma y espontánea tomamos las decisiones de las acciones desde el centro del

movimiento, en diálogo siempre votado a mano alzada y siendo en su mayoría mujeres en el centro de la organización.

Por lo anterior, en este análisis se atiende a la reflexión de «problemas asociados a la intervención de la memoria en las formas en que se configura la acción política» (López *et al.*, 2024: 286), específicamente la desarrollada por el movimiento del FNEP, sus activismos y protestas, que se despliegan sobre la disminución de las Becas CONAHCYT en 2023, lo que dio pie al aumento en la brecha de desigualdad con relación al género.

Esta violencia se gestaba desde lo estructural, pues los nuevos lineamientos del CONAHCYT nos situaban en la incertidumbre, aquella que padece la mujer subalterna que dibuja Spivak. Lo que sucedió entonces fue que, en ese momento de ruptura, el subalterno mujer habló, se posicionó política y socialmente.

Atiendo a las acciones de las mujeres que, desde el inicio de este movimiento, en momentos cruciales y de modo permanente destacaron, ya que acuerparon la recuperación del derecho a las becas de posgrado, asumiendo tareas con extenuantes jornadas de trabajo físicas e intelectuales, que en muchos momentos nos llevaron a la crisis emocional.

El trabajo del recuerdo de la memoria hacia adentro de un movimiento se sostiene en la “política de la memoria”, para sus miembros y sus activistas, que «puede luego convertirse en una memoria pública para sectores que están fuera de él» (López *et al.*, 2024 p. 287). En ese sentido, la pretensión última de este escrito es la de trascender en la memoria colectiva, como recuerdo vivo, como convicción latente de la lucha por los derechos de las mujeres a la igualdad de oportunidades, con las implicaciones que esto conlleva.

Dada nuestra conciencia de clase de manifiesto en el posicionamiento de nuestro origen proletario, las mujeres del Frente partimos, además, de la visibilización de la violación de preceptos constitucionales, haciendo notar *de facto* las intersecciones que respecto al género aplican.

Hubo también estudiantes destacados en este movimiento, de la UAGro, UNAM, BUAP, UAQ, IPN, UACM, UAM, UNISON, todos ellos de

manera decidida, con firmeza y presencia sostuvieron esta lucha ante la expoliación. Considero relevante el análisis aparte de este grupo para un mejor entendimiento de sus motivaciones y circunstancias, en función de las diversas intersecciones: de género, racialización, origen geográfico, clase, entre otras que pudieran surgir.

La colaboración de los medios de comunicación fue invaluable: PrensaUniversitaria.press, InfoQuorom, la Jornada de Oriente, ADN40, CódigoQR, Reflejando Realidades, e-consulta, El Economista, Animal Político, La Chicharra, entre otros. También, periodistas como Vero Ruiz, Augusto López, Patricia Gutiérrez, Raúl Rivera y Anahí Valdez abrieron foro a nuestros testimonios; gracias a su invaluable apoyo nos hicimos visibles y la población comprendió nuestras demandas.

Diputados como Juan Carlos Romero Hicks, Brasil Acosta Peña y Mario Alberto Rodríguez Carrillo nos trataron con respeto, nos apoyaron para participar en el espacio legislativo; con el soporte de la fuerza política hicimos en conjunto un frente común, para la restitución de nuestros derechos violentados, hasta llegar a un Punto de Acuerdo relevante⁵, con la única intención de la recuperación de las becas negadas. Sin la asistencia de Marcos Medrano, Valeria Vargas, Martha Carrillo o Alberto Enríquez el alcance de nuestra voz y estas memorias serían distintas a las aquí expuestas (Toche, 2023).

3. Conclusiones

En los sucesos aquí presentados la expoliación y la violencia institucional se presentaron en forma de omisión y simulación, ya que, en muchas de las universidades afectadas, no hubo un posicionamiento público frente a la arbitrariedad del CONAHCYT; tampoco acompañamiento o atención a nuestras peticiones y demandas formalmente interpuestas en las rectorías universitarias.

Javier López Casarín representó el despotismo y la traición del servidor público votado por elección, ya que el entonces presidente de la Comisión

5 Punto de acuerdo firmado por Diputados del Congreso de la Unión. 12 de octubre de 2023. Perfil del Frente Nacional de Estudiantes de Posgrado. <https://www.facebook.com/share/p/47hLTuhVumMUX9DS/?mibextid=qi2Omg>

de Humanidades, Ciencia, Tecnología e Innovación, ante nuestra petición de atender a la afectación de miles de estudiantxs, respondió con vaso de agua en mano, sonrisa sarcástica y posando para fotografía que aparentaba el dialogo: «Yo solo les puedo ofrecer agua, todos los vasos de agua que quieran tomar», fue también Casarín quien posteriormente se encargaría de que nuestra participación en la sesión de dicha comisión quedara fuera de la transmisión, ante la inconformidad de otros Diputados presentes y de lxs estudiantxs, que en fecha 27 de septiembre de 2023 acudimos al Congreso para hacer valer nuestras demandas.

Ante la ANUIES, en el Senado y en la oficina del Presidente de la República en turno tampoco fueron atendidas nuestras peticiones formales ni las que hicimos de viva voz. Todo esto derivó en un panorama incierto para la comunidad de estudiantxs de posgrado, aunque, en ese sentido, la multidisciplinariedad del cuerpo que conformamos y su diversidad nos permitió entender de manera amplia y conectada la realidad que pretendía rebasarnos.

Gracias al trabajo en comunidad y el empeño de compañerxs clave logramos contribuir a la recuperación de un importante número de becas en los programas CONAHCYT, que ahora resulta imprescindible contabilizar y analizar.

Sin embargo, muchxs compañerxs siguen hoy día luchando jurídicamente por ejercer este derecho, otrxs se vieron forzadx a desertar ante la necesidad de subsistencia personal y familiar; las pérdidas en estos últimos casos fueron irreparables, pues al negar el derecho a las becas previamente ganadas, se negó también el derecho a una vida mejor. Este punto debe ser un análisis a cuerda separada y en un encuentro pertinente, para dar basta atención a la lucha que siguen llevando a cabo lxs compañerxs, que, aun aceptados a los Programas CONAHCYT, no obtuvieron las becas correspondientes.

Este documento cobra otro sentido observando el marco temporal en que se desarrolla, a tres días posteriores al décimo aniversario de la desaparición de los 43 estudiantes de Ayotzinapa, a la vez que a tres días del aniversario número 56 de la matanza del 2 de octubre del 68 en Tlatelolco.

La trascendencia de analizar los movimientos estudiantiles que han tenido por objeto la crítica social, la gestión y la restitución de los derechos del estudiantado, y que abonan también la realidad socio-política y cultural, se puede entender en la siguiente consideración: «Más que homenajes, la rememoración de hitos clave necesita ser una oportunidad para motorizar debates, iluminar zonas menos exploradas, formular nuevas preguntas o retomar viejas que aún no han sido respondidas o (re)formuladas en las épocas actuales» (Agüero y Eujanian, 2018; en Dip, 2023: 28).

En ese sentido, algunas de las preguntas que surgen en torno al caso que nos ocupa son hacia dónde se está encaminando la investigación científica en nuestro país; cuál será el resultado social y el desarrollo del país; qué se deriva de la disminución de los programas y becas CONAHCYT; cuál es el impacto cuantitativo en términos de deserción en los programas afectados por la disminución de las becas; cuáles son los impactos económicos, emocionales y psicológicos en el estudiantado afectado; y qué futuro tendrán los programas educativos afectados por la disminución de becas y de investigación en nuestro país, entre otras.

Este es un buen momento para plantear estas interrogantes, pues esclarecer los daños también puede aportar un panorama de certeza en los impactos de las violaciones a los derechos del estudiantado. Develar el impacto real de la afectación social permitirá redirigir el rumbo equivocado

La discusión al respecto de las políticas educativas, el respeto a los derechos humanos, las demandas sociales, el desarrollo de la ciencia y la investigación, la crítica social, la gratuidad educativa y la verdadera autonomía libre de escenarios políticos en el marco universitario reclaman la participación del estudiantado.

Ciertamente, repensar sobre las causas estudiantiles en México implica analizar las políticas y tendencias educativas, los flujos en la matrícula, la gratuidad versus la tendencia hacia la privatización de la educación; estos debates en su conjunto pueden aclarar el rumbo al que se busca llevar a la educación en nuestro país.

En ese sentido, es pertinente acudir a la memoria de los movimientos estudiantiles en América Latina; cabe resaltar que la educación y el activismo del estudiantado han sufrido embates coincidentes. Por citar un ejemplo con relación al caso que nos ocupa:

En la década de los noventa, se sumó el activismo contra las políticas neoliberales y los ajustes estructurales a la educación que venía propiciando el FMI desde años anteriores, los cuales buscaban reducir el presupuesto en el ámbito público, limitar el acceso a la universidad mediante el establecimiento de aranceles y robustecer las instituciones privadas, entre otras medidas. El asedio a la educación pública y la estigmatización sufrida por quienes lo resistieron en los años noventa, abonaron en el nuevo siglo a las intervenciones que resaltaban el repliegue, la impotencia e incluso el deceso de los movimientos estudiantiles latinoamericanos. (Dip, 2023: 43)

En la actualidad, se busca reducir el número de becas CONAHCYT, lo que significa un importante recorte a la partida presupuestal dedicada al ejercicio del rubro de investigación y desarrollo científico, y valdría la pena hacer un ejercicio ciudadano en la valoración de esta disminución presupuestal y el nuevo destino de dicho recurso.

Por otro lado, a la luz del análisis histórico de los movimientos estudiantiles, se entiende la preocupación de las familias por el estudiantado afectado por los cambios a los lineamientos de CONAHCYT en 2023, toda vez que la estrategia opresiva aún presente en autoridades gubernamentales y educativas, la criminalización, difamación, la marginación con la finalidad de dirimir y la imputación del estigma social de quien interpela al estado, siguen siendo herramientas de hostigamiento contra lxs estudiantxs y para la mitigación de las causas estudiantiles, así lo vivimos quienes participamos en el FNEP⁶.

Inmersa en el escenario de violencia generalizada, en el particular entorno que vivimos las mujeres en México, esta narrativa resalta la potencia de la conciencia política y la movilización para la construcción de procesos comunes de intervención de la realidad; las prácticas de persistencia que

6 A ello se debe que no presente los nombres de las personas que definieron esta historia, a quienes agradezco su disposición a ser nombradxs.

las estudiantes han dejado en las acciones de este movimiento, su sentir, su pensar, su presencia, dan fe de la comunidad que conformamos hoy desde la *memoria política*.

En este relato de las acciones disruptivas del FNEP las estudiantes de posgrado existimos y resistimos.

Referencias

- Dip, N. (2023). *Movimientos estudiantiles en América Latina. Interrogantes para su historia, presente y futuro*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO/IEC-CONADU. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/248283/1/Movimientos-estudiantiles-Dip.pdf>
- Hanisch, C. (2016). *Lo personal es político*. Ediciones Feministas Lúcidas.
- López, A. (2023a, 31 de agosto). Entrevista al Director de seguimiento y Estudios Avanzados de la Universidad Autónoma del Estado de México, sobre los programas que el CONAHCYT clasifica como “no elegibles” y que afectan a Miles de estudiantes de posgrado. *PrensaUniversitaria.press* (en Frente Nacional de Estudiantes de Posgrado, grupo de Facebook). <https://fb.watch/veC-PJght8/?mibextid=v7YzmG>
- López, A. (2023b, 4 de septiembre). Entrevista 01 con miembros del Frente Nacional de Estudiantes de Posgrado. *PrensaUniversitaria.press* (en Frente Nacional de Estudiantes de Posgrado, grupo de Facebook). <https://www.facebook.com/share/p/Gvvi7LM3RsLJdthY/?mibextid=qi2Omg>
- López, A. (2023c, 5 de septiembre). Estudiantes de posgrado toman instalaciones el CONAHCYT. *PrensaUniversitaria.press* (en Frente Nacional de Estudiantes de Posgrado, grupo de Facebook). <https://www.facebook.com/share/v/kWrsi7NqaZtJxYw3/?mibextid=xfxF2i>
- López, A. (2023d, 12 de septiembre). Video en vivo Protesta del FNEP en las afueras del ANUIES. *PrensaUniversitaria.press* (en Frente Nacional de Estudiantes de Posgrado, grupo de Facebook). <https://www.facebook.com/share/v/dkWEKhsK9uzysJQc/?mibextid=GOdwvm>
- López, R. (2023e, 3 de octubre). Sí hay reducción de becas para posgrados en el extranjero, aunque la directora del Conahcyt lo niega. *Animal Político*. <https://www.animalpolitico.com/verificacion-de-hechos/fact-checking/becas-extranjero-baja-conahcyt-alvarez-buylla>
- López, L., Fernández, R., y Piper, I. (2024). Del cruce entre los campos de estudios de las memorias y los movimientos sociales a las memorias políticas.

UNIVERSUM Revista de Humanidades y Ciencias Sociales, 39(1), 283-302.
<https://doi.org/10.4067/S0718-23762024000100283>

- Mir, J. (2022). Movimientos sociales contra violencias que no se quieren ver. *Por la paz. Violencias fuera de contextos bélicos*, 40. <https://www.icip.cat/perlapau/es/articulo/movimientos-sociales-contra-violencias-que-no-se-quieren-ver/?pdf>
- Spivak, G. C. (1988). ¿Puede hablar el sujeto subalterno? *Orbis Tertius*, 3(6), 175-235. Universidad Nacional de la Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación FaHC. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2732/pr.2732.pdf
- Toche, N. (2023, 11 de octubre). Posgrados en lucha, Conahcyt no escucha. *El economista*. <https://www.eleconomista.com.mx/arteseideas/Posgrados-en-lucha-Conahcyt-no-escucha-20231011-0031.html>
- Torres I. (2023, 19 de septiembre). Se debería dar marcha atrás a los lineamientos de becas: García Gasca. *Frente Nacional de Estudiantes de Posgrado* (grupo de Facebook). <https://www.facebook.com/share/p/47MDsX2CoZrZYueX/?mibextid=qi2Omg>

10

“I refuse to let go of my cultura”. El sujeto subalterno en la clase de español como lengua de herencia: desafiando las ideologías lingüísticas a través del translenguaje de la *slam poetry*

Teresa Fernández-Ulloa

California State University, Bakersfield
Estados Unidos

1. Introducción. Translenguaje y subalternidad

La enseñanza del español en contextos educativos multiculturales está marcada por una serie de ideologías lingüísticas que moldean no solo cómo se debe aprender el idioma, sino también qué variedades de este son aceptadas o valoradas. Estas ideologías tienden a reforzar la hegemonía de un español estándar¹, marginando otras formas de la lengua, como los dialectos regionales, el Spanglish o las lenguas indígenas de América. Este enfoque, a menudo, resulta en la exotización cultural de las personas hablantes de estas variedades, quienes son reducidas a símbolos folclóricos, en lugar de ser reconocidas como sujetos activos y con agencia dentro del sistema lingüístico.

A la vez, en un entorno en el que el inglés es la lengua de prestigio, surge la necesidad de reforzar la valoración del español que el estudiantado trae a la clase, porque en muchas ocasiones tiene una actitud negativa hacia él,

¹ En un contexto educativo, la “lengua estándar” se define como la variedad lingüística que se considera normativamente correcta y aceptada en contextos formales, incluyendo la enseñanza, los medios de comunicación y la literatura. Es una forma de la lengua que tiende a unificar criterios y facilita la comunicación entre hablantes de diferentes dialectos o variedades.

que no hace sino reforzarse al proponerle un modelo de lengua más “puro” y distinto a su “broken Spanish²” o su español informal.

Precisamente el aula de español (y más en contextos como en el que se llevó a cabo la actividad que aquí se presenta) es un espacio en el que se encuentran múltiples lenguas, culturas y realidades sociales. Sin embargo, las metodologías tradicionales de enseñanza presentan ciertas variedades lingüísticas y experiencias como inferiores o marginales. Aunque la meta de nuestro estudiantado en el grado y máster de español es la de aprender bien la lengua a la vez que las distintas materias (dialectología, sociolingüística, didáctica, literatura...), la realidad es que la mayoría, hablantes de lengua de herencia, mezclan en su uso diario el inglés y el español, lo cual suele penalizarse frecuentemente, a la vez que se insiste demasiado en la lengua formal (lo cual no es malo *per se*, pero a veces impide que sean capaces de expresar sus sentimientos en ciertas actividades y potencia ciertos prejuicios).

Dover y Rodríguez Valls (2022: 14) también hablan de esta barrera que supone la ideología monoglósica, en un libro con muchas ideas para incorporar actividades inclusivas para estudiantes plurilingües:

One of the assumptions that creates a barrier for newcomer and emergent plurilingual students is the prevalence of a monoglossic language ideology, or the belief that language is a discrete skill that can be isolated and divorced from its context (García y Torres-Guevara, 2009). This ideology underlies constructions like “home language” and “school language,” or “L1” and “L2,” as if students’ experiences of language can be isolated and experienced independently.

Al introducir conceptos como el translenguaje y materiales y actividades en relación con la *slam poetry*, por ejemplo, se puede desafiar la reproducción de estas jerarquías y ofrecer un enfoque más inclusivo y equitativo. El translenguaje propone que las personas multilingües no separan sus lenguas

2 La expresión “broken Spanish” se refiere a un estilo de hablar español influido por la gramática y la pronunciación del inglés, a menudo con errores o usos no estándar. Básicamente, significa “español imperfecto”. No existe un documento oficial o ampliamente aceptado que defina este término de manera exacta, pero es una frase comúnmente entendida en el contexto del aprendizaje de idiomas y entre hablantes bilingües

en compartimentos estancos, sino que utilizan un repertorio lingüístico integrado para comunicarse, creando significado a través de la interacción dinámica entre diferentes lenguas (García, 2009). En cuanto a la poesía *slam*, es un tipo de poesía oral que combina la escritura, la performance, la competición y la participación del público. Se realiza en eventos llamados *poetry slams* o simplemente *slams*.

Estas dos ideas y prácticas (translenguaje y poesía *slam*) permiten una confrontación directa con las ideologías lingüísticas del aula; se dice «del aula», porque el aula es un ecosistema particular. En el caso que aquí se presenta, el alumnado es en su mayor parte hablante de español como lengua de herencia (emigraron en la infancia a Estados Unidos y nunca alcanzaron un español formal y lo hablan en mayor o menor medida, o personas que ya nacieron aquí, pero con familias de origen hispano) con peculiaridades diversas. Como se ha indicado, mientras que varias personas llegaron a Estados Unidos en su niñez, sin hablar inglés, y tuvieron que enfrentar burlas y situaciones difíciles de aprendizaje, a la vez que no se formaban en la lengua española, otras nacieron ya aquí y, dado el afán de integración de sus progenitores, fueron perdiendo el español, pero aún conservan, en su mayoría, la cultura y un interés por la lengua (de ahí que cursen el grado en español). En muchos casos, hablan un “*broken Spanish*” (y aunque ya han pasado por el sistema educativo en inglés, en algún momento hablaron también un “*broken English*”), es decir, algo que se ve como defectuoso, pero que aquí se tratará de usar como un recurso extra en la clase. Gran parte del alumnado se siente en una encrucijada de lenguas, burlados durante años tanto por hablantes de inglés como de español, y lo primero es modificar la actitud y apreciar la mezcla de culturas, de razas y de lenguas.

En el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras, el análisis discursivo del translenguaje permite desentrañar cómo las prácticas multilingües del estudiantado revelan, refuerzan o desafían las ideologías lingüísticas dominantes, que frecuentemente jerarquizan las lenguas y establecen normas rígidas de uso. No se desvaloriza, por tanto, en el aula el uso de ninguna lengua; se trata de dar voz a los diferentes recursos lingüísticos, sean lenguas minoritarias o mayoritarias, diferentes formas dialectales o diferentes registros. El alumnado debe conocer las diferencias (y las conoce, pues se le enseñan primero, aunque sea de pasada, es cierto, en clases de

lengua española como esta que obligatoriamente ha de tomar antes de las demás del grado y que es en la que se realizó la actividad aquí mostrada, *Advanced Language Skills*, y después más en profundidad en clases de lingüística y dialectología), para luego ser capaz de emplear diferentes recursos a la hora de comunicarse.

El uso del translenguaje y actividades como la *slam poetry* dentro de la clase de español ofrecen una vía para desafiar las ideologías dominantes, al mismo tiempo que introducen y dan voz al sujeto subalterno. El concepto de subalternidad, desarrollado por teóricas como Spivak (1988), se refiere a las formas en que ciertos grupos son sistemáticamente excluidos de los espacios de poder y representación. En el contexto de la enseñanza del español, la subalternidad lingüística se refiere a estudiantes cuyas lenguas o dialectos no son reconocidos como válidos o legítimos en el entorno académico (alumnado que mezcla ambas lenguas, por ejemplo, o que tiene un registro informal de español o con características dialectales determinadas). Estas lenguas o variedades suelen verse como una amenaza o un obstáculo para el aprendizaje de la lengua estándar, lo que refuerza la marginalización de este tipo de hablantes dentro del sistema educativo. Otras subalternidades que pueden acarrear son el origen indígena, el ser mujer, etc.

Estas herramientas, translenguaje y poesía *slam*, permiten que el estudiantado subalterno use su repertorio lingüístico completo para expresarse de maneras que son auténticas en relación con su experiencia y resistir así la imposición de una identidad cultural exotizada (la persona chicana, la persona de color que habla español, la persona que habla *broken English* o *broken Spanish*).

Este trabajo explora cómo estas prácticas pueden subvertir dicha exotización y ofrecer una plataforma de expresión crítica en la clase de español.

La actividad aquí propuesta se desarrolló en la clase Spanish 3000, *Advanced Language Skills* (un curso de español avanzado, requisito para la realización del grado, como se ha dicho) durante el semestre de otoño de 2024, en la California State University, Bakersfield, donde un 60% del estudiantado es de origen latino. La mayor parte del alumnado de la clase era hablante de herencia.

La actividad en relación con el translenguaje implicó crear un poema *slam*. Se hicieron otras actividades en relación con los poemas *slam* por dos personas famosas (Eddie V. y Ariana Brown) y también se dio al alumnado un cuestionario sobre su uso del español y sobre la aceptación del translenguaje, lo cual se presenta en otro trabajo (véase Fernández-Ulloa, 2024).

2. El translenguaje y la poesía *slam* como desafío

El translenguaje y la *slam poetry* suponen un desafío al permitir que el alumnado subalterno (es decir, ese que gran parte de su vida, en su entorno y en sus clases, se ha sentido como “otro”, ni hispano ni anglosajón) sea sujeto activo de su propio discurso y utilice su lengua para contar su historia desde su propia perspectiva, lo que refuerza su identidad y agencia. Bhabha (1994) argumenta que la resistencia cultural no solo implica rechazar la representación hegemónica, sino también crear nuevas formas de representación que surjan de las experiencias subalternas.

Como indica Di Virgilio (2020: 7-8):

Al tomar como punto de partida una perspectiva interna, la del individuo que aprende, el translenguaje resiste tendencias hegemónicas que intentan mantener a las lenguas separadas y desafía la creencia de que algunas lenguas son superiores a otras. Desde esta perspectiva, se valoriza lo que el aprendiz trae consigo y se entiende que el nuevo recurso lingüístico que está aprendiendo se suma a la totalidad de su competencia comunicativa.

En este sentido, el o la *slam poetry*, una forma de poesía oral y performativa que se ha convertido en un medio de resistencia cultural y lingüística, provee de herramientas para tal representación.

La (o el) *slam poetry* fue creada por Marc Smith, un poeta y trabajador de la construcción de Chicago, a mediados de la década de 1980. Smith es ampliamente reconocido por haber organizado el primer *poetry slam* en 1986 en el Green Mill Jazz Club, un local de Chicago. Su objetivo era hacer la poesía más atractiva e interactiva, agregándole la *performance*, para llegar a audiencias más amplias.

Esta forma de expresión pone énfasis no solo en las palabras, sino también en la forma de entregar el poema, en el ritmo y en el impacto emocional. A menudo, trata temas como la identidad, la justicia social y las luchas personales y es utilizado por comunidades marginadas para desafiar el *statu quo*. El aspecto competitivo, en el que las personas que realizan la performance son evaluadas por miembros del público, añade emoción y accesibilidad al género.

Al incorporar esta poesía performativa en la clase de español, el alumnado tiene la oportunidad de experimentar una forma de expresión en la que el translenguaje es no solo aceptado, sino valorado como una herramienta para la resistencia y la creación artística, a la vez que esta mezcla de lenguas, estilos y registros les permite expresar sus identidades diversas sin tener los límites de las normas de la lengua estándar. Este espacio creativo, que rechaza la normatividad lingüística, también se opone a la exotización cultural, ya que permite al alumnado hablar desde su propia experiencia, sin tener que ajustarse a estereotipos culturales. Las culturas, minoritarias o no dominantes, se presentan de manera compleja y profunda, mostrando, de un modo orgulloso y creativo, la realidad vivida por quienes performan.

En el contexto de la clase de español, la práctica de la poesía *slam* ofrece una oportunidad única para que el alumnado explore su identidad a través del uso de múltiples lenguas y dialectos, desafiando así las normas lingüísticas dominantes.

La poesía *slam* es particularmente adecuada para el translenguaje porque es una forma que favorece la espontaneidad, la autenticidad y el uso del lenguaje cotidiano. En una presentación de poesía de este tipo es común que quienes realizan la *performance* utilicen varias lenguas o formas híbridas, como el Spanglish, para expresar experiencias que no se pueden comunicar fácilmente en un solo idioma. Según Flores y Rosa (2015), esta práctica no solo desafía las ideologías monolingües, sino que también permite a los hablantes subalternos articular sus identidades de manera compleja y matizada, sin tener que ajustarse a las normas impuestas por el español estándar.

En la clase de español, la incorporación de la *slam poetry* como una herramienta pedagógica ayuda a dismantelar las jerarquías lingüísticas que marginan a hablantes no estándares. Además, esta práctica ofrece un espacio donde se pueden abordar críticamente los temas de poder, resistencia y subalternidad, ya que los poemas a menudo tratan sobre experiencias de opresión, racismo, migración y resistencia cultural. En este sentido, la *slam poetry* y el translenguaje se complementan al proporcionar al alumnado los medios para resistir la exotización cultural y reclamar sus lenguas y culturas como fuentes legítimas de conocimiento y expresión.

Capacetti llevó esta experiencia a la clase en inglés, español y bilingüe y señala:

Bilingual poetry will be good for the students to play with because it allows them to play with the rules of grammar in both English and Spanish and it will get them interested in vocabulary that is not necessarily in their Spanish curriculum. The practice of looking up words that they want to include in their poetry will hopefully carry over to when reading Spanish texts later in the school year. A lot of students do not have the initiative to look up words they do not understand and always want me to just tell them what it means. If they practice looking up what words mean on their own with the Spoken Word poems that they are creating, they will do it more often.

Siguiendo su modelo, pedimos que incluyeran al menos veinte palabras en español, aunque en lugar de tres minutos, de uno a tres. A pesar de que su idea de practicar la *slam poetry* en grupos de tres o cuatro es buena, dado que era la primera vez que lo hacíamos y que la clase era online, lo hicieron de forma individual. Usando el software del libro de texto online, grababan su poema para que lo viera la docente y lo evaluara y después subían una copia escrita. Esa copia era la que se sometía a votación entre el alumnado, no para juzgar contenido y *performance*, que es lo habitual, sino solo el contenido. También se les dio la opción de compartir el vídeo, si querían.

Los ejemplos de poemas y algunas de las instrucciones se realizaron con ayuda de la inteligencia artificial, en concreto, Chatgpt.

3. Actividades en relación son la *slam poetry*

3.1. Objetivos de las actividades

Aparte de relacionarse con objetivos generales y específicos de expresión escrita y oral, aprendizaje de vocabulario en relación con los sentimientos y la identidad, etc., se pueden señalar para estas actividades los World-Readiness Standards para el aprendizaje de lenguas, como marca la AACTFL:

Comunicación. Comunicar efectivamente en más de una lengua para desenvolverse en una variedad de situaciones y con múltiples propósitos

Culturas. Interactuar con competencia cultural y entendimiento (el alumnado utiliza la lengua para investigar, explicar y reflexionar sobre la relación entre las prácticas/productos y las perspectivas de las culturas estudiadas).

Conexiones. Conectar con otras disciplinas y adquirir información y perspectivas diversas para usar la lengua en situaciones académicas y laborales

Comparaciones. Desarrollar una visión crítica sobre la naturaleza del lenguaje y la cultura para interactuar con competencia cultural, realizando comparaciones lingüísticas y culturales.

Comunidades. Comunicar e interactuar con competencia cultural para participar en comunidades multilingües tanto a nivel local como global (el estudiantado utiliza la lengua para interactuar y colaborar; el alumnado establece metas y reflexiona sobre su progreso en el uso de lenguas para disfrute, enriquecimiento y avance).

3.2. Cuestionario previo

Después de dos meses de clases desde que empezó el curso, se les administró un cuestionario con preguntas que permitían explorar cómo integra el estudiantado el español y el inglés en sus vidas diarias, y cómo se sienten al respecto. Se quería explorar cómo usan sus recursos lingüísticos de manera flexible, como se explica en Fernández-Ulloa (2024), donde se pueden ver las preguntas junto con los resultados.

A partir de tales resultados, se quiso trabajar más en la aceptación de la mezcla de lenguas y su uso en clase, para reflexionar sobre la identidad y el uso del español y el inglés.

3.3. Actividades iniciales

Se comenzó con unos videoclips de *slam poetry* para reflexionar sobre las habilidades y razones para hablar/escribir en español, en concreto, se visualizó «I didn't write this poem for you» de Eddie V. y «Queridas chicas blancas en mi clase de español» de Ariana Brown.

Sobre ellos se realizó una actividad de reflexión usando rutinas de pensamiento de la Universidad de Harvard y también una actividad visual (diagrama de Venn). Ambas se muestran en el artículo de Fernández-Ulloa (2024).

3.4. Actividad de creación

Posteriormente, se les pedía que crearan un poema *slam* y que lo grabaran y lo subieran también por escrito a la plataforma del libro de texto usado en clase.

Las instrucciones eran las siguientes. Se usó inteligencia artificial para sugerir poemas *slam*:

Instrucciones para crear un Slam Poem con palabras en español:

1. Explora tu identidad y emociones:

El *slam poetry* es una forma de expresión que surge de tus experiencias personales y emociones profundas. Antes de comenzar, reflexiona sobre qué tema te gustaría explorar en tu poema. Puedes hablar de tu vida, tu familia, tu comunidad, o incluso de tus sueños y miedos. Algunas preguntas que pueden inspirarte (sobre la lengua) son:

- ¿Qué significa para ti hablar español o ser parte de una comunidad hispana?

- ¿Cómo influyen el español y el inglés en tu vida diaria?

- ¿Hay algún desafío o conflicto que enfrentas debido a hablar más de un idioma, si ese es tu caso?

- ¿Cuáles son las tradiciones o costumbres de tu familia que valoras?

Puedes tratar de algún otro tema que te importe.

2. Usa al menos 20 palabras en español:

Asegúrate de que tu poema incluya al menos 20 palabras en español. Puedes usar estas palabras para expresar conceptos únicos que no tienen una traducción exacta al inglés, o para enfatizar emociones que te resulten más poderosas en español (si es tu lengua de herencia). Piensa en palabras que te conecten con tus raíces, como “familia”, “corazón”, “cultura” o “libertad”. Si no es tu lengua de herencia, simplemente usa palabras en español que te vengan a la mente o te gusten más o hayas aprendido en la lección 2, que trataba de la personalidad, por ejemplo.

3. Translenguaje: mezcla los idiomas de forma natural:

Si sueles mezclar el inglés y el español en tu vida diaria, ¡hazlo también en tu poema! El translenguaje es una herramienta poderosa

en el slam poetry porque refleja la realidad de muchas personas que hablan más de un idioma. No te preocupes por usar solo un idioma o por traducir; deja que las dos lenguas fluyan juntos en tu poema. Un ejemplo de translenguaje podría ser: «Mi abuela siempre me dice: “¡Nunca te olvides de dónde vienes!” Y yo le respondo: “I won’t, I promise”»

4. Encuentra el ritmo de tus palabras:

El ritmo en el slam poetry es crucial. Lee en voz alta lo que escribes y escucha cómo suenan las palabras juntas. Puedes jugar con frases cortas y pausas dramáticas para darle más fuerza a ciertas partes de tu poema. Usa repeticiones para crear impacto y subrayar tus ideas principales. Por ejemplo: «En mi casa, hablamos español. En la calle, hablo inglés. En mi mente, hablo los dos».

5. Usa imágenes y metáforas poderosas:

Las imágenes y metáforas son una manera efectiva de hacer que tus palabras cobren vida. Usa el español para evocar imágenes culturales ricas, como la comida, la música, o lugares especiales para ti. Las metáforas también pueden ayudarte a explicar lo que significa para ti vivir entre dos lenguas y dos culturas. Un ejemplo de metáfora:

El español es el sol que me calienta,
el inglés es el viento que me empuja,
y yo soy el río que fluye entre los dos.

6. Sé consciente de tu audiencia:

Cuando escribas y luego grabes tu *slam poem*, piensa en quién te va a escuchar. ¿Es una audiencia bilingüe o alguien que solo entiende uno de los dos idiomas? Esto puede influir en la manera en que usas el español y el inglés. Si tu público no entiende español, asegúrate de que el tono y las emociones transmitan tu mensaje, incluso si las palabras en sí no son completamente comprendidas.

7. Juega con la emoción:

El poema *slam* trata de transmitir emociones intensas. Ya sea rabia, orgullo, tristeza o alegría, asegúrate de que tu poema refleje lo que sientes. Usa las palabras en español para enfatizar los momentos emocionales más fuertes, donde tal vez el inglés no logre capturar lo que quieres decir (si te sale así; quizá lo fuerte te sale en inglés). Por ejemplo, si estás hablando sobre un tema doloroso, tal vez decirlo en español te conecte más profundamente con tus raíces y tus sentimientos.

8. Cuida la presentación oral:

Cuando hayas terminado de escribir tu poema, es importante que lo practiques en voz alta. Tu voz, tono y volumen son herramientas clave en la interpretación de un *slam poem*. Algunas pautas para la presentación:

- Tono: Varía el tono de tu voz para crear diferentes emociones.
- Velocidad: Juega con la velocidad, y usa pausas dramáticas para darle más peso a ciertas palabras.
- Lenguaje corporal: Usa tus manos y expresiones faciales para enfatizar partes clave de tu poema.
- Contacto visual: Haz contacto visual con tu audiencia para mantener su atención y crear una conexión emocional.

9. Conecta el poema con tu cultura y comunidad:

El poema *slam* es también una oportunidad para representar a tu cultura y tu comunidad. Piensa en las tradiciones, los valores, y las historias que forman parte de tu vida como alguien que habla español. ¿Qué quieres que la gente sepa sobre ti o sobre tu cultura? Tu poema es una plataforma para compartir tu verdad y la historia de tu gente.

10. Tiempo y estructura:

Asegúrate de que tu poema dure entre 1 y 3 minutos cuando lo presentes. No te preocupes por contar líneas, pero sé consciente de cuánto tiempo necesitas para expresar tus ideas claramente. Mantén el poema fluido y asegúrate de que tenga un inicio, desarrollo y final claros.

Ejemplo de estructura del poema:

- a. Introducción: Empieza con una imagen o pregunta poderosa. Puede ser algo que capte inmediatamente la atención del público.

¿Cómo se traduce el amor de una madre?
¿Se traduce en palabras o en abrazos que no necesitan explicación?

- b. Desarrollo: Expande tus ideas principales, mezcla palabras en español e inglés, usa metáforas, y transmite las emociones que quieres expresar.

En mi casa, la lengua cambia con el viento.
Hoy es inglés, mañana es español,
pero en mi corazón, siempre son los dos.

- c. Conclusión: Termina con una frase o reflexión fuerte que deje una impresión duradera.

No soy ni de aquí, ni de allá.
Soy de donde mis palabras me llevan,
entre dos lenguas, dos mundos, pero siempre mío.

Otro ejemplo:

Soy del sol que calienta mis recuerdos,
de las palabras que cantan en la cocina,
“¿Qué tal te fue hoy?” pregunta mamá,

y yo respondo en inglés, aunque en el corazón hay más.
Risas en español y sueños en dos lenguas,
¿quién soy? Me pregunto entre dos mundos.
Pero aquí, en este poema, soy libre,
hablo con palabras de mi tierra, mi hogar.

Recuerda: ¡Lo más importante es ser tú mismo/a/e y disfrutar el proceso de creación! ¡No tengas miedo de mezclar los idiomas y mostrar la riqueza de tu experiencia lingüística y cultural!

PUNTOS: 10. (5 por usar 20 palabras en español y 5 por seguir las instrucciones de estructura, usar metáforas, emoción, conexión con la cultura y la comunidad, tenerlo bastante aprendido...). Recuerda repasarlo varias veces para que no tengas que leerlo mucho (que esté memorizado o casi).

PREMIO: En otro enlace tendrás que subir tu poema escrito (en el que te has basado, aunque igual al grabarlo te haya salido distinto). Después los pasaré a la clase sin nombre y votaremos por el que más nos guste. La persona que lo haya hecho recibirá una tarjeta con \$20 para el Starbucks.

Ejemplos de los poemas creados por el alumnado y que pusieron por escrito (se mantiene todo tal como lo escribieron; en algunos casos incluyeron un título):

- a) Ni de aquí ni de allá nací en México pero raised en el otro lado muy “americana” para México muy “paisa” para los Estados Unidos mis padres me dice gringa mis amigos me dicen paisa la batalla de pertenecer me perturbe sueño con estar en mi México lindo pero mi vida está aquí con el tiempo pierdo mis tradiciones mexicanas but I refuse to let go of my cultura.
- b) El español es la sombra oscura y en la vida americana, incorrecta es siempre presente, pero es el más claro en la luz de inglés de niño, me temió pero de adulto me hace fuerte para que ser nosotros mismos, a veces tenemos que ser correctos e incorrectos.

c) Valentia Bilingüe

Soy sol, que calienta mi sueño Al sentir joy en mi corazón, Cuando escucho mis ositos reír con el viento. Walking la montaña around con tanto valor Claro que voy a hablar spanglish porque soy maestra bilingüe de corazón

d) I Do Know

“Don’t talk to her, she doesn’t know English” Una frase que se quedó grabada en mi cabeza desde que tengo memoria. Tenía tan solo 5 años cuando entendí la cruda realidad para los hispanos buscando el sueño americano. Mi padre fue deportado. Mi madre se convirtió parcialmente en una madre soltera de dos. Tantas dudas a tan pequeña edad. ¿Dónde está mi papi? ¿Mami porque nos mudamos con mis abuelitos? Pero llegaba a clase todos los días y parecía que lo único importante era saber inglés. “You need talk in english Karla” me decía mi maestra señalándome con el dedo. Irónico, porque ella perfectamente sabía que yo no entendía ni una sola palabra de lo que me estaba diciendo. Mas dudas flotaban en los cielos de mi cabeza. “Karlita tienes que aprender inglés para que seas alguien grande en la vida” me decía mi mamá cada vez que me ponía a llorar por no saber el significado de una palabra. ¿Por qué darle tan importancia a un idioma? ¿Por qué el saber inglés es sinónimo de éxito? Me preguntaba yo en los abismos de mis augurios. Ver como esas niñas en clase me excluían por no saber inglés, como se reían, como me miraban. Fue que entendí cuanto prejuicio puede haber en una persona. Que el español haría que la gente me volteara a ver. Que el español haría que la gente me juzgara sin antes conocerme. Pero también que el español me haría ser peculiar. Atrapada entre dos mundos, el inglés y el español se mostraban en guerra dentro de mí. Sin haber un vencedor, los dos se entrelazaban para formar mi persona. A veces solo se español. A veces solo se inglés. A veces... “I do know”.

e) Ode to Spanish

Out of all the things and memories, I thought I would cling to when I became an immigrant Spanish was the last one on my list. In fact, it was never on the list. Nacida en la tierra de Rubén Darío, No terminaba el preescolar cuando ya recitaba: “Si la patria es pequeña, uno grande la suena” Rubén Darío. No escribía oraciones completas, pero ya recitaba Sonatina y A Caupolicán, con movimientos de manos y expresiones faciales. 11 años e escuela, 11 años de español. Para nunca acordarme de marcar las tildes Siempre estar confundida entre vayamos y váyamos o menos. Y el dilema: yo sepo dulce o yo se dulce. Puesta en los Estados Unidos, lo primero que había que hacer... dejar de hablar español, para mejorar el vocabulario y perder el acento. -El mejor consejo que te puedo dar, me decían, “es que nunca hables español.” “Aunque los lugares donde vayas, sea para hispanos. Aunque las escuches hablando en español con otra gente, no hables español. Aunque parezca que hablan español, no hables español. Vas a mejorar tu vocabulario y no vas a tener acento.” El español es para cuando estes sola, en tu casa, con tu familia, con los amigos. En tu espacio, privado, cuando estas relajada, tranquila. Cuando no tengas que preocuparte por tu pronunciación, la velocidad con la que estás hablando, la gramática o el acento. Cuando estes en tu comunidad, donde los acentos diferentes son algo divertido, tema de conversación; una característica y no un problema. Donde tu acento te da personalidad, carácter, y te distingue. Toda mi vida escuche que el español no es propio de Latino América, que fue impuesto. Pero después de 15 años en este país, donde muchas cosas me han sido impuestas y otras me las he impuesto a mí misma, español ha sido, para mí, una constante. Es algo que se siente natural y que tiene sentido. Porque, por ejemplo, I don’t love, everybody; yo quiero a mis amigos, pero amo a mi familia. Y porque no hay ningún otro idioma, con el que yo pueda conversar con Dios. Y porque si español no fuera mi primer idioma, no tuviera todos esos años de español y no hubiera nacido en la tierra de Rubén Darío; no pudiera decir: “Que alegre y fresca la mañanita, Me agarra el aire por la nariz Los perros ladran, un chico grita.” Y a esta muchacha, gorda y bonita, hablar español la hace feliz.

f) How do you translate the sacrifices your parents have made? Do you translate them into words or in actions that they prayed? In my Mexican household, the world doesn't stop No matter what you're going through or not My Mexican parents walking through the desert for 5 straight days So their kids can live the American Dream that everybody praise "El sueño Americano" The American Dream "El sueño Americano" the dream that makes you scream The American Dream anyone can succeed With hardwork and determination that's all you'll need The American Dream anyone can survive Get it together it's not an easy ride My parents left their family and friends behind Twenty three years later they all still cry Nunca olvidaré de dónde vinieron y cuánto sufrieron Aguascalientes, México es donde una vez salieron Caminando por el desierto and barely making it out alive Is the story my parents tells us everyday to help us thrive Mexican and American, two worlds collide Tres hijas screamed con mucho pride "Soy Mexicana" I shouted aloud As my parents looked back at me, all proud Tener más de lo que alguna vez tuvieron es todo lo que mis padres querían Un día soñaron verme usar mi toga y birrete con mucha alegría My parents shouted "Esa es mi hija" as I received my degree They crossed the border so I can cross the stage and make history Soy Mexicana Americana, y lo diré con orgullo Mis raíces son hermosas y florecen como un bullo "El sueño Americano" is the dream my parents plead "El sueño Americano" is the dream I will succeed.

g) «My heart beats en dos idiomas»

Caben dos patrias en un mismo corazón. Dijo mi abuelo desde el fondo de su corazón. Mientras su voz se aquebrantaba al abandonar sus raíces, pero su replendor se le notaba al ser parte de dos grandes países. En uno el sol sale y el gallo canta en el otro el sol aún no ha salido y la alarma suena. México con sus verdes cerros y el canto de los pajarillos me alegran el corazón Estados Unidos con sus largos y verdes campos me alegran la vida y el bolsón. Although my heart beats en dos idiomas I love Español. Como dice mi grandpa' ni de aquí ni de allá.

h) «Tres mujeres y un mundo»

Soy de cultura mexicana y americana. El español es como mi entorno, el inglés es como mi ser, pero los dos lenguajes me dan poder. Mi casa refleja paz, donde hay tres mujeres detrás. Las esquinas reflejan muchos recuerdos, en donde se encuentran marcas de mis dedos. Ahí encontrarás mi niñez, donde desempeñé la madurez. Las mujeres que me acompañan son mi guía, con ellas he vivido todas mis fantasías. Cada sueño cumplido es un logro, porque todo lo hemos pasado juntas. Ellas son mi santuario, me llenan de amor. Su fortaleza es mi inspiración, y mi vida junto a ellas siempre tendrá dirección.

Como se ha indicado, el alumnado grabó también sus vídeos (en los ejemplos en nota solo incluimos el vídeo del primero de los que se han mostrado por escrito y se añaden otros a continuación)³.

Se les proporcionaron también tres formularios de Google, donde se habían agrupado los poemas en torno a tres temas y se les pidió que votaran al mejor de cada grupo. Después, se hacía una nueva votación entre los tres que quedaron. Se les pidió también, a quienes quisieran, que compartieran la grabación con toda la clase y se hizo un nuevo concurso con otro premio. El poema ganador en la versión escrita fue el g) y en la versión grabada solo cuatro personas compartieron su vídeo y hubo empate entre g) y h); cada persona ganadora recibió una tarjeta de 20 dólares para una tienda⁴.

3.5. Actividad de reflexión final

Se les plantearon, tras las actividades, algunas preguntas de opción múltiple para que reflexionaran sobre la *slam poetry* (tanto sobre las actividades de escucha/visualización de los poemas de Ariana Brown y Eddie B., como sobre los poemas de personas de la clase y sus propios poemas), que se muestran en Fernández-Ulloa (2024).

3 <https://bit.ly/4hcoVMy>, <https://bit.ly/3Ylwyr>, <https://bit.ly/3AkXiQM>, <https://bit.ly/40iOu8F>, <https://bit.ly/4hnBQLV>

4 Los vídeos compartidos fueron: “My heart beats in dos idiomas”, <https://bit.ly/4flMbXe>; “Quién iba a creer”, <https://bit.ly/3AKOCmX>; “Ni de aquí ni de allá”, <https://bit.ly/4eqrZSw>; “3 mujeres y un mundo”, <https://bit.ly/4hUjsdQ>

5. Conclusión

El uso del translenguaje y la *slam poetry* en la clase de español ofreció un poderoso medio para desafiar las ideologías lingüísticas que perpetúan la hegemonía del español estándar (y también del inglés fuera de esta clase) y la exotización cultural del hablante en medio de dos culturas. Estas prácticas facilitaron la inclusión lingüística y proporcionaron un espacio para que el estudiantado subalterno resistiera con sus discursos, tanto en la forma como en el fondo, a las jerarquías de poder que intentan marginar sus formas de hablar y de ser. Al introducir estas estrategias en la pedagogía del español, se abre la posibilidad de transformar el aula en un espacio de resistencia y empoderamiento, donde el translenguaje es permitido y celebrado como parte fundamental de la identidad del sujeto multilingüe y multicultural y como forma de aprendizaje y medio de expresión.

La inclusión del translenguaje en las clases de inglés ha permitido repensar el aula como un espacio en el que las múltiples lenguas del alumnado coexisten y se complementan. Se trata de un enfoque que refleja la complejidad de la experiencia lingüística de las personas multilingües. Así pues, de la misma manera que el translenguaje ha sido utilizado para empoderar al alumnado en la enseñanza del inglés, su uso en las clases de español también tiene un enorme potencial y no debe verse como una interferencia, sino como un recurso pedagógico valioso. El enfoque multilingüe reconoce la importancia de todas las lenguas en el repertorio del alumnado y promueve la reflexión sobre cómo se usan las lenguas en diferentes contextos. Además, el inglés puede facilitar el aprendizaje del español al hacer conexiones lingüísticas entre ambas lenguas, promoviendo una mayor conciencia metalingüística (Hornberger y Link, 2012). Este enfoque no solo respeta la complejidad lingüística del alumnado, sino que también celebra su identidad cultural, especialmente en contextos con culturas mestizas o híbridas.

Esto parece necesario puesto que, para el alumnado con el español como lengua de herencia y que a menudo se encuentra atrapado entre el español estandarizado propuesto en el currículo y las formas de español que hablan en casa, el aula puede ser un espacio alienante. En lugar de aceptar su diversidad lingüística, a menudo se les impone una lengua meta percibida como la única válida, lo que puede desvincularles emocionalmente del idioma y su aprendizaje. En este contexto, la *slam poetry* emerge como

una herramienta poderosa para permitir que tanto estudiantes de español como lengua de herencia como otros hablantes de otras lenguas y variedades dialectales en el aula exploren y expresen sus identidades diversas sin censura, reconociendo sus voces auténticas.

Referencias

- ACTFL. World-Readiness Standards for Learning Languages. <https://www.actfl.org/uploads/files/general/World-ReadinessStandardsforLearningLanguages.pdf>
- Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. Routledge.
- Brown, A. Queridas chicas blancas en mi clase de español. <https://www.youtube.com/watch?v=sAbbGEEstjc&t=162s>
- Capacetti, J. (2014). Growing Up Yo in New Haven: Teaching Spanish through Bilingual Slam Poetry. *Curriculum Units by Fellows of the National Initiative. Volume II: Playing with Poems: Rules, Tools, and Games* https://teachers.yale.edu/curriculum/viewer/initiative_14.02.02_u
- Dover, A. G., y Rodríguez Valls, F. (2022). *Radically Inclusive Teaching with Newcomer & Emergent Plurilingual Studentes. Braving Up*. Teachers College Press.
- Eddie V. I didn't write this poem for you. <https://www.youtube.com/watch?v=jV6QB9koA2s&t=123s>
- Fernández-Ulloa, T. (2024). "My heart beats en dos idiomas". El translenguaje y su relación con las ideologías lingüísticas en una clase de español como lengua de herencia. Creación y valoración de discursos subalternos. *Rétor*, 14(2). [En prensa].
- Flores, N., y Rosa, J. (2015). Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, 85(2), 149-171. https://jgregorymcverry.com/readings/FloresRosa2015Undoing_Appropriateness_Raciolinguistic.pdf
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Wiley-Blackwell.
- Hornberger, N. H., y Link, H. (2012). Translanguaging in Today's Classrooms: A Biliteracy Lens. *Theory Into Practice*, 51(4), 239-247. <https://www.jstor.org/stable/23362829>
- Spivak, G. C. (1988). Can the Subaltern Speak? In C. Nelson y L. Gross (Eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (pp. 24-28). Macmillan. <https://jan.ucc.nau.edu/~sj6/Spivak%20CanTheSubalternSpeak.pdf>
- Virgilio, Andrea di. (2020). Translenguaje: derribando barreras en el aula de lenguas extranjeras. *Revista Digital de Políticas Lingüística*, 13, 6-33. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/31529>

