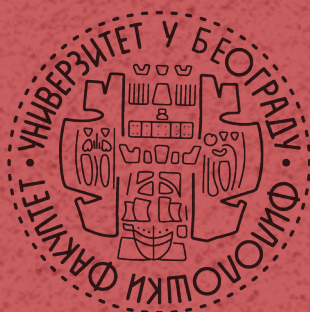


PASADO, PRESENTE Y FUTURO DEL HISPANISMO EN EL MUNDO: AVANCES Y RETOS

EDITORES

Andelka Pejović
Vladimir Karanović
Ksenija Vraneš



Belgrado, 2023



PASADO, PRESENTE Y FUTURO DEL HISPANISMO EN EL MUNDO: AVANCES Y RETOS

EDITORES

Anđelka Pejović
Vladimir Karanović
Ksenija Vraneš



Belgrado, 2023

COMITÉ CIENTÍFICO

Rasha Abboudy (Universidad de El Cairo, Egipto)
Dóra Bakucz (Pázmány Péter Catholic University, Hungría)
Mateo Ballester Rodríguez (Universidad Complutense de Madrid, España)
M.^a Auxiliadora Barrios Rodríguez (Universidad Complutense de Madrid, España)
Marta Boris Tarré (University of Idaho, EE.UU.)
Ivo Buzek (Universidad Masaryk de Brno, República Checa)
M.^a Teresa Cáceres Lorenzo (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España)
Zsuzsanna Csikós (Universidad de Szeged, Hungría)
Carmen Chacón García (Universidad Complutense de Madrid, España)
Željko Donić (Universidad de Belgrado, Serbia)
Francisco Estévez (Universidad de Málaga, España)
Jelena Filipović (Universidad de Belgrado, Serbia)
Fernando García Romero (Universidad Complutense de Madrid, España)
Ana Jovanović (Universidad de Belgrado, Serbia)
Eszter Katona (Universidad de Szeged, Hungría)
Aleksandra Mančić (Instituto de Literatura y Artes, Serbia)
Sanja Maričić Mesarović (Universidad de Novi Sad, Serbia)
Carolina Martínez López (Universitat de Girona, España)
Fernando Ángel Moreno Serrano (Universidad Complutense de Madrid, España)
Marcial Morera Pérez (Universidad de La Laguna, Tenerife, España)
Barbara Pihler Ciglič (Universidad de Ljubljana, Eslovenia)
Blanca Ripoll Sintés (Universidad de Barcelona, España)
Mirjana Sekulić (Universidad de Kragujevac, Serbia)
Petr Stehlík (Universidad Masaryk de Brno, República Checa)
Jasna Stojanović (Universidad de Belgrado, Serbia)
Marjana Šifrar Kalan (Universidad de Ljubljana, Eslovenia)
Cecylia Tatoj (Universidad de Silesia en Katowice, Polonia)
Aneta Trivić (Universidad de Belgrado, Serbia)
Maja Zovko (Universidad de Zagreb, Croacia)

LECTURA Y CORRECCIÓN DE TEXTOS

Luiza Valožić (Universidad de Belgrado)
Fabián Ortega (Universidad de Belgrado)

EDITORIAL

Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado

Editado por

Prof. Dra. Iva Draškić Vićanović, decana

Diseño y maquetación

Predrag Žižović

Impreso en

MAB (Belgrado)

Tirada

100 ejemplares

ISBN 978-86-6153-713-4

https://doi.org/10.18485/ppf_hisp.2023

ÍNDICE

PRÓLOGO / 7

Capítulo 1

Jasna Stojanović

Don Quijote y la literatura infantil y juvenil serbia / 9

Capítulo 2

Vladimir Karanović

Locos, dementes, delincuentes: el ambiente panóptico en La desheredada de Benito Pérez Galdós / 23

Capítulo 3

Antonio Contreras Martín

Miedo, dolor, enfermedad y muerte en la literatura artúrica castellana: algunas consideraciones sobre los sentimientos y las emociones / 35

Capítulo 4

Paola Bellomi

Teatro de la migración y teatro ectópico: las experiencias de Marco Magoa y Asaari Bibang / 49

Capítulo 5

Ana Huber

La Guerra Civil española y el exilio en los dramas de Rafael Alberti, Pedro Salinas y Max Aub / 65

Capítulo 6

Jelica Veljović

Juegos identitarios en la obra de Juan José Millas: de la psicosis a la utopía / 81

Capítulo 7

Luiza Valožić

Danica, Paula y Marta y el triunfo ante la avaricia, hipocresía e intolerancia: un análisis intertextual / 97

Capítulo 8

Giuseppe Gatti Riccardi

La otredad no biolegitimada. Sujetos hostiles en el altar del sacrificio en Los niños muertos de Richard Parra / 115

Capítulo 9

Verka Karić

Raza, clase y género: la marginación de la mujer en la novela La isla bajo el mar / 137

Capítulo 10

Jasmina Markič

Los intérpretes de ayer y de hoy en cuatro novelas contemporáneas / 151

Capítulo 11

Alicia Villar Lecumberri

Análisis de la traducción de los refranes y dichos populares al griego moderno en la Primera Parte del *Quijote* / 165

Capítulo 12

Maša Petrović Gujaničić

Análisis pragmático-estilístico de los marcadores paremiológicos en el discurso periodístico del serbio y del español / 185

Capítulo 13

Veselka Nenkova / Nezabravka Nenkova

Análisis comparativo de las estrategias comunicativas en la publicidad de productos farmacéuticos en español y búlgaro / 205

Capítulo 14

Jesica Fortes Regalado / Zeus Plasencia Carballo / Juana Herrera Cubas / Carmen de los Ángeles Perdomo López

Escritura creativa: ideas y recursos para el aula a partir de las Tecnologías Aplicadas al Conocimiento (TAC) / 219

Capítulo 15

Kiriakí Palapanidi

La disponibilidad léxica como indicador de la competencia ortográfica de aprendices griegos de español como lengua extranjera / 241

Capítulo 16

Juana Herrera Cubas / Zeus Plasencia Carballo / Carmen de los Ángeles Perdomo López / Jesica Fortes Regalado

La educación emocional en la formación del profesorado de secundaria: una asignatura pendiente / 251

Capítulo 17

Rayna Vasileva Tancheva

Sustantivos compuestos binominales en español y en búlgaro / 273

Capítulo 18

Yuliya Miteva

La integración de la isla de Tenerife en el dominio lingüístico hispánico / 289

Capítulo 19

Betina Lilián Prenz / Ana Cecilia Prenz

El hispanismo puente entre Este y Oeste de Juan Octavio Prenz / 307

PRÓLOGO

El volumen monográfico *Pasado, presente y futuro del hispanismo en el mundo: avances y retos* reúne una selección de los trabajos previamente presentados en el Congreso Internacional del mismo título, celebrado del 23 al 25 de junio de 2022 en la Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado y en el Instituto Cervantes de Belgrado. El Congreso fue organizado como acto de celebración de los 50 años de los estudios hispánicos en Serbia o el inicio del programa de los estudios de lengua española y literaturas hispánicas en la Facultad de Filología de Belgrado.

Esta publicación ha sido elaborada no solo para fomentar la investigación y los estudios de la lengua española, las culturas, literaturas y sociedades hispánicas, sino también para destacar posibles estudios comparativos y promover el diálogo y contacto entre diferentes culturas y centros del hispanismo global, dentro de un ambiente científico y espacio de una mejor y más consistente comunicación entre las diferentes entidades particulares o colectivas. El volumen recoge 19 textos que dentro del marco temático abarcan diferentes campos de investigación del ámbito no solo del hispanismo contemporáneo, sino también de otras áreas de investigación científica que firman autores y autoras de diferentes países (España, Italia, Eslovenia, Rumanía, Grecia, Bulgaria y Serbia).

El volumen contiene trabajos dedicados a varios campos de estudios hispánicos: lingüística (lexicología, morfología, sociolingüística, pragmática, estilística, etc.), literatura española e hispanoamericana (estudios cervantinos, recepción de la literatura española, estudios teatrales, realismo y panoptismo, novelas contemporáneas española e hispanoamericana, etc.), enseñanza de la lengua, estudios traductológicos, escritura creativa, etc. El contenido de los textos reunidos en este volumen testimonia la riqueza y la pluralidad de las investigaciones que se realizan sobre los nuevos enfoques y perspectivas en varios campos y disciplinas del hispanismo. Los avances y los retos de los trabajos yacen en la contextualización del análisis innovativo y marcación de los cambios en la investigación tradicional, modificación de los resultados o reivindicación de algunos postulados sobre la lengua española, literaturas hispánicas, culturas hispánicas o enseñanza de la lengua en el contexto de la interculturalidad. Asimismo, los autores y las autoras de algunos trabajos del volumen contextualizan y posicionan la base analítica dentro del mundo contemporáneo multicultural, como resultado de cambios, migraciones o contactos entre naciones, culturas y estratos sociales.

Deseamos expresar nuestro especial agradecimiento a todos los autores y autoras que han participado en esta publicación, proporcionando al público la diversidad y la representatividad del trabajo científico de investigadores y profesores de distintos países y centros universitarios del hispanismo europeo. En este proceso han tenido un papel importante los miembros del Comité científico,

sobre todo por las revisiones, detallados análisis y evaluaciones de los escritos que integran la publicación. A nuestros colegas Dra. Luiza Valožić y Fabián Ortega les agradecemos la minuciosa lectura y corrección de los textos.

Esperamos que esta publicación encuentre sus lectores, tanto en el mundo del hispanismo, como entre el público más amplio, comprometido y dedicado a los temas e investigaciones de corte comparativo o multidisciplinar.

LOS EDITORES

CAPÍTULO 1

Don Quijote y la literatura infantil y juvenil serbia

Jasna Stojanović

Universidad de Belgrado (Serbia)

jasto@fil.bg.ac.rs

1. Introducción

Don Quijote de la Mancha es una obra que ha ejercido un papel crucial en la literatura universal, y cuya marca ha sido fundacional en muchos casos. Su presencia de dos siglos y medio en las letras serbias consiste, entre otras huellas, en un impacto de primer orden en el proceso de constitución de la novela realista, sobre todo la de carácter humorístico y paródico. Como decíamos en un artículo, y demostrábamos en nuestro libro *Cervantes en la literatura serbia* (2005), el *Quijote* «es uno de los pilares en el que reposa el edificio de nuestra tradición novelesca» (Stojanović 2012: 203–210).

Bien. ¿Y qué tal van las cosas con nuestra literatura infantil y juvenil (LIJ)? ¿Ha tenido el *Quijote* algún papel de relieve en este sistema? ¿Y, si la respuesta es positiva, qué rasgos específicos definen este papel?

Para saberlo, y explicarlo, nos proponemos entrecruzar dos vertientes de nuestra tradición literaria: por un lado, la historia de la LIJ y por el otro la historia de la recepción de *Don Quijote*, con el fin de detallar, analizar y, por ende, valorar la contribución de la novela cervantina en el sistema de la LIJ serbia.¹

Como postula la estudiosa israelí Zohar Shavit, una obra puede incorporarse al sistema de la LIJ solo después de ser integrada al sistema de la literatura para adultos (Shavit 1986: 133). Veamos.

¹ Nos basamos en los postulados metodológicos y utilizamos la terminología de la Teoría de los polisistemas de Itamar Even-Zohar (1990).

2. ¿Desde cuándo *Don Quijote* es un libro infantil y juvenil?

La novela de Cervantes es un clásico de la LIJ desde que este sistema se creó en Europa, en el período de la Ilustración, o sea en el siglo XVIII. A partir de este momento se encuentra en varias listas de lectura recomendadas para jóvenes lectores, junto con *Robinson Crusoe*, *Los viajes de Gulliver*, *Telémaco*, *Gargantúa y Pantagruel* de Rabelais, *El mundo en imágenes* de Comenius y otros títulos (Миљинковић 2014: 7). En un primer momento, a partir de 1795, las más numerosas son las ediciones inglesas, luego siguen las francesas (sobre todo a partir de 1828), las alemanas, italianas, etc. (Sánchez Mendieta 2007:18). En España, según informa Nieves Sánchez Mendieta, el *Quijote* estuvo en manos de los niños y jóvenes antes del siglo XVIII, pero

no de la misma manera que estaría en tiempos posteriores: no se conoce ningún estudio basado en criterios pedagógicos que recomiende su lectura desde edad temprana, pero, evidentemente, la obra cervantina servía como instrumento con el que los maestros enseñaban a leer a sus pupilos al tiempo que los familiarizaban con los textos clásicos, que, en el caso concreto del *Quijote*, se considera modelo de perfección de la lengua española, y poseedora de una alta calidad literaria (2007: 18).

Los datos confirman que la novela cervantina se introdujo en el sistema escolar en España en 1856 y que es lectura obligatoria desde 1912.

En nuestro país, el primer *Quijote* «para la juventud» (за младеж написана) es traducido por el pionero del cervantismo serbio, Jorge Pórovich (Поповић), y editado en Pánchevo en 1882. A partir de este momento la publicación de versiones dirigidas a los niños y los jóvenes no se interrumpirá nunca.

3. La adaptación de un texto para adultos, ¿qué supone?

¿Qué es lo que les puede interesar a los pequeños y jóvenes lectores en el *Quijote*? ¿Qué episodios eligen para ellos los adaptadores, los editores y los traductores? Porque no hay que olvidar que son los adultos los que eligen, escriben, traducen, adaptan e ilustran libros para este tipo de público. ¿Cuáles son las partes de la novela que se consideran interesantes, divertidas y educativas?

Don Quijote es por su concepto y por su realización literaria una obra densa, sofisticada, pero también una obra ambivalente², rica en posibilidades de lec-

² «[...] texts that synchronically maintain an ambivalent status in the literary polysystem. These texts belong simultaneously to more than one system and consequently are read differently [...] by at least two groups of readers. Those groups readers diverge in their expectations, as well as in

tura (y creemos que es precisamente en esta ambigüedad que reside la llave de su perdurabilidad y de su universalidad). Aun siendo una novela para adultos, por lo menos por dos facetas de su contenido es susceptible de dirigirse también a los jóvenes: primero por su lado divertido a través de las peripecias de hidalgo y escudero (o sea por su humor), y luego por su vertiente didáctica.

A la hora de ser transferido al sistema de la LIJ el *Quijote* tiene que adaptarse, es decir: abreviarse y simplificarse para acercarse a la visión del mundo de los lectores juveniles y/o infantiles. Estas versiones por lo general vienen muy resumidas respecto al original cervantino que, sabemos, suma más de 120 capítulos. Son mucho más cortas y prescinden de todo lo que es considerado innecesario con respecto a la trama principal. Lo que toma relieve son precisamente las aventuras, mientras que lo descriptivo y lo reflexivo son descartados. Se excluyen también la ironía y la parodia, «porque la acción y la trama están considerados como los elementos más importantes de los libros para niños»³ (Shavit 1986: 124).

Asimismo, precisa proceder a un reparto diferente de la materia literaria con el propósito de relacionar entre sí los episodios seleccionados y conseguir un todo lógico y equilibrado. Los personajes deben ser claramente perfilados, sin perspectivismo ni otros juegos cervantinos pensados para lectores avezados. Luego, es evidente la dominación de ambiente y personajes realistas, a la par que de finales felices. Este tipo de adaptaciones prescinde de todo lo que podría parecer violento, escabroso u obsceno. Lo didáctico y lo educativo vienen bien hasta cierta medida: el toque pedagógico –hay que decirlo– es raras veces ausente de la LIJ pero depende, sin lugar a dudas, de las prácticas de la época y de la orientación del adaptador (Shavit 1986: 26–27).

El tono y el estilo difieren del original. Ahora el narrador es autoritario y no deja nada ambiguo o inexplicado. Opta por utilizar palabras y expresiones relativamente sencillas, a veces pertenecientes al habla cotidiana, incluso coloquial.⁴

La investigadora israelí constata:

their norms and habits of reading» (Shavit 1986: 66). Y Shavit cita a Even-Zohar, puntualizando: «Today the dynamic concept of literary systems is quite accepted, and it is understood that the literary system is not static but is a “multiple system, a system of various systems which intersect with each other and partly overlap, using concurrently different options, yet functioning as one structured whole, whose members are inter-dependent”» (Shavit 1986: 64).

³ «because action and plot are considered the most important elements of children’s books».

⁴ Shavit subraya que todas estas normas vienen exigidas tanto por el perfil de los lectores (niños/jóvenes), cuanto por el método de trabajo del traductor/adaptador. En ciertos casos éstos pueden permitirse una libertad mucho mayor que la que de costumbre gozan, incluso tomarse la libertad de «manipular» el texto; hasta dónde irán en esta manipulación depende de su postura personal y de los principios adoptados, pero también de la posición, o sea del peso específico de la LIJ en el polisistema nacional. No olvidemos que el adaptador/traductor, siendo parte de un contexto social dado, actuará como una especie de vocal/portavoz de las opiniones que el entorno al que pertenece estime ser buenos para los niños y jóvenes, cuánto en sentido educativo, tanto en el estético (Shavit 1986: 112).

Cuando un texto abreviado se convierte en el siglo XIX en un clásico para niños, simultáneamente pierde su posición en el sistema adulto. Esto no significa que se elimina de él, todo lo contrario: ahora adquiere el estatus de *canon*, siendo parte del patrimonio literario: es decir, un mismo texto es leído por los adultos por su valor histórico, mientras que en la literatura infantil sigue siendo un texto *vivo*⁵ (Shavit 1986: 116).

Otro rasgo característico lo constituye la ilustración, adorno indispensable y constante de la LIJ:

Gracias a la ilustración, la humanidad recuerda su niñez. El hecho de colocar la ilustración al lado del texto, la imagen al lado de la palabra, confirma su origen ancestral y su carácter icónico. Como expresión de anhelos mentales y espirituales, la ilustración tiene un gran poder: convierte la palabra en imagen y la imaginación en experiencia visual⁶

explica Vesna Lakičevich-Pavičevich (Lakičević-Pavičević 1994: 75). Y José Manuel Lucía subraya que en el caso de la novela de Cervantes «la ilustración modela la visión que los lectores tienen del *Quijote* en cada momento: funciona como espejo y como proyector a un mismo tiempo. Imagen que reproduce la realidad de quien lo lee antes que la *realidad* que se va construyendo en letras de molde» (Lucía Mejías 2006: 15).

La ilustración en los libros infantiles es una práctica constante e indispensable: un dibujo en blanco y negro o, mejor aun, en color, contribuye a una impresión más fuerte de lo leído, despierta la imaginación e invita a disfrutar la aventura de leer.

4. Desarrollo de la literatura infantil y juvenil en Serbia y el papel de la literatura traducida

La LIJ serbia es un sistema independiente respecto a la literatura para mayores. Tiene su propio desarrollo, sus rasgos específicos y sus fases, tanto como sus normas poéticas y estéticas (Петровић 2008: 8).

⁵ «As the abridged text became a classic for children in the nineteenth century, it simultaneously lost its position in the adult system. This does not mean that the text disappeared altogether from the adult system. On the contrary, the text acquired the status of a 'canon', as part of the literary heritage; that is, the text is read today by adults on the basis of its historical value, while in children's literature it is still 'living' text.»

⁶ «Човечанство се илустрацијом текста сећа свог детињства. Лоцирање илустрације поред текста, односно слике поред речи, потврђује њено исконско порекло и њену икониčnost. Као изрази менталних и духовних побуда, илустрације моћно делују – претварају реч у слику, а имагинацију у визуелни доживљај.»

La primera fase, como en todas las culturas, es la de la literatura tradicional (“El período antes de todos los períodos”, Милинковић 2014: 18).

La segunda se abre en el año 1787, cuando Ávram Mrázovich (Мразовић) traduce del alemán el primer número del *Magasin des enfants* de Marie Leprince de Beaumont, especificando por primera vez a qué tipo de público va dedicado: *Revista educativa para los niños [...], para el provecho de la juventud eslavo-serbia (Почителни магазин за децу [...] на ползу славеносербске јуности)* (Марковић 1978: 26). Luego se publican, como en toda Europa, las traducciones de las fábulas de Esopo, La Fontaine, Lessing y obras del alemán Campe, el escritor infantil más conocido de la época (1746–1818)⁷.

Es a mediados del siglo XIX que empieza una nueva etapa, la tercera, cuando se origina nuestra LIJ autóctona, culta. Los libros escolares se ven invadidos por los versos de poetas románticos Pétar Pétrovich Ćegosh (Његош) y Bránko Radíchevich (Радичевић) (Петровић 2008: 73). Nace el teatro infantil y se publica una multitud de periódicos para la infancia: la *Gaceta escolar* en Novi Sad (*Школски лист*, 1858), *El serbito* en Belgrado (*Српче*, 1881), *El amigo de los niños (Дечји пријатељ*, 1875), *Rádovan (Радован*, 1876), *La pequeña Srbadía (Мала Србадија*, 1889), *La golondrina (Ласта*, 1894), y muchas más, en ciudades como Zémun, Pánchevo, Nish, Pózharevats, etc. Cobra importancia especial la revista *Caléndula (Невен)*, que sale durante treinta años (1880–1908), en Novi Sad, Belgrado y Zagreb, creada y editada por «el tío Yova» (*Чика Јова Змај*), el poeta consagrado Yovan Yovánovich Zmai (Јовановић), figura eminente de nuestras letras infantiles. Zmai era contemporáneo y amigo del primer cervantista serbio, el antes mencionado Jorge Pórovich. Pertenecían al mismo círculo artístico, eran colaboradores y compartían temas e intereses comunes (Zmai firmaba a veces sus textos con el seudónimo «San Choranza» – *Сан Хоранза*. Stojanović 2005: 206).

Bien. Todas estas publicaciones tenían un acentuado fin didáctico (Петровић 2008: 74). Todavía no se le ocurre a nadie que los jóvenes también necesitan estética y diversión, no solo pedagogía. Por ejemplo, al empezar el siglo XX la novela juvenil no existe, si exceptuamos alguna que otra obra aislada, como *Los jáiduks* de Bránislav Nushich (Нушић), publicada en 1933. Y es precisamente para suplir esta falta que en el período de entreguerras asistimos a un aluvión de traducciones de clásicos de la literatura universal y entre ellas *Don Quijote*.

Los años 1920–1940 significan un breve interludio de paz y de estabilidad en nuestro país, en el pasado frecuentemente sacudido por guerras e inestabili-

⁷ Hay que subrayar que hasta mediados del XIX la literatura alemana ejerce un papel pronunciado en la configuración de la LIJ serbia (Петровић 2008: 55), pero que es también en muchos casos la lengua intermedia en la traducción. A título de ejemplo, es a través del alemán que nos llegan por primera vez *Robinson Crusoe* (1799), *Las aventuras de Telémaco* de Fénelon (1814), *La cabaña de tío Tom* de Harriet Beecher Stowe (1853), etc. Esta tendencia se prolongará hasta la segunda mitad del siglo XIX, cuando al alemán se suman el francés y el ruso.

dades. Es un período favorable a la cultura, a la educación en general, a los hábitos de lectura y al desarrollo de la LIJ. Se crean teatros para los más jóvenes, se forman asociaciones culturales y deportivas y las casas editoriales crean bibliotecas dedicadas al lector infantil o juvenil. Con palabras de Tíjomir Pétrovich, durante estas dos décadas se registra una verdadera explosión de la actividad editorial: «Varias editoriales publican títulos para niños y jóvenes: la *Librería Tsviánovich*, *La educación popular*, la *Librería Guetsa Kón*, la *Librería Paneslava* [...]. Se crean colecciones especializadas: *El Libro dorado*, *Kadok*, *Clásicos infantiles y Literatura juvenil*»⁸ (Петровић 2008:162).

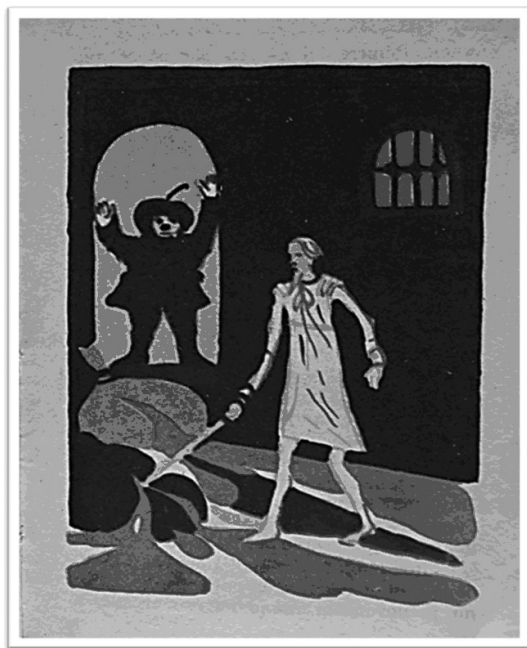
Se traduce muchísimo, sobre todo novelas de aventuras. Pétrovich afirma que en este momento preciso los clásicos universales de «Cooper, Kipling, Defoe, Sienkiewicz, Dickens, Hoffman, Cervantes, Swift, J. Verne, Čapek, Krilov, Pushkin [...] están presentes (*en las colecciones mencionadas*, nota de J. S.) en un número mucho mayor que los autores nacionales»⁹ (Петровић 2008: 175). El mismo estudioso añade que la traducción juega un papel clave en la constitución de la LIJ serbia y que define en buena medida su ser y su poética¹⁰ (Петровић 2008: 56). Por poner un ejemplo representativo, el librero y editor de Belgrado Guetsa Kon publica entre 1930 y 1941 ciento cinco títulos en el marco de su colección destinada a lectores jóvenes, el *Libro dorado*. De estos 105 títulos 71 son traducciones o adaptaciones de obras extranjeras y tan solo una tercera parte, o sea 34, obras de autores nacionales. En cuanto a la novela, que predomina como género en la colección, la diferencia es más drástica aún: 22 novelas extranjeras contra tan solo 3 nacionales (Стојановић 2015: 152).

Estamos persuadidos de que esta práctica ha tenido una fuerte repercusión en la fase siguiente de la LIJ serbia, etapa que empieza después de la Segunda Guerra Mundial, en los años sesenta del siglo XX. Se caracteriza por el florecimiento de una multitud de géneros: además de la poesía, se cultivan el teatro, el relato corto, el cuento fantástico y la novela, que se convierte en la forma más dominante (Милинковић 2014: 14).

⁸ «Књиге за децу и младе издају: *Књижара Цвијановић*, *Народна Просвета*, *Књижара Геце Кона*, *Свесловенска књижара* [...]. Покренуте су библиотеке: *Златна књига*, *Кадок*, *Дечји класици* и *Омладинска књижевност*.»

⁹ «Светски класици: Амичис, Андерсен, Купер, Киплинг, Дефо, Сјенкјевич, Дикенс, Хофман, Сервантес, Свифт, Ж. Верн, Чапек, Крилов, Пушкин [...] вишеструко [су] заступљени у односу на домаће ствараоце.»

¹⁰ «Las obras traducidas son un segmento constitutivo inalienable que define el ser y la poética de la literatura serbia para niños» («Преводна дела су неутуђив конститутивни сегмент који одређује биће и поетику српске дечје литературе.»



Branko Millush (Миљуш), *Don Quijote y los cueros de vino* (1967)

5. *Don Quijote* para los más jóvenes en Serbia. Las adaptaciones

Después de Jorge Pórovich, quien abre el camino al *Quijote* como libro infantil y juvenil, traduciendo una adaptación francesa en 1882, estas versiones se multiplican a lo largo de todo el siglo pasado, siendo particularmente abundantes entre 1922 y 1942 (Stojanović: 2018; Stojanović: 2021a).¹¹

Nuestra investigación ha revelado que la gran mayoría de adaptaciones de *Don Quijote* ha sido traducida del alemán, luego del francés y del ruso (y hasta ahora ninguna del castellano). Varían mucho entre sí por su extensión (las hay de 8 hasta 44 capítulos, pasando por numerosas variantes –10, 11, 15, 24, 28, 33 o incluso sin capítulos–), por los episodios seleccionados, su público (niños de corta edad o adolescentes), su estilo, su grado de simplificación del original, su contenido gráfico, su seriedad y calidad.¹² Se impone la conclusión de que la gran

¹¹ Es cuando salen seis adaptaciones, más un cómic, número muy elevado para nuestro contexto cultural. Esta práctica se prolonga hasta nuestros días, con nuevas versiones y cada vez más adaptaciones para los más pequeños (los llamados álbumes ilustrados, con menos texto y más contenido gráfico, como las de 1967, 2008 y 2013) (Stojanović 2018).

¹² En este artículo dejamos de lado dos ediciones escolares, publicadas en 1953 y 1981 respectivamente, y sus reediciones. En este caso se trata de una selección de capítulos, tomados de la versión íntegra de la novela (Stojanović 2021a).

mayoría evoca los mismos episodios, dando preferencia a un número mayor de capítulos de la primera parte y seleccionando las situaciones más conocidas: los preparativos del caballero y su primera salida; la estancia de don Quijote en la venta y su investidura por el ventero; el escrutinio de la biblioteca, las ovejas que parecen ejércitos, la aventura de los molinos, etc. (Stojanović: 2021a).

Hemos demostrado en estudios sucesivos que las adaptaciones más influyentes y duraderas han sido las publicadas por primera vez en 1931 y 1937, luego reeditadas a lo largo de los años, hasta llegar a nuestros días. La de 1931, con 15 capítulos, se ha reeditado en: 1932, 1942, 1958, 1997 y 2010 y la de 1937, en 8 capítulos, en 1952 y 2002. El éxito de la primera se debe al prestigio de la colección, a un texto esmerado y respetuoso con la obra cervantina, así como a los excelentes dibujos originales de Vladimir Zhedrinskiy (sin embargo sustituidos a partir de 1942 por ilustraciones de otros artistas; Stojanović 2021b: 774).

A pesar de los errores y las incongruencias registradas en la parte textual de muchas de estas ediciones (por ejemplo en la transposición de antropónimos y topónimos, entre otras equivocaciones de varia índole¹³), las versiones mencionadas han permitido a los lectores hacer conocimiento del libro de Cervantes y de su protagonista, de su carácter y de su espíritu, así como del mundo en el que se mueve el hidalgo. Por lo general la imagen que de ellas se desprende es positiva, dado que presentan al caballero como un viejo gracioso y un poco chiflado, pero humano y entrañable.

El impacto de estas adaptaciones en el público lector no se puede menospreciar. Testimonio de ello son las evocaciones o recuerdos de lecturas tempranas de parte de varios lectores, de los cuales algunos se convertirán en escritores. En una conversación con Rádomir Smíllanich (Смиљанић, 1934–2019) el novelista nos confirmó haber conocido el *Quijote* en la versión del *Libro dorado*, para volver más tarde a la versión íntegra. El hecho es que este encuentro le marcó de por vida: más tarde Smíllanich escribirá una trilogía sobre Hegel Milirádovich, un anciano extravagante que quiere cambiar el mundo y primo hermano del hidalgo manchego (Stojanović 2019: 55–77).

Otro escritor, esta vez infantil, Dragan Áleksich (Алексић, 1941–2016), también recordaba haber tenido conocimiento del héroe cervantino cuando tenía once años. A él también el cariz del primer encuentro con el caballero le motivó para escribir una obra inspirada en él, un radiodrama para niños (Aleksić 2006: 38), titulado *Don Quijote del Bramante*, al que nos referiremos más tarde.

A estas alturas nos parece pertinente recordar las palabras de Heine que ciertamente confirman la importancia de conocer en la infancia algunos libros cruciales:

¹³ No hay que olvidar que se trata de traducciones efectuadas sobre otras traducciones y que muchos errores pueden venir de allí. Por otro lado, debido a la posición periférica de la LIJ en el polisistema literario, los traductores de LIJ se permiten a veces muchas libertades, explica Z. Shavit: «A diferencia de los traductores contemporáneos de libros para lectores adultos, al traductor de literatura infantil [...] le está permitido manipular el texto de diferentes maneras: cambiarlo, alargarlo o acortarlo, borrando o añadiendo cosas.» (1986: 112).

El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha [...] fue el primer libro que leí tras haber alcanzado una edad juvenil razonable y dominar de alguna forma los rudimentos de la lectura. Aún recuerdo como si fuera hoy aquella edad temprana, cuando una buena mañana me escapé furtivamente de la casa y me fui corriendo al parque del palacio, para poder leer allí el *Don Quijote* sin ser molestado. En mi simplicidad infantil, todo lo tomé por cierto; y por muy en ridículo que le dejasen los acontecimientos al pobre caballero, pensaba yo que esto tendría que ser así, que el ser escarnecido era algo tan propio de la heroicidad como las heridas del cuerpo, las que tanto me acongojaban, que en mi alma las sentía. Era un niño, y no sabía de la ironía que Dios había creado en el mundo y que el gran poeta había imitado en su pequeño mundo impreso, así que derramé las lágrimas más amargas cuando el noble caballero sólo recibía ingratitud y palos por su hidalguía. [...] Años más tarde, cuando me hice hombre, me reconcilié en cierta manera con el desdichado campeador de Dulcinea, y comencé a reírme de él. «El tipo es un loco», me decía. [...] Y de una manera extraña, me seguían por todos los viajes de mi vida las imágenes del escuálido caballero y de su gordo escudero» (Heine 2010).

Y, sin alargar más la lista, queremos recordar tan solo el curioso caso del poeta Rádovan Zógovich (Зоговић), nacido en 1907 (y fallecido en 1986), quien, según su propio testimonio, leyó el *Quijote* siendo joven en alguna versión adaptada (no sabemos cuál), y quien entendió erróneamente que el caballero era un mentecato y un idiota digno de desprecio. Resultado de lo cual es el poema de Zógovich *Don Quijote en un avión de guerra*, compuesto en plena Guerra Civil (1938), donde el caballero es un piloto franquista y un asesino a sueldo (*крвожедна луда, плаћени убица*). El poema, caso único de percepción negativa del héroe cervantino en toda la historia de su presencia en Serbia, desató una disputa entre escritores de la época, conocida como “Contienda en la izquierda literaria” (*Sukob na književnoj levici*) en la que Zógovich fue acusado de no entender en absoluto la naturaleza del héroe manchego. El poeta se defendió alegando una «percepción errónea del donquijotismo, debida a la lectura de la novela en versiones mutiladas» y modificando el poema en la siguiente edición (Stojanović 2005: 134). Fue así como un *Don Quijote* abreviado se encontró en el epicentro de la vida literaria serbia y yugoslava hace cien años.

6. Influencia del *Quijote* en la literatura infantil serbia

Como decíamos antes, es a partir de mediados del siglo XX que la LIJ serbia florece y es también el momento en el que la impronta de la novela de Cervantes

se hace cada vez más relevante en este sistema, se trate de obras en prosa, de poesía o de teatro. Los elementos narrativos del *Quijote* que se han visto plasmados con más frecuencia en varias reescrituras registradas son el personaje del caballero y su carácter multifacético en el que predominan el altruismo, el amor por la lectura y la fantasía, el ansia de gloria y otros rasgos, luego la pareja amo-escudero, los episodios más conocidos, sobre todo los de la primera parte, etc. Los hemos rastreado en varias adaptaciones del sistema de la LIJ. Daré algunos ejemplos típicos, uno para cada género (poesía, teatro, novela), no descartando la existencia de varios más, dado que es un proceso que dura todavía hoy.

En el campo de la poesía destaca *El caballero del carnero: Don Zhar de Gruzha* (*Витез на овну. Дон Жар из Груже*, 1976) del conocido poeta infantil Dobritsa Érich (Ерић). Es un ciclo de nueve poemas que narran las travesuras del pastorcillo Zharko¹⁴, chiquillo de unos 10 a 12 años, que «se lee a diario dos o tres novelas» (Ерић 1976: 114) y quien, una vez acabada la lectura del *Quijote*, exclama: «Yo no he nacido para cuidar ovejas! / Tengo un corazón de caballero. / A mí también en alguna parte me espera una princesa!» (Ерић 1976: 114). El pequeño se confesiona un sable y una lanza, un escudo y una maza, monta en su cabalgadura y se lanza a la aventura. Su Mancha es Gruzha (Гружа)¹⁵, una zona rural de Serbia y patria del escritor. En vez de Rocinante, el pequeño monta un carnero y sus «enemigos» son otros niños, o los segadores, o algún que otro adulto. Cada poema tiene un epígrafe, a la manera cervantina, y el poeta utiliza situaciones procedentes de la novela original, que elabora a su manera, pero que permanecen fácilmente reconocibles. No hay ni la menor duda de que el protagonista es un descendiente de Alonso Quijano: se parece a él por ser gran lector con una imaginación desbordada, es intrépido, orgulloso de sus proezas y ávido de fama. Cuando se dirige a su «escudero» Tasco, le dice: «Serás famoso como yo. / Nos conocerá toda Serbia. Nos llevarán en carros dorados y nos casarán con princesas»¹⁶ (Ерић 1976: 121). Es también muy gracioso.

En esta obrita encantadora por su tono juguetón y su frescura se trata de una doble transferencia de la materia quijotesca: primero del sistema de la literatura adulta al de la literatura infantil y luego del campo de la narrativa al de la poesía (Stojanović 2016: 327).

Luego tenemos el texto dramático *Don Quijote del Bramante* (1974), de Dragan Áleksich (1974) en el que el hidalgo de la Mancha se convierte en crío y se traslada a los Balcanes en la época de la Guerra fría. Es apodado «del Bramante», porque entiende literalmente el comentario de sus padres de que la Tierra vola-

¹⁴ El nombre es simbólico, a la manera cervantina. *Zhar* (Жар) significa *brasa* en serbio, así que Zharko (Жарко) viene a ser el que siente pasión (fuego) por algo (en el sentido del verbo francés *s'embraser*).

¹⁵ Notemos la aliteración entre *Zhar* y *Gruzha* y, por supuesto, el título *Don* que apunta obviamente a Don Quijote y España.

¹⁶ «Упознаће нас цела Србија. / Возаће нас у златним чезама / и поженити са принцезама!».

rá por los aires si la situación política en el mundo sigue así. Se trata de los años sesenta del siglo XX en que la carrera armamentista entre las dos superpotencias está en su apogeo. La acción se centra en los esfuerzos del niño por encontrar un cordel lo suficientemente largo para atar la Tierra y con este propósito sale al camino, tal un auténtico caballero andante, para coleccionar bramantes. En la caracterización de su protagonista el escritor aprovecha varios motivos recurrentes en las recreaciones quijotescas: igual que su lejano predecesor español, sus rasgos distintivos son el dinamismo, el altruismo, el idealismo y la obstinación. También comparte con él la misma posición marginal respecto al entorno.

Con este ejemplo una vez más salta a la vista la naturaleza proteica del héroe cervantino que, a pesar de tantas metamorfosis –en este caso de edad, de nacionalidad, de época histórica y de geografía– no pierde nunca su esencia transcendental y permanece siempre reconocible y cercano.

Esta recreación ha sido traducida al español y publicada por el Grupo de Estudios Cervantinos de la Universidad de Oviedo (GREC) y la editorial “Luna de Abajo” a finales del año 2022 (la edición y la coordinación han corrido a cargo de la que firma estas líneas)¹⁷.

Y por último, esta vez en el campo de la novela, el libro de Rátomir Rale Damiánovich (Дамјановић), *El cielo sobre el circo (Небо над циркусом)* de fecha más reciente (2004). En esta obra destinada a los adolescentes el autor recuerda con nostalgia su niñez transcurrida en la pequeña localidad de Tshortanovtsi, a orillas del Danubio, sus travesuras y sus primeros amores, pero también sus lecturas favoritas entre las cuales se encuentra *Don Quijote*:

Yo percibía el *Quijote* de Cervantes como un libro de caballerías. Lo leía ansiando su victoria. Creía que el final feliz se aplazaba, que después de todo el caballero ganaría y que esto supondría una gran hazaña. [...] En el fondo de mi alma sabía que el Caballero de la Triste figura no encajaba en el tiempo en el que vivía. Encontré la respuesta a la tristeza que emparaba cada página muchos años después, en el ensayo del filósofo español Miguel de Unamuno *Del sentimiento trágico de la vida*.¹⁸ (Дамјановић 2004: 92)

¹⁷ El libro se ha editado en papel y en forma digital, de libre acceso, en <https://www.lunadeabajo.com/el-quijote-y-sus-interpretaciones/don-quijote-del-bramante/#cc-m-product-14638184435> [05.01.2023]

¹⁸ «Сервантесовог *Дон Кихота* доживљавао сам као витешку књигу. Читао сам је ишчекујући његову победу. Веровао сам да се срећан крај одлаже и да ће витез победити на крају, да ће то бити неки велики подвиг. [...] У дубини душе схватао сам да је Витез тужног лика био у тешком нескладу са временом у ком је живео. Одгонетку због туге која је пратила сваку страницу нашао сам много година касније у есеју шпанског филозофа Мигела де Унамуна *О трагичном осећању живота*.»

El narrador (y al mismo tiempo protagonista) se parece al hidalgo manchego, dado que es capaz (entre otras cosas) de *tragarse en una noche varias obras* de la literatura universal. Tal otro don Quijote, tiene una fantasía desbordante que le lleva a imaginar escenas extravagantes como ésta: «En algunos momentos de ilusión total, fantaseaba que corría por las calles con Cervantes y que nos arrebatábamos los papeles rotos en los cuales luego leíamos relatos destrozados»¹⁹ (Дамјановић 2004: 93).

El otro *avatar* donquijotesco en la novela de este escritor es un personaje apodado “El actor”, creado, según palabras del autor, sobre el modelo de Alonso Quijano. Es un individuo mayor, excéntrico y solitario, que se sabe de memoria largos poemas heroicos de la epopeya nacional y pasa sus días recorriendo los colegios para recitarlos a los niños. Su físico y su comportamiento revelan una semejanza obvia con el hidalgo manchego, dado que es: «extremadamente alto y enjuto, de ojos grandes y brillantes, de cabello largo y [...] la mirada perdida a lo lejos»²⁰ (Дамјановић 2004: 49). Es un personaje simpático del cual, sin embargo, los niños se burlan lanzándole trocitos de tierra mientras él declama, absorto, versos sobre las proezas de Strajiña Ban, el Príncipe Marko y otros héroes.²¹



Rade Márkovich (Марковић), *Don Quijote es armado caballero* (2008)

¹⁹ «Ја сам понекад, у тренуцима потпуних маштарија, замишљао како Сервантес и ја трчимо улицама и отимамо један од другог подеране папире са којих читамо „исцепкане“ приче.»

²⁰ «Необично висок и мршав, крупних ужарених очију, дуге косе [...], гледао у небо, или, пак, обарао главу на прса и зурio пред себе.»

²¹ Damiánovich escribió *La versión de Sancho* (1999), obra destinada a lectores adultos y excelente prueba de la fuerza poética del libro de Cervantes incluso en nuestra época. La hemos estudiado en el artículo «El conflicto balcánico en una novela de corte cervantino: *La versión de Sancho* del escritor serbio Ratomir Damjanović». Alcalá de Henares: Asociación de Cervantistas, Centro de Estudios Cervantinos, 2008, 709–718.

7. Conclusiones

Para concluir, se impone la constatación de que la novela de Cervantes confirma su predominio y su presencia ininterrumpida no solo en la literatura para adultos en Serbia, sino también en la LIJ, tanto por la vía de traducciones y de versiones adaptadas cuanto por la de las recreaciones. Las múltiples ediciones infantiles y juveniles publicadas a lo largo del siglo pasado y durante los dos primeros decenios de éste han convalidado su carácter de obra imprescindible en el sistema de la LIJ y, junto con las traducciones íntegras, han llegado a ejercer un papel esencial en la formación de generaciones de lectores, así como en la consolidación de un subgénero importante de este tipo de literatura, nacido en gran medida gracias a la traducción de obras de la literatura universal: la novela de aventuras juvenil. Paralelamente, sendos temas, motivos y situaciones del *Quijote*, así como rasgos de la personalidad del hidalgo, se han visto integrados y creativamente reutilizados en otros géneros de nuestra LIJ, concretamente en la poesía, la prosa y el teatro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aleksić, Dragan. «*Don Quijote del Bramante*», en Jasna Stojanović (ed.), *Don Kihot u srpskoj kulturi/Don Quijote en la cultura serbia*, Beograd: Filološki fakultet/Instituto Cervantes, 2006: 37–45.
- Андрић, Иво. «Библиотека наша насушна», *Стазе, лица, предели. Сабрана дела*. Књига десета, Београд/Загреб/Сарајево/Љубљана/Скопје/Титоград: Просвета/Младост/Свјетлост/ДЗС/Мисла/Побједа, 1981.
- Дамјановић, Ратомир. *Небо нас циркусом*, Београд: Народна књига, 2004.
- Even-Zohar, Itamar. *Polysystem Studies. Poetics today*, 11 (1), 1990.
https://www.tau.ac.il/~itamarez/works/books/Even-Zohar_1990--Polysystem%20studies.pdf [06/06/2022]
- Ерић, Добрица. *Витез за овну или Дон Жар из Груже*, Горњи Милановац: Дечје новине, 1976.
- Георгијевски, Христо. *Роман у српској књижевности за децу и младе*, Нови Сад: Змајеве дечје игре, 2005.
- Heine, Heinrich. «Prólogo a *Don Quijote* para la traducción *Der sinnreiche Junker Don Quixote von La Mancha*», *Otro lunes*, 13, 2010.
<http://otrolunes.com/archivos/13/php/recycle/recycle-n13-a04-p01-2010.php> [10/01/2023]
- Лакићевић-Павићевић, Весна. *Илустрована штампа за децу код Срба*, Београд: УЛУПУДС, 1994.
- Lucía Mejías, José Manuel. *Leer el Quijote en imágenes*, Madrid: Calambur, 2006.
- Марковић, Слободан Ж. *Записи о књижевности за децу*, Београд: Научна књига, 1978.

- Милинковић, Миомир. *Историја српске књижевности за децу и младе*, Београд: Bookland, 2014.
- Петровић, Тихомир. *Историја српске књижевности за децу*, Нови Сад: Змајеве дечје игре, 2008.
- Sánchez Mendieta, Nieves. «El Quijote leído por los más jóvenes. Itinerario por dos siglos de lecturas quijotescas», en José Manuel Lucía Mejías (coord.). *También los niños leen el Quijote*, Alcalá de Henares: Centro de Estudios Cervantinos, 2007: 13–53.
- Shavit, Zohar. *Poetics of Children's Literature*, Athens: University of Georgia Press, 1986.
- Sotomayor Sáez, María Victoria. *El Quijote para niños y jóvenes. 1905–2008*, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2009.
- Stojanović, Jasna. *Servantes u srpskoj književnosti*, Београд: ZUNS, 2005.
- Стојановић, Јасна. «Шпански допринос настанку српског хумористичко-реалистичког романа», у *Иво Андрић у српској и европској књижевности*. II, Научни састанак слависта у Вукове дане, Београд: МСЦ, 2012: 203–210.
- Stojanović, Jasna. «Los ilustradores de los Quijotes infantiles en Serbia», *Colindancias*, 4, 2013: 425–435.
- Стојановић, Јасна. «Дигитална едиција *Златна књига* Градске библиотеке у Чачку (присуство стране књиге)», у Александра Вранеш и Љиљана Марковић (уреднице). *Дигиталне библиотеке и дигитални архиви/ Digital Libraries and Digital Archives*, Београд: Филолошки факултет, 2015: 151–161.
- Stojanović, Jasna. «El caballero del carnero de Dobrica Erić: un ejemplo de transferencia del Quijote en la literatura infantil serbia», en Mianda Cioba (coord.). *El retablo de la libertad. La actualidad del Quijote*, București: Institutul cultural român, 2016: 327–333.
- Stojanović, Jasna. «Don Quijote en la literatura infantil y juvenil serbia». *Digilec*, 5, 2018: 23–35.
- Стојановић, Јасна. *Шпанске теме и писци у огледалу српске књижевности/ Temas literarios y escritores de España en el espejo de las letras serbias*, Београд: Филолошки факултет, 2019.
- Stojanović, Jasna. «Adaptaciones literarias y audiovisuales del Quijote publicadas en Serbia y Yugoslavia, y estudio de la primera adaptación para niños y jóvenes (1882)», en Montero Reguera, J, Dotras Bravo, A, (ed.). «Los niños la manosean, los mozos la leen»: *Quijotes para la infancia y la juventud en Europa*, Alcalá de Henares: Editorial Universidad de Alcalá/Instituto Universitario de Investigación «Miguel de Cervantes», 2021a: 375–382.
- Stojanović, Jasna. «Vladimir Zhedrinskiy y el Quijote», en Daniel Migueláñez y Aurelio Vargas Díaz-Toledo (eds.). *De mi patria y de mí mismo salgo*, Alcalá de Henares: Editorial Universidad de Alcalá/Instituto Universitario de Investigación «Miguel de Cervantes», 2021b: 763–777.

CAPÍTULO 2

Locos, dementes, delincuentes: el ambiente panóptico en *La desheredada* de Benito Pérez Galdós

Vladimir Karanović

Universidad de Belgrado (Serbia)
vladimir.karanovic@fil.bg.ac.rs

1. Introducción

Los estudios de Michel Foucault (1926–1984) –sociólogo, filósofo, historiador francés– han dejado considerable impacto y huella en el campo de las ciencias sociales y estudios culturales del siglo XX. Abarcan un amplio sistema de saber (medicina, psiquiatría, sexualidad, etc.), pero concretamente sus análisis sobre el poder y saber, dominación y control, han sido y siguen siendo relevantes en los estudios sociales y culturales contemporáneos. En una de sus primeras obras publicadas –*Historia de la locura en la época clásica* (1961)– Foucault trata el tema de la locura en diferentes épocas de la civilización, destacando que antes la locura se percibía como una forma de posesión demoníaca o maldición, un castigo de dios, mientras en épocas más modernas, especialmente en el siglo XIX, el discurso dominante sobre la locura comprende calificativos de enfermedad y fuerte medicalización, en conformidad con el desarrollo de la medicina mental o psicológica y los sistemas de saber de las ciencias naturales. La ciencia rechazó la violencia y la brutalidad en el tratamiento de la locura de los siglos pasados, y desde el siglo XIX la locura se define y percibe como una enfermedad curable y explicable, especialmente en el contexto de la colección, análisis e interpretación de los datos e informaciones obtenidos durante el proceso del tratamiento médico y la posible recuperación del sujeto (Đorđević 2009: 118). También, en

su estudio titulado *Vigilar y castigar* (1975) Foucault explica los conceptos de la vigilancia, el panoptismo¹ y la reclusión, como parte del mecanismo efectuado en los tiempos de crisis o durante enfermedades o pandemias en las que vivían las sociedades europeas durante su desarrollo histórico. El ejemplo de la peste resulta indicativo, porque solía simbolizar el caos o desorden y así dispone de un correlato político y médico: requiere un alto grado de disciplina obligatoria. Consecuentemente, detrás de los dispositivos disciplinarios palpita una «obsesión por los “contagios”, de la peste, de las revueltas, de los crímenes, de la vagancia, de las deserciones, de los individuos que aparecen y desaparecen, viven y mueren en el desorden» (Foucault 2018: 230). Así nace la necesidad de aislar, vigilar, castigar o corregir a los individuos cuyo comportamiento sale de los marcos preestablecidos o resultan simplemente inadecuados o disfuncionales en cuanto a las categorías de la utilidad y el pragmatismo sociales. Sin embargo, este modelo no es solo actual en los tiempos pasados, sino una visión predominante en los asuntos médicos y sociales en las sociedades burguesas del siglo XIX, cuyo fin era obtener, analizar, clasificar y archivar todos los datos e informaciones que pudieran servir al desarrollo de la sociedad vigente o al control de los elementos potencialmente peligrosos para el sistema establecido (Karanović 2020: 53–54). De ahí que precisamente el siglo XIX corresponde a una nueva fase en el desarrollo de la idea del panoptismo, como medio de individualizar a los excluidos, vigilados o (finalmente) corregidos bajo el poder especializado e institucional: mediante el asilo psiquiátrico, la penitenciaría, el correccional, el establecimiento de una educación rígida y vigilada, etc. Este proceso, llevado a cabo durante el cénit de la sociedad burguesa decimonónica comprende el funcionamiento y análisis mediante diferentes categorías binarias: loco vs. no loco, peligroso vs. inofensivo, normal vs. anormal (Foucault 2018: 231).

Como un producto de la modernidad, la soberanía popular, la burocracia y la educación obligatoria, tanto el surgimiento de la medicina mental o psicológica y el análisis de los comportamientos mentales como el tratamiento manicomial, pueden entenderse sólo en el contexto más amplio, dentro de un orden social específico, basado en el recurso sistemático e instituciones especializadas y diseñadas para la asimilación de los miembros «especiales» de la sociedad (Novella 2013: 18–19). Las palabras como «suciedad», «enfermedad» o «locura» despiertan diferentes asociaciones, pero con la industrialización y el desarrollo urbano, característicos para el siglo XIX, aumentó en las sociedades burguesas la posible gama de significaciones e imágenes creadas. Concretamente, en una sociedad

¹ El concepto foucaultiano del panoptismo se basa en la construcción arquitectónica ideal para este proceso – el Panóptico de Jeremy Bentham, el esbozo de una prisión con celdas individuales en forma circular que impiden el contacto de los encarcelados, y con una torre en el centro para los vigilantes como el punto que posibilita la perfecta visibilidad de cada celda particular. El proceso de vigilancia es latente, pero el efecto del control y manejo de la conducta permanecen en la conciencia de los prisioneros como un mecanismo que garantiza el funcionamiento automático del poder (Karanović 2020: 54).

como la burguesa española de la segunda mitad del siglo XIX, cada día más se notaba la presencia de los «comportamientos sociales marginales», «patologías sociales» o «enfermedades del cuerpo social», como la mendicidad, la vagancia, la prostitución, el alcoholismo, etc., con distintos elementos degenerados en el comportamiento de los individuos. De ahí que las palabras mencionadas se conviertan en metáforas de la inmoralidad, vicio, desorden y comportamiento degenerado, cuya frecuencia y presencia en la sociedad deberían estar disminuidas o especialmente abordadas.

2. *La desheredada*: entre una errónea y dislocada percepción de la realidad

La década de los ochenta del siglo XIX fue la más fructífera e impactante en la obra de Benito Pérez Galdós (1843–1920), uno de los representantes más conocidos del realismo literario español, siendo el periodo en el que se observa la voluntad de crear novelas típicamente realistas, con pretensiones de objetividad y tendencias naturalistas. Galdós se interesa por «las dolencias sociales», dentro del grupo de las llamadas «novelas españolas contemporáneas» (Rodríguez Cacho 2009: 188). La «segunda manera» de novelar empieza en la obra galdosiana precisamente con la publicación de *La desheredada* (1881). La nueva manera consistía en el abandono de los discursos ideológicos y moralizantes, característicos de la novela de tesis de la fase inicial, mostrando y destacando ahora la realidad española contemporánea, con una amplia gama de significaciones y diferentes contextos interpretativos. Concretamente, en esta primera novela naturalista española empieza el interés de Galdós por el naturalismo zolesco y su interpretación, el estudio de las causas biológicas, ambientales, históricas, como factores dominantes y determinantes en la consideración y el trato sistemático de los personajes novelescos (Caudet 1992: 18). *La desheredada* es, sin lugar a dudas, no solo una de las mejores obras de Galdós, sino una de las pocas que se ajusta a la estética naturalista, en la que «por primera vez, Pérez Galdós emplea fórmulas avanzadas y originales en la estructura de los niveles de realidad, que ponen a esta novela en la vanguardia de la literatura narrativa de su tiempo» (Vargas Llosa 2022: 61).

Galdós fue un hombre de su tiempo siempre interesado en los diferentes campos de pensamiento, así que las nuevas bases que estableció la medicina decimonónica en torno al funcionamiento del cuerpo y alma, sistemas diagnósticos, prácticas y técnicas vigentes, hacen que los autores españoles de la época realista sintieran una profunda admiración e interés por los asuntos psiquiátricos (Berná Jiménez 2021: 36). Se supone que el último fin del novelista canario, según los postulados de su poética, fue el conocimiento del ser humano en su totalidad. En esa suposición deberíamos también buscar y analizar el pensamiento galdosiano

sobre el control, vigilancia, panoptismo y sistema penitenciario y correccional de la famosísima novela.

En *La desheredada* el ambiente de vigilancia, control y panoptismo se desarrolla en un nivel especial: el de la creación de los miembros de la familia Rufete, donde cada representante es un personaje genérico en cuanto a la tipología de locura, demencia o delincuencia. Por eso, el centro de nuestro análisis a continuación serán los tres personajes, elementos constitutivos de la trama novelesca.

Isidora Rufete, la joven protagonista de la novela, aunque de humilde origen basa su imposible idea de una mejor vida en la pertenencia a una clase social mejor. A diferencia de otros locos o desorientados de la historia de la literatura española (como por ejemplo Alonso Quijano, el gran loco manchego), Isidora no aspira a grandes ideales, hazañas o aventuras sino a heredar el título nobiliario que le pudiera posibilitar el ascenso social y mejor vida, rodeada de dinero, lujo y respeto de los demás. Así, Galdós quería desenmascarar a la sociedad burguesa española de aquel entonces, describiéndola como una comunidad hipócrita, fundada en los valores materiales y la apariencias, sin elementos espirituales, bondad, honor, caridad... (Caudet 2000: 24). La protagonista es un don Quijote con faldas, una

idealista que no se conforma con el mundo tal como es y quisiera otro distinto, en el que la elegancia y la abundancia, el buen gusto y la belleza (...) presidieran la vida, la sociedad, y todo en ésta fuera cultura y buenas maneras; por este sueño inalcanzable (...) orienta y gasta sus años, hasta su derrota final (Vargas Llosa 2022: 62).

Isidora es un prototipo galdosiano, que aparecerá en forma similar en varias obras posteriores. Es una mujer brava y salvaje, que vive por y para su pasión. Por otro lado, es una de las «visionarias» y «mitómanas», a medio camino entre Don Quijote y Emma Bovary, así que, imposibilitada para adaptarse e incapaz de conformarse con la realidad circundante fragua una imaginación, una segunda o alternativa vida ficticia, camino de catástrofe (Bravo Castillo 2010: 855). Uno de los pilares de su imaginación y estructura de sus ideas fantásticas es su tío canónigo Santiago Quijano Quijada (cuyo nombre es clara alusión al personaje cervantino), quien ya en su lecho de muerte, en una letra dirigida a su sobrina introducida en el último capítulo de la Primera parte de la novela, da varios consejos sobre el futuro, la anima a que perdure en sus intentos de comprobar su supuesto origen aristocrático.

Isidora no es un personaje completamente dislocado de la realidad circundante. No está loca ni es demente como su padre, sino que sufre un delirio y una interpretación equivocada de ciertos elementos de la realidad, lo que le lleva a creerse miembro de una casa ilustre (Pedraza Jiménez & Rodríguez Cáceres 1983: 568). En los demás elementos Isidora se comporta de una manera regular y normal, en conformidad con las costumbres sociales de la época en cuestión.

Como personaje quijotesco, se rebela contra las condiciones que la circundan toda la vida; cree que su existencia y condición han sido un error del destino, ya que su verdadera posición social es de otra calidad, pertenece a la nobleza y ha sido injustamente privada de ella. De ahí su furiosa lucha por los derechos y aliento para recuperar su «verdadera» vida. Es una muchacha soberbia, orgullosa, tanto en sentido físico como moral, siendo así víctima de la imagen que tiene de sí misma. Está encerrada en una torre de marfil, mirando con desprecio a la gente que la rodea. Por eso, se trata de un personaje con una enorme discrepancia entre su condición real y la imagen que concibe en su percepción de la realidad (Pedraza Jiménez & Rodríguez Cáceres 1983: 600–601).

El mundo de la fantasía en esta novela resulta muy vivo y real, porque lo fantástico se mezcla con la vida real y las circunstancias y el estado real de los personajes. El mundo fantástico que concibe Isidora sobre su alegado origen aristocrático le posibilita la existencia y, por lo menos por algún tiempo, la vida ficticia dentro del imaginario creado. Isidora Rufete, como don Quijote, tiene una personalidad bipolar: la soñadora y la real. La identidad soñadora domina la trama novelesca, pero al final de la novela deja su puesto a la identidad más normal, real (Torres 1976: 305). Sin embargo, en las últimas escenas Isidora mezcla dos realidades, creando espacios imaginarios escapistas, como un mecanismo de defensa, medio de control de las circunstancias desgraciadas de su vida y miembros de su familia:

Isidora, pues ella misma era y no una vana imagen, se miró largo rato en el espejo. Aunque este era pequeño y malo, ella quería verse, no sólo el rostro, sino el cuerpo, y tomaba las actitudes más extrañas y violentas, ladeándose y haciendo contorsiones. La ligereza de su ropa era tal, que fácilmente salían al exterior las formas intachables de su talle y todo el conjunto gracioso y esbelto de su cuerpo. D. José se quedó lelo, frío, inerte, cuando oyó estas palabras, pronunciadas claramente por Isidora:

– Todavía soy guapa..., y cuando me reponga seré guapísima. Valgo mucho, y valdré muchísimo más (Pérez Galdós 2007: 494).

No solo en el fragmento citado, donde Isidora no es capaz de percibir en el espejo la imagen real de su aspecto físico, completamente diferente de la conclusión que la protagonista saca del acto de mirarse, sino también a continuación, en el diálogo con don José Relimpio, se percibe el grado de la percepción equivocada de su situación y el estado final de su futuro y destino.

– Niña mía, ¿a dónde vas?

– ¡Ay! –exclamó ella sobresaltada, dando un chillido–. Me ha asustado usted. Yo creía que estaba sola.

¡Sola! Según eso, D. José era un mueble. Esta idea causó al infeliz viejo grandísima aflicción.

– ¿Pero qué haces, mujer? ¿Te has vuelto loca? Estás enferma y te levantas así...

– ¿Enferma yo? –dijo Isidora echándose a reír con descaro–. Usted sí que lo está, de la cabeza, lo mismo ese tonto de Miquis. Yo estoy buena y sana (Pérez Galdós 2007: 494).

A pesar de un claro estudio no solo del caso o destino individual o particular (Isidora Rufete), las condiciones circundantes y el medioambiente, sino también de las relaciones entre la colectividad e individualidad, Galdós suele presentar una clara tendencia a proyectar en la protagonista de la novela todas las enfermedades que agobian a España de aquel entonces. Puesto que Isidora en este contexto suele simbolizar a la nación española, la proyección se basa en la idea de que España no es capaz de mantener el paso con los procesos históricos del siglo XIX, siendo la imposibilidad de adaptarse completamente a la realidad circundante una característica inmanente a ella. Consecuentemente, Isidora, como España, sueña con la grandeza nacional en conformidad con una equivocada percepción del pasado e intenta adaptar y modificar las condiciones exteriores a sus deseos y necesidades. El origen del problema y la causa de una percepción equivocada e idealismo fatal yacen en la falta de moralidad y la imposibilidad de actuar apropiadamente o de seguir un camino adecuado (Karanović 2018: 178).

Aunque se trata de una novela naturalista, algunos especialistas en temas galdosianos analizan o reivindican el grado real del naturalismo explícito en la obra o mejor dicho su modalidad y tipología. En cuanto a la excesiva ambición de la protagonista, aparece en un contexto más amplio, siendo la base de su «locura» e imposibilidad de adaptación. Galdós nos da acceso al mundo imaginario de la novela, mostrando dentro del manicomio un cuadro clínico de la locura, en varias formas. A pesar de las expectativas en una novela naturalista, el autor canario no pretende sentar elementos hereditarios que influyen en el obrar de los personajes, sino crear un mundo nuevo, un ámbito simbólico, en el que el foco no estará en el estudio determinista sobre las enfermedades mentales y sus consecuencias (Elizalde 1988: 476).

3. El espacio clínico, sanitario y penitenciario de *La desheredada*

En esta novela Galdós describe unos ambientes sombríos y rutinarios, un mundo opresivo que empuja a los personajes a la sensación del espacio reclusorio, pareciendo «estar asfixiados entre las cuatro paredes que acotan su vulgar existencia» (Pedraza Jiménez & Rodríguez Cáceres 1983: 599). La novela se abre con una descripción explícita y chocante de un personaje colectivo, el asi-

lo-manicomio de Leganés, un ambiente adecuado para ilustrar la capacidad del escritor para observar, analizar o penetrar en un lugar infrahumano, donde los seres humanos –diferentes tipos de locos, dementes, esquizofrénicos, neuróticos, etc.– viven sin vivir o vegetan sin posibilidades de salvación (Bravo-Villasante 1976: 147). También, el asilo de Leganés, como institución municipal, ofrece una imagen específica del control y vigilancia del Estado, que resulta ser muy desequilibrada y creada en un ambiente simbólico, entre lo privado y lo público, como el propio fondo de la institución sanatorial descrita al principio de la novela (Labanyi 2011: 134). Es un ambiente caótico, cargado de locos y sujetos con enfermedades mentales, dementes, cuya percepción del mundo no encaja en los marcos preestablecidos. De ahí la necesidad de vigilar a los sujetos en cuestión, dándoles la sensación de libertad y vigencia de un sistema funcional en el patio de la institución:

Sigue adelante el médico, y el paciente toma de nuevo su tono oratorio, tratando de convencer al tronco de un árbol. Porque la escena pasa en un gran patio cuadrilongo, cerrado por altos muros sin resalto ni relieve alguno que puedan facilitar la evasión. Árboles no muy grandes, plantados en fila, tristes y con poca salud, si bien con muchos pájaros, dejan caer uniformes discos de sombra sobre el suelo de arena, sin una hoja, sin una piedra, sin un guijarro, llano y correcto cual una alfombra de polvo. Como treinta individuos vagan por aquel triste espacio, los unos lentos y rígidos como espectros, los otros precipitados y jadeantes. Este da vueltas alrededor de dos árboles, trazando con un paso infinitos ochos, sin cesar de mover brazos, manos y dedos, fatigadísimo sin sudar y balbuciente sin decir nada, rugoso el ceño, huyendo con indecible zozobra de un perseguidor imaginario. Aquel, arrojado en tierra, aplica la oreja al polvo para oír hablar a los antípodas, y su cara de idiota, plantada en el suelo, es como un amarillo melón que se ríe. Un tercero canta en voz alta, mostrando un papel o estado sinóptico de los ejércitos europeos, con división de armas y los respectivos soberanos o jefes, todo lo cual ha de ser puesto en música (Pérez Galdós 2007: 126–127).

Una de las técnicas descriptivas naturalistas que utiliza Galdós en la novela es la animalización. Precisamente esas escenas introductorias están cargadas del potencial naturalista, siendo el manicomio de Leganés como un gallinero. Los enfermos, dementes, locos están vagando y se comunican entre sí sin orden, como las gallinas en un corral. Así se crea una sensación de recluso necesario, merecido, tanto por su seguridad como por la seguridad de otros miembros de la comunidad. Está claro que, en esas escenas introductorias de la novela, Galdós intenta marcar el potencial panóptico de la trama, describiendo también el asilo-

manicomio como un ambiente donde los sujetos tienen que ser domesticados y controlados por un sistema disciplinario o un régimen de control brutal. Con el paso de las páginas, la imagen de una disciplina extraordinaria y dura, practicada por unas instituciones concretas para obtener un nivel de control social satisfactorio, posibilita el desarrollo de un modelo de poder en el que la vigilancia es omnipresente y completa. Así que, según las palabras de Akiko Tsuchiya (2011: 30–31), las escenas en el asilo se convierten en una metáfora de la «máquina disciplinaria» que requiere la regulación y corrección de los ciudadanos en un sentido más general y universal. Además, la ubicación del asilo es de gran importancia porque geográficamente aísla y clasifica a los posibles desviados, locos, dementes del resto de los individuos –«normales», sanos y socialmente integrados.

Tomás Rufete, el padre de Isidora, muestra signos de una demencia corriente, se cree un político, imagina hallarse en el poder, habla con gente imaginada, conversa con el agua de la fuente, peleándose con su alrededor. Desde el principio, su existencia y breve participación en la trama novelesca están relacionados con el discurso de castigo e impunidad: es víctima de brutales castigos, escudados en principios científicos que en aquel entonces aseguran algún resultado en el tratamiento de la enfermedad mental (Gullón 1966: 219). Concretamente, el castigo corporal y la «terapia de ducha» son algunos de los métodos que utilizan los doctores de la época para corregir el comportamiento y tranquilizar a los dementes y enfermos:

Lleváronle a la enfermería. El médico mandó que le dieran una ducha, y fue llevado en brazos a la Inquisición de agua. Es un pequeño balneario, sabiamente construido, donde hay diversos aparatos de tormento. Allí dan lanzazos en los costados, azotes en la espalda, barrenos en la cabeza, todo con mangas y tubos de agua. Ésta tiene presión formidable, y sus golpes y embestidas son verdaderamente feroces. Los chorros afilados, o en láminas, o divididos en hilos penetrantes como agujas de hielo, atacan encarnizados con el áspero chirrido del acero; Rufete, que ya conocía el lugar y la maquinaria, se defendió con fiero instinto. Le embrazaron, oprimiéndole en fuerte anilla horizontal de hierro sujeta a la pared, y allí, sin defensa posible, desnudo, recibió la acometida. Poco después yacía aletargado en una cama con visibles apariencias de bienestar. Al fin durmió profundamente (Pérez Galdós 2007: 133–134).

El tercer aspecto de la vigilancia de la novela galdosiana se refiere a la delincuencia y criminalidad, en realidad una «cuestión palpitante» y elementos ambientales cada vez más presentes y documentadas en las calles madrileñas de la época. El ambiente reclusorio de la novela también se desarrolla, en este caso mediante la presencia de la cárcel. Según los datos disponibles en varias cróni-

cas municipales de la época, Madrid iba aumentando su población proveniente de bajos fondos sociales, frecuentemente dedicados a la delincuencia o actos de criminalidad muy variados. Se hicieron planos urbanos de aumento del espacio reclusorio, proyectado en conformidad con las necesidades correccionales e ideologías sociales muy cercanas al concepto del panoptismo. Construida según el modelo de Panóptico de Jeremy Bentham, la «Cárcel Modelo» para hombres fue levantada en Madrid alrededor del año de la publicación de la novela y ofrecía una «privacidad vigilada o supervisada». Lo mismo lo podemos decir en cuanto al asilo de locos y dementes de Leganés: oscila entre dos esferas porque el patio común representa el espacio público y las jaulas de los «incontrolables» forman parte de la esfera privada. De ahí que, según Jo Labanyi (2011: 158–159), «tanto la prisión como el asilo sólo sirven para contener los despojos de la sociedad, sin hacer nada para reinsertarlos en ella como ciudadanos útiles».

Finalmente, el hermano de la protagonista –Mariano Rufete, o el «Pecado»– encarna el concepto en cuestión y su evolución de criminal y destino mortal, se presentan lentamente, como un proceso evolutivo, resultado y consecuencia de muchas causas y factores deterministas. Mariano es descrito como un delincuente, salvaje, un ser casi bestial, a partir de la idea naturalista y determinista sobre la transmisión hereditaria de algunos rasgos degenerativos de su padre. Así que, Isidora y Mariano son víctimas de la herencia fisiológica y genética, lo que posibilita a Galdós para estructurar la trama novelesca según el postulado sobre una sociedad que no está progresando sino retrocediendo (Labanyi 2011: 160). Desde el primer momento este personaje se describe como un muchacho «problemático», a medio camino entre pícaro y futuro delincuente y criminal. La escena de violencia adolescente protagonizada por él, su ausencia de remordimientos, su inaceptable e inadecuada comunicación con su hermana, y el rechazo de todas las reglas sociales, convierten a este personaje en el mejor representante de un ser que requiere vigilancia y permanente control de la sociedad y aparatos represivos estatales. La trayectoria de Mariano como delincuente que entra en y sale de varias instituciones disciplinarias de la sociedad burguesa –fábrica, colegio, cárcel, hospital– para escapar de la vigilancia del sistema social establecido, hasta cierto punto equivale a la trayectoria de su hermana Isidora. Por eso, mientras que en la novela lo desviado o anormal en el comportamiento de Mariano se presenta como algo posiblemente reparable (simbólicamente mediante la desaparición física), lo desviado de Isidora resulta más complejo y difícilmente corregible (Tsuchiya 2011: 46).

El intento de socialización de Mariano durante el trabajo de practicante en el taller de imprenta de Juan Bou, tiene la función de domesticar al joven, moderar su perspectiva y punto de vista, sus creencias y su comportamiento. Sin embargo, a pesar del intento y los episodios de tratamiento duro de su jefe, Mariano deja la trayectoria impuesta por el ambiente laboral, entregando su vida a diversos vicios y un comportamiento problemático o inaceptable.

Según las teorías sobre la influencia hereditaria, degeneración y causas fisiológicas que dirigen los actos humanos, muy influyentes en la segunda mitad del siglo XIX, todas las formas de comportamiento desviado o criminal que representaban un peligro para el sistema social burgués establecido –locura, alcoholismo, prostitución, homosexualidad, etc.– eran consideradas formas de «enfermedades», esto es, orígenes y síntomas de la degeneración racial y nacional de España (Tsuchiya 2011: 39). Si tenemos en cuenta el sistema ideológico descrito, Mariano Rufete obviamente constituye «uno de los personajes más naturalistas de la literatura española» (Gullón 2022: 26), siendo cada página de la novela en la que aparece una descripción de él o de su condición de vida, un manifiesto y espacio representativo del naturalismo español en su forma pura y esencial. Además, esta novela abre sus páginas, y lo sigue haciendo hasta el final, con una descripción de las penurias, fracasos y descomposición de las instituciones, mostrando a la vez la insalubridad de las zonas y ambientes más pobres de la capital española y la ineficacia de la educación pública y, hasta cierto grado, anunciando la crisis del sistema social burgués establecido (Gullón 2022: 43).

4. Conclusiones

La desheredada es una novela única en la obra galdosiana por causas muy variadas. Aunque el autor se aleja en ella de la novela de tesis y de los temas de historia nacional, su estética novelesca sigue oscilando entre las huellas del pasado y nuevas tendencias que marcan el camino hacia el naturalismo literario. No obstante, dentro de la estética naturalista, Galdós mantiene un potencial ideológico-explicativo, que le sirve para desarrollar unos espacios novelescos originales, en una fusión muy original y única dentro de la historia de la novela española.

Es obvio que la trama novelesca resulta concebida en conformidad con las leyes del panoptismo, y que la perspectiva del autor hacia los personajes creados forma parte de un ambiente específico, panóptico, cargado de gente dislocada en términos de salud mental o comportamiento socialmente (in)aceptable. En esta novela, la presencia de la tortura física tradicional de los siglos pasados, incluso inmanente al ambiente de los comportamientos socialmente inaceptables, se convierte en un bloque temático muy concreto y explícito, según los postulados ideológicos de la época y las prácticas médicas, sanitarias o penitenciarias vigentes. Se trata de un sistema sofisticado y discreto en su efectucción, que comprende permanente vigilancia y control de los sujetos para cumplir con una gama de fines correccionales y, si es posible, de reintegración.

Los objetos de vigilancia, control y corrección son los miembros de la familia Rufete (Tomás, Isidora, Mariano), cada cual según su tipología de «locura» o estatus de «inadaptación» a la comunidad circundante. También, cada personaje es vigilado o castigado por sus pecados, ya sean estos heredados, o consecuentes

con su trayectoria vital y circunstancias dadas: Isidora Rufete por sus ideales e ideas irreales y fantásticas, por su intento peligroso de cambiar su estatus social a cualquier precio; Tomás Rufete por su inutilidad, demencia y una enfermedad incurable que lo marginaliza y condena al asilamiento y un paradójico tratamiento médico, basado en el castigo y corrección de lo incorregible; y finalmente, Mariano Rufete, aunque víctima de su origen y condiciones vitales, por un latente potencial de delincuente y criminal, elementos determinantes e inmanentes de su personalidad que se convierten en rasgos genéricos de unos elementos sociales muy peligrosos para el orden establecido.

Finalmente, creando la tipología de personajes descrita en esta novela, Benito Pérez Galdós se convierte en un ojo panóptico supremo, vigilador de un experimento cuyos personajes se mueven por una trayectoria bien planeada y controlada, entrelazando sus actos según la estética del naturalismo, aunque modificada y adaptada al ambiente cultural y literario español.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berná Jiménez, Carmen. *Los locos de Galdós, entre ciencia y literatura*, Madrid: Archivos Vola, 2021.
- Bravo Castillo, Juan. *Grandes hitos de la historia de la novela euroamericana, Vol. II – El siglo XIX: los grandes maestros*, Madrid: Cátedra, 2010.
- Bravo-Villasante, Carmen. *Galdós visto por sí mismo*, Madrid: Editorial Magisterio Español, Colección Novelas y Cuentos, 1976.
- Caudet, Francisco. *El mundo novelístico de Pérez Galdós*, Madrid: Anaya, 1992.
- Caudet, Francisco. *Benito Pérez Galdós*, Madrid: Editorial Eneida, 2000.
- Elizalde, Ignacio. «El naturalismo de Pérez Galdós», en *Realismo y naturalismo en España en la segunda mitad del siglo XIX (Actas del Congreso Internacional celebrado en la Universidad de Toulouse-le Mirail del 3 al 5 de noviembre de 1987 bajo la presidencia de los profesores Gonzalo Sobejano y Henri Mitterand)*, Yvan Lissorgues (ed.), Barcelona: Editorial Anthropos, 1988: 469–481.
- Foucault, Michel. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Edición revisada y corregida, traducción de Aurelio Garzón del Camino, México: Siglo XXI Editores, 2018.
- Gullón, German. «Introducción», en Benito Pérez Galdós. *La desheredada*, edición de Germán Gullón, Madrid: Cátedra, Letras Hispánicas, 2022: 9–45.
- Gullón, Ricardo. *Galdós, novelista moderno*, Madrid: Editorial Gredos, Biblioteca Románica Hispánica, 1966.
- Đorđević, Jelena. *Postkultura – Uvod u studije kulture*, Beograd: Clio, 2009.
- Karanović, Vladimir. *Španska književnost realizma*, Beograd: Filološki fakultet, 2018.

- Karanović, Vladimir. «La marginalidad social como materia novelable: modos de prostitución en tres novelas galdosianas», *Verba Hispanica*, XXVIII, 2020: 53–70.
- Labanyi, Jo. *Género y modernización en la novela realista española*, traducción de Jacqueline Cruz, Madrid: Cátedra (con Universitat de València & Instituto de la mujer), 2011.
- Novella, Enric. *La ciencia del alma – Locura y modernidad en la cultura española del siglo XIX*, Madrid: Iberoamericana/Frankfurt am Main: Vervuert, 2013.
- Pedraza Jiménez, Felipe B. & Milagros Rodríguez Cáceres. *Manual de literatura española – Vol. VII Época del Realismo*, Tafalla: Cénlit Ediciones, 1983.
- Pérez Galdós, Benito. *La desheredada*, edición de José Antonio Fortes, texto fijado por Susana Pedraza, Madrid: Ediciones Akal, 2007.
- Rodríguez Cacho, Lina. *Manual de Historia de la Literatura española, Vol. 2 – Siglos XVIII al XX (hasta 1975)*, Madrid: Editorial Castalia, 2009.
- Torres, David. «La fantasía y sus consecuencias en *La desheredada*», Edición digital a partir de *Boletín de la Biblioteca de Menéndez Pelayo*, Año 52, enero-diciembre 1976: 301–307. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2021. [12/06/2022]
- Tsuchiya, Akiko. *Marginal Subjects – Gender and Deviance in Fin-de-siècle Spain*, Toronto/Buffalo/London: University of Toronto Press Incorporated, 2011.
- Vargas Llosa, Mario. *La mirada quieta (de Pérez Galdós)*, Barcelona: Alfaguara/Penguin Random House Grupo Editorial, 2022.

CAPÍTULO 3

Miedo, dolor, enfermedad y muerte en la literatura artúrica castellana: algunas consideraciones sobre los sentimientos y las emociones

Antonio Contreras Martín

Institut d'Estudis Medievals (UAB) (España)
tcontreras@telefonica.net

1. Liminar

Reina la alegría en Camelot, tras la llegada de Lanzarote del Lago y su hijo, Galaz¹. Las almas están preparadas, pues ya han asistido a misa. La comida se retrasa, ya que el rey espera una aventura, como acostumbra («e por esto me conviene que tardemos un poco, ca bien sé verdaderamente, que nuestra fiesta non fincará sin aventura», 23^a)². De repente, la mirada de muchos de los caballeros presentes se dirige hacia la figura de un caballero ensimismado («un gran cavallero que era natural de Irlanda, e muy fidalgo, e buen cavallero de armas e de gran nombradía. E el cavallero estava muy bien vestido, e stava pensando tanto que ninguno no lo podría acordar de su pensar», 23^a). Súbitamente, grita y se lamenta:

–¡Ay, cativo! ¡Muerto só!

Y dexose caer de la finestra e quebrose el pescueço; y los cavalleros que ý estaban fueron a él por ver qué era aquello, e fallaron que le salía por la boca e por las narizes tan gran llama de fuego, como podría salir por boca de un forno que fuesse bien encendido, e tenía unas

¹ Para la onomástica artúrica, sigo Alvar (1991).

² Cito por *La Demanda del Santo Grial* (2017).

letras que cayeran con él cuando cayera. E los cavalleros tomaron las letras y el rey llegó y, e todos los cavalleros, por ver aquella maravilla e porque era compañero de la Tabla Redonda. E cuando el rey vio que era ya muerto, mandó que lo llevasen fuera del palacio, que no quiso que su corte fuese y torvada por él. Estonce lo levaron fuera a muy gran trabajo, ca ardía tan fieramente que toda la ropa era ya tornada en ceniza, e no se podía ya ninguno a él legar que no se quemase muy mal (23^{a-b}).

Hay que reponerse, y es necesario evitar que el dolor se convierta en tristeza, porque paralizaría a la corte, a la vida («E pues fue fuera del palacio, començaron la alegría como ante, pero mucho avían todos gran pesar del cavallero, porque era muy preciado entre ellos. E al rey pesávale otrosí mucho, mas no lo osava mostrar por su corte no ser más triste», 23^b).

Sin duda, muchos lectores u oyentes de *La Demanda del Santo Grial* (1515) se conmocionaron y a más de uno un escalofrío le debió de recorrer el cuerpo ante la imagen de un hombre en combustión, y, probablemente, algunos recordarían con pesar el olor a carne quemada y los gritos espeluznantes de los campos de batalla o con pavor los de alguna ejecución.

Cuatro sentidos le habían servido al compilador para elaborar esa breve, pero conmovedora descripción. Pero, ¿nos es dable aprehender su auténtico valor?

2. Los sentimientos y las emociones en la Edad Media y la literatura artúrica castellana

Sabido es que resulta tremendamente complejo tratar de reconstruir la expresión y percepción de sentimientos y emociones de los hombres y mujeres de la Edad Media, al igual que sucede con cualquier tiempo pasado, y, por lo tanto, todo intento será siempre aproximado, pues, en modo alguno, es posible conocer la intensidad con se expresaron o se percibieron. Sin embargo, las investigaciones llevadas a cabo desde diversos campos de estudio, entre ellos, la antropología, la psicología, la sociología, o la historia de la cultura, han puesto de manifiesto que, si se parte del conocimiento y experiencia actuales, se observa que el ser humano, dependiendo de sus creencias y circunstancias, los experimenta y percibe de modo diverso. Asimismo, se ha sostenido que los sentimientos y las emociones no deben entenderse como un mero proceso fisiológico 'individual', sino como un intercambio entre el individuo y el grupo al que pertenece, y pueden comprenderse, porque tanto uno como los otros comparten el mismo repertorio cultural, lo que les permite reconocerse y comunicarse juntos (Le Breton 1998 y 2012-2013, Bourke

2005, Rodríguez Salazar 2008, Plamper 2014, Bourdin 2016, Moscoso 2016, y Rosenwein 2020). De modo que, tomando como referente las experiencias coetáneas, personales o ajenas, ya sean intra o extra-culturales, puede ser dable realizar un acercamiento al modo de expresión y percepción de los sentimientos y emociones en un período anterior, como, por ejemplo, el Medioevo (Knuuttila 2004, Moya C. 2007, Boddice 2018 y 2019, Pinedo Cantillo y Yáñez Canal 2019)³.

Ahora bien, debe tenerse en cuenta que, en que cualquier aproximación a ese terreno, la novela deviene fundamental, debido al papel decisivo que tuvo en la articulación del imaginario europeo, pues mediante sus tejidos narrativos se fueron elaborando con firmeza los tapices en que se representaban las complejas estructuras y relaciones sociales e intentaba iluminarlas y orientarlas (Ruiz-Doménec 1993). De igual modo, es incuestionable la importancia que los textos caballerescos tuvieron en los territorios y horizontes culturales hispánicos bajomedievales y de la primera mitad del siglo XVI. Es ahí donde se inserta la Materia de Bretaña, que alcanzó un gran éxito y difusión, que culminaría con las versiones o compilaciones artúricas hispánicas, que servirían de modelo a las producciones caballerescas autóctonas (Gracia 2015: 12–32, Lucía Megías y Sales Desí 2008). Tales son los casos del *Lanzarote del Lago* (probablemente a partir del segundo tercio del siglo XIV), del *Tristán de Leonís* (Valladolid, Juan de Burgos, 1501), de *La Demanda del Santo Grial* (Toledo, Juan de Villquirán, 1515 y Sevilla, s.e., 1535) y de *El Baladro del Sabio Merlín* (Burgos, Juan de Burgos, 1498 y Sevilla, s.e., 1535), que abarcan los tres ciclos de la materia (*Vulgata*, *Post-Vulgata* y *Tristán en prosa*), y a partir de las que se confeccionarían los textos hispánicos caballerescos, como el *Libro del caballero Zifar* y el *Amadís* (ambos del segundo cuarto del siglo XIV), el *Curial e Güelfa* (finales del siglo XV) o el *Tirant lo Blanch* de Joanot Martorell (Valencia, 1490), alguna de los cuales posteriormente sería incluso traducida, como el *Tirante el Blanco* (Valladolid, Diego de Gumiel, 1511) o editada, como el *Libro del Cavallero Cifar* (Sevilla, Jacobo Cromberger, 1512). Además, cabe destacar que entre la realidad y la ficción literaria se produjo un proceso de ósmosis (Riquer 2008), de modo que, los caballeros reales, y por extensión las damas y doncellas, querían ser como los personajes ficticios y los imitaban, y los de ficción se configuraban emulando a los reales, lo que llevó a una imbricación de ambas que hizo difícil distinguirlas. Esta ósmosis puede permitir hablar de dos hemisferios de ‘una comunidad emocional’⁴, cuyos miembros

³ Como afirma Boddice (2019: 9): «We can get at a history of feelings, but only if we first relinquish the primary of our own as a guide. This is not historical practice as a practice of empathy, but the surrender of empathy in orden to try to find how the deed once felt».

⁴ Empleo el concepto (‘emotional communities’) tal y como lo utiliza Rosenwien (2005:35): «These are precisely the same as social communities —families, neighborhoods, parliaments, guilds, monasteries, parish church memberships— but the researcher looking at them seeks above all to uncover systems of feeling: what these communities (and the individuals within them) define and assess as valuable or harmful to them; the evaluations that they make about others’ emotions; the nature of the affective bonds between people that they recognize; and the modes of emotional

comparten ‘sistemas de sentimientos’, al tiempo que de ‘una comunidad textual’ (Rosenwein 2006: 25)⁵. De ahí que, el análisis de los textos artúricos y caballerescos sea fundamental a la hora de confeccionar una historia de los sentimientos y de las emociones en ese período.

En este trabajo, me centraré en el corpus formado por las cuatro obras artúricas mencionadas: *Lanzarote del Lago*, *El Baladro del Sabio Merlín*, *La Demanda del Santo Grial* y *el Tristán de Leonís*⁶.

3. Sentir y expresar el miedo, el dolor, la enfermedad o la muerte

Los personajes artúricos sienten y expresan de forma diversa el miedo, el dolor, la enfermedad y la muerte, según sus circunstancias. Aquí, me ocuparé de ocho casos que se presentan como ejemplares: (1) Muerte de Iseo (*T*: 181^a), (2) Envenenamiento de Lanzarote (*L*: 301^a–309^b), (3) Herida de Galván (*B1*: 78^{rb}–78^{va} y 79^{rb-va}; y *B2*: 130^{a-b} y 131^b)⁷, (4) Herida de Tristán I (*T*: 25^a–28^a), (5) Herida de Tristán II (*T*: 173^b–181^a), (6) Prisión y tortura de Lanzarote (*L*: 351^a–352^b y 357^{a-b}), (7) Enfermedad y muerte de Ginebra (*D1*: 279^b–280^b y *D2*: 332^{a-b}), y (8) Enfermedad y muerte de Úter (*B1*: 36^{va-b} y *B2*: 46^b–47^a)⁸.

3.1. Muerte de Iseo

La muerte de Iseo es el culmen del dolor psíquico y físico. La pérdida de su amado Tristán le provoca un dolor tan intenso, agudo e insoportable que ‘le reventó el corazón’ («E la reina, cuando lo vio así muerto en sus braços, del gran dolor que ovo, reventóle el corazón en el cuerpo, e murió», *T*: 181^a). Una imagen impactante y desoladora. ¿Una metáfora hiperbólica para expresar el profundo amor que siente por su amante? Sin menoscabo de la perspectiva literario-filosófica o de la psicología analítica, que se han empleado para explicar el suceso, según las cuales la desaparición de un ‘alma complementaria’, dificulta e incluso puede impedir la vida, a la persona con cuya alma se hallaba en comunión⁹; es po-

expression that they expect, encourage, tolerate, and deplore».

⁵ Véase también Rosenwein (2010a y 2010b).

⁶ A partir de ahora *L*, *B1*, *B2*, *D1*, *D2* y *T*, respectivamente y se indica la página. Asimismo, para la presentación del texto de *B1*, sigo a Sánchez-Prieto Borja (2011); y, en *B2* y *D2*, corrijo la ortografía según las normas actuales.

⁷ En *B2*, la narración presenta variantes.

⁸ En *B2*, el relato se amplía, pero no ofrece información relevante.

⁹ Es decir, el alma o espíritu de todas las personas tiene una parte masculina, el ‘ánimus’, y una parte femenina, el ‘ánima’ (Jung 2007: 211–235, Jung, 2013: 489–491, y Jung 2022), que al encontrar su paralela y enamorarse forman con esta una unidad ‘perfecta’, que al alejarse o desaparecer induce al desasosiego y puede llegar a conducir a la muerte. Así, por ejemplo, al hablar del amor ‘complementario’, Baldassarre Castiglione en *Il Cortegiano* (1528) (Libro IV, capítulo LXIV) afirmaba: «[...] ma l’amante rationale conosce che, ancora che la bocca sia parte del corpo, nientedimeno per que-

sible comprenderlo en su auténtico valor, si se recurre a la medicina, que ya a finales del siglo XX, ofreció un diagnóstico para ese cuadro clínico: miocardiopatía de Taka-tsubo, síndrome de abombamiento apical transitorio o miocardiopatía por estrés, conocido popularmente como ‘síndrome del corazón roto’, que afecta tan solo a una parte del órgano e interrumpe temporalmente su función habitual de bombeo. Una de cuyas causas es la pérdida irreparable de un ser amado y se da especialmente en mujeres (Gianni *et al.* 2006 y Padilla *et al.* 2015).

3.2. Envenenamiento de Lanzarote, de Galván y de Tristán

En estos cinco casos de envenenamiento, uno causado por la ingesta de agua emponzoñada (2), otro por la mordedura de unas serpientes (6) y tres por heridas con armas envenenadas (3, 4 y 5), se destaca, por un lado, el terrible sufrimiento que padecen los afectados y el miedo que los embarga, y, por el otro, la preocupación, e incluso el miedo, que sienten los otros por ellos como, por ejemplo, la Doncella Vieja por Lanzarote («E luego començó a fazer el mayor duelo del mundo, *L*: 301^a); o Gueheriet por Galván («Estonçe començó Garriete a llorar muy fuertemente, ca vio a su hermano en gran trabajo e en peligro de muerte» *B1*: 78^{va} y *B2*: 130^b)¹⁰; o la corte de Arturo por Galván («[e] ovieron todos tan gran pesar», *B1*: 79^{va} y *B2*: 131^b)¹¹; o el pueblo de Cornualles por Tristán («Y con este pensamiento que todos tenían de ser cierta la muerte para él que no la vida, por la lлага que tenía muy mortal e incurable, rescibían mayor dolor en sus personas que ellos mostravan», *T*: 25^b); o la corte del rey Marco por Tristán («E todos vieron su muerte e fueron muy tristes, e començaron a fazer gran llanto, assí como aquellos que amavan a Tristán de gran amor», *T*: 174^a); o Saigremor por Tristán («E Sagramor, cuando esto oyó, con muy gran pesar que ovo», *T*: 174^a); o Iseo por Tristán («Cuando ella supo aquellas nuevas, que no podía escapar don Tristán, ni ella le podía acorrer a su lлага, rompióse todas sus vestiduras, e fazía tan gran duelo que era maravilla. E no quedava de llorar», *T*: 174^b).

En el primero (2), Lanzarote, apenas ha bebido agua de una fuente envenenada («agora podedes vien ver por estas culebras que la fuente es emponzoñada», *L*: 301^b), siente un intenso dolor y se desmaya ante el temor de morir sin confesión («e bevió de aquella agua, porque estava fría; tanta d’ella, porque él supo bien, que luego le tomó tan gran dolor que cuidó ser muerto sin confesión,

lla si dà esito alle parole che sono interpreti dell’anima, ed a quello intrinseco anelito che si chiama pur esso ancor anima; e perciò si diletta d’unir la sua bocca con quella della donna amata col bascio, non per moversi a desiderio alcuno disonesto, ma perché sente che quello legame à un aprir l’adito alle anime, che tratte dal desiderio l’una dell’altra si transfundano alternamente ancor l’una nel corpo dell’altra e talmente si mescolino insieme que ognun di loro abbia due anime, ed una sola di quelle due cosí composta regga quasi dui corpi; ondi il bascio si po piú presto dir congiungimento d’anima che di corpo» (Castiglione 1965: 379).

¹⁰ En *B2*, se lee: «gran pesar».

¹¹ En *B2*, se lee: «muy gran pesar».

y amorteciósse de tan gran cuita que ovo en el corazón, e yogó una gran pieça por muerto», *L: 301^a*). Cae gravemente enfermo: se le inflama todo el cuerpo («y él hera tan inchado que las piernas eran tan gruesas como el cuerpo», *L: 301^b*), se le caen el cabello y las uñas («sabed que no fincó con él cuero ninguno ni uñas en los pies ni en las manos ni cavellos en la caveza, que todo no le cayese», *L: 305^b*) y sufre tremendos dolores («qu'él sufrió tanta cuita cuanta ome non podía sufrir», *L: 302^b*). Sin embargo, consigue recuperarse gracias a los conocimientos y cuidados de una doncella, y a la ayuda divina («[...] con el ayuda de Dios y con lo que yo ý travajaré», *L: 302^a*). Detengámonos en el tratamiento descrito. Primero, se le suministra un compuesto («triacá», *L: 301^b*)¹² de plantas medicinales («Entonces cogió de las yerbas del campo aquéllas que ovo menester para le sanar la ponçoña, y púsolas en la copa, e pisólas con la mançana del espada, e sacó el zumo d'ellas, e triaca fina. E fue a don Lanzarote, abrióle la boca y echóselo poco a poco en la boca», *L: 301^b*), para disminuir la inflamación y mitigar el dolor, aunque en un primer momento aumentan. A continuación, se realiza un tratamiento de calor para incrementar su sudoración y así expulsar el 'tóxico' («lo cobría a tan bien que sudase aquel agua que beviera», *L: 302^a*). Seguidamente, se le aplica diariamente una crema antiinflamatoria y analgésica («traxo un unguento muy preciado la donzella, y untóle las coyunturas del cuerpo e de los braços e de las piernas e sien<a>[e]s y los pulsos, e el pescuezo», *L: 302^b*) y se le administra un preparado con propiedades antitóxicas («dióle de un letuario muy precioso que comiese, que valía mucho contra ponzoña», *L: 302^b*) y un jarabe («le dio un poco de jarope muy precioso», *L: 309^a*). Asimismo, se le alimenta adecuadamente («tráxole de comer», *L: 302^b*). Se trata, en suma, de una terapia que se halla en consonancia con lo que se prescribe en la tratadística médica de la época (Albi Romero 1988, Herrera y González de Fauve 1997, y García Ballester 2001).

Ahora bien, cómo percibir el sufrimiento que conlleva esa enfermedad, en una sociedad como la contemporánea, que emplea todos los medios posibles para paliar u ocultar el dolor (Moscoso 2011) y que ha neutralizado el olor (Kleinschmidt 2005). En lo tocante a la percepción del dolor físico, y también del psíquico, como se ha señalado, las referencias directas o indirectas de los personajes pueden permitir un acercamiento a cómo se experimentaba ese sentimiento. Pero, en lo referente al olor, la situación es muy diferente, pues nada se dice, y es necesario 'recomponer' las circunstancias en que se desarrolla a partir de nuestra experiencia. Así, la descripción de la abundante sudoración que desprende el cuerpo de Lanzarote para la expulsión de la toxina («antes sudó todo el día y toda la noche, tanto que maravilla fue. E otro día de mañana tanto que el sudor quedó a don Lanzarote», *L: 302^{a-b}*) y la necesidad de cambiarle las ropas empapadas («ella le mandó fazer otra cama de otros paños e echólo aí. Y ella lo

¹² Se denominaba 'triacá' a un preparado polifármaco compuesto por varios ingredientes distintos de origen vegetal, mineral o animal, que incluía opio y, a veces, carne de víbora. Véase Esteva de Sagra (2005).

cubrió muy bien de ropa», *L*: 302^b), evocan una atmósfera enrarecida de un olor ácido e intenso, que remite a un estado de extrema gravedad.

De los tres casos de envenenamiento por armas, dos lo son por flechas y uno por lanza. En el primero de ellos (3), Galván es herido en el brazo derecho por el virote envenenado de una ballesta («Tirole la saeta de manera que lo firió en el braço diestro, e entrole el fierro de la saeta con algún tanto del fuste e fue dicho que no entró por el hueso, pero sufrió / grand dolor, porque hera la saeta emponçoñada», *B1*: 78^{rb-va}; y «e tiró la saeta, e firiolo tan de rezió que la loriga no le prestó que no le metiese por el braço diestro el fierro de la saeta con toda el asta, mas de tanto le avino que no le pasó por los costados, e avínole mal, que la saeta era emponçoñada, do después sufrió e recibió Galván mucha cuyta e mucho dolor», *B2*: 130^a) y siente un agudo dolor («E tanto se dolió del braço que le cayó el espada en tierra», *B1*: 78^{va} y *B2*: 130^a), que se incrementará con el paso de las horas y le resultará insoportable («Ni Galván avía gana de comer, ca se sentía mal llagado e jamás nunca aquella noche durmió ni quedó de gritar ni de fazer cuyta, tanto se sentía del dolor», *B1*: 78^{va} y *B2*: 130^b)¹³, e incluso le hará temer por su vida («-Hermano, yo muero de cuyta e de dolor. Agora podés ver que la saeta con que fu<e>[i] ferido que fue emponçoñada e si luego no oviere maestro no puedo escapar de muerte», *B1*: 78^{va} y *B2*: 130^b), al ver la enorme inflamación de su brazo («E quando fue la luz, vio su braço más finchado que la pierna de un ombre», *B1*: 78^{va} y *B2*: 130^b)¹⁴; sin embargo, se salvará («Merlín dixo: -No vos pese por Galván por cosa que veáys, ca si Galván es llagado, bien guaresçerá», *B1*: 79^{rb} y *B2*: 131^b)¹⁵.

En el segundo (4), Tristán sufre constantes y terribles dolores durante dos años («E estovo así emponçoñada bien dos años, e estava quedo en una cámara», *T*: 25^a; y «[...] tanto ti<e>mpo ha que padezco infinitos dolores e trabajos en esta enfermedad», *T*: 25^a) como consecuencia del veneno que impide la curación y cicatrización de la herida de una pierna («cómo estava muy doliente de la llaga que le avía fecho Morlot con la saeta de yerba, que cuando pensava que estava sano, entonces se le refrescava la llaga, e estava en grand pena porque no podía sanar», *T*: 25^a)¹⁶, pero, tras el fracaso de diversos tratamientos, logrará sanar, gracias a los conocimientos de una mujer, Iseo, quien tras descartar una posible infección e incluso gangrena («-Cierto que si la llaga no es empo[n]çoñada, que vós sois en condición de muerte; e si es emponçoñada, tened por cierto que sois guarido», *T*: 27^b), por medio de cremas («E púsole tales unguentos e medicinas», *T*: 27^b), eliminará el veneno («E hízolo levar al sol e mostrar la llaga. E el sol entró en ella, e pareció en ella la ponçoña, e començó a bullir», *T*: 27^b) y, después de un breve

¹³ En *B2*, se lee «se sentía maltrecho» y «quedó de dar bozes e de fazer duelo, ni durmió, tanto se sentía mal».

¹⁴ En *B2*, se lee «más negro e más hinchado que su pierna».

¹⁵ En *B2*, se lee «es ferido».

¹⁶ Se lee también: «una herida enpo[n]çoñada que en la pierna tengo, de la cual á gran tiempo que padesco infinitos dolores d'ella» *T*: 27^a.

período («dende en quinze días fue sano», T: 27^b; y («y a los quinze días fue bien sano», T: 27^b), la herida cicatrizará («[...] e no reventó la llaga. E Tristán se tovo por bien guarido», T: 27^b).

Y, en el tercero (5), Tristán recibe una grave herida en las caderas («e diole un gran golpe que le metió la lança por las caderas», T: 173^b), pierde mucha sangre («e vio la sangre que corría por tierra», T: 174^a), es consciente del extremo peligro en que se halla («-¡Ay, amo señor, e cómo soy ferido tan malamente con lança emponçoñada, que no podré escapar», T: 174^a), siente un profundo dolor («Amo señor, sabed que soy malherido, e tengo terrible dolor de muerte», T: 174^a) y llora desconsoladamente («llorando de pesar de ver su muerte tan cercana», T: 174^a). Una herida mortal («E acostáronlo en una cama e catáronle la llaga, e vieron cómo era mortal», T: 174^a), que nadie es capaz de curar («que físico ni çurujano no le puede poner remedio», T: 179^a), y además el veneno se expande con rapidez («lo vio así desfigurado», T: 175^a; y «lo vio así, tan desfigurado», T: 176^a). La muerte es segura.

En los tres casos precedentes, se trata de heridas envenenadas por 'éleboro blanco' (*veratrum album*) (Contreras Martín 2008 y 2010), que según la tratadística médica medieval podían llegar a curarse, si el tóxico no alcanzaba el corazón (Albi Romero 1988, Herrera y González de Fauve 1997, García Ballester 2001 y Mitchell 2004), aunque es un agravante en (5), dado la magnitud de la lesión. De nuevo, en estos casos, como en (2), tan sólo podemos percibir la intensidad del dolor por medio de las referencias directas o indirectas de los personajes y ser conscientes de la gravedad de la herida mediante la vista, al describirse su aspecto («su braço más negro e más hinchado que su pierna», B2: 130^b; y, «mal llagado»: B1: 79^{rb}, y «tan hinchado», B2: 131^b; «una herida enpo[n]çoñada que en la pierna tengo» T: 27^a; y «E acostáronlo en una cama e catáronle la llaga, e vieron cómo era mortal», T: 174^a), no obstante, nada se dice del olor de esas heridas tumefactas, infectadas y supurantes, que tardan tiempo en recibir la terapia adecuada, y que los lectores u oyentes coetáneos eran capaces de reconocer, pues convivían con ellas, a diferencia de nosotros, que tan sólo podemos hacernos una idea aproximada, al no ser que nos hayamos encontrado ante un caso semejante.

En este caso (6), Lanzarote, tras ser azotado, es recluido en un pozo, donde unas serpientes le muerden en las piernas («Y desde que los villanos se cansaron de lo açotar, mandó el cavallero echarlo en un poço de culebras. Y ellas, cuando sintieron la sangre caliente, comerçáronlo a morder de muchos lugares, y si ellas fueran enponçoñadas él fuera muerto; más el matava cuantas podía y defendíase todo lo que podía, mas el fuera cuitado de las morderuras que cuidó morir sin confesión y començose de quejar muy fuertemente», L: 351^b). Una tortura, sin duda, cruel y violenta, una dramatización de la violencia (Groebner 2004 y Moscoso 2011). Sin embargo, no se lleva a cabo cura alguna hasta pasados unos días («ca de las llagas ni de las morderuras de las culebras no se menbrava, L: 353^b), cuando ya corre peligro de muerte («Y cuando fue desarmado, biole la señora de

la casa las piernas tan inchadas que hera maravilla e díxolo: –Gran sandez fezistes de cavalgar oy siendo tan maltrecho, que sodes muerto si non sodes acorrido», *L*: 357^b), aunque logrará salvarse («E luego ella le fizo sus melecinas en tal manera que dende a quatro días, que ella tornó allí, lo dio guarido», 357^b).

Según la tratadística médica medieval, los envenenamientos por mordeduras de serpientes tenían posible curación, siempre y cuando el tóxico no llegara al corazón (Albi Romero 1988, Herrera y González de Fauve 1997, y García Ballester 2001). También en este caso, como los tres anteriores, únicamente nos es posible notar la magnitud del padecimiento mediante las referencias directas o indirectas de los personajes ante la visión de los miembros dañados, las piernas heridas y enormemente inflamadas («las piernas tan inchadas que hera maravilla», *L*: 357^b), y del lamento de dolor del enfermo («–¡Ay, señora! –dixo él– Imbiad luego por ella, ca me siento muy mal», *L*: 357^b); pero, no se hace alusión alguna al olor que desprenden esas heridas ni a su supuración, al no recibir un tratamiento inmediato, reconocibles, sin duda, para los receptores coetáneos, al convivir con ellos, pero no para nosotros que solo podemos alcanzar a vislumbrarlos.

3.3. Muerte de Ginebra

La enfermedad y muerte de Ginebra (7) ilustra la situación de soledad y vulnerabilidad en que se halla una reina o una noble, que, tras muchos años de alejamiento de su familia y, generalmente, de su lugar de origen, pierde a su esposo y debe enfrentarse a las presiones de los poderosos, quienes, o bien pretenden desposarla o bien optan por marginarla y desposeerla de todo (Claussen 2020). Aquí, Mordred, el sobrino del rey Arturo, se alza con el poder en ausencia de su tío, y desea legitimarse casándose con ella, su tía, pero esta lo rechaza («no quiso ella, ca lo desamava mortalmente», *D1*: 269^a y *D2*: 325^a). La reina, que teme por su vida, se refugia en un convento («Y tanto dende se partió, metiose la reina en un monesterio de dueñas», *D1*: 269^b y *D2*: 325^b), y, de ese modo, deja de ser útil en el terreno del juego político. Así, protegida por la inviolabilidad de ese espacio sagrado, pasará el resto de sus días sumida en el melancólico y doloroso recuerdo del mundo de ayer («E confortávanse ambas entre sí lo mejor que podían, e lloravan mucho a menudo gran pieça cuando le nembrava a los grandes vicios e la gran alteza en que fueran, y el poder que avían, e agora era metidas en orden con pavor de muerte», *D1*: 279^a y *D2*: 331^b)¹⁷. La vida monástica y, sobre todo, la tristeza de estar alejada de su verdadero amor, Lanzarote del Lago («no hazía ál si no llorar e fazer duelo por Lanzarote», *D1*: 279^a y *D2*: 331^b)¹⁸, le quiebran la salud y enferma («no era ducha de la premia ni de la lazería de la orden, e con la cuita de las nuevas que oía cada día, que ovo de aver tamaña enfermedad que todos aquellos que la vían avían mayor esperança en su muerte que en su vida»,

¹⁷ En *D2*, en lugar de «vicios», se lee «servicios».

¹⁸ En *D2*, se lee «llorar por Lançarote».

D1: 279^a y *D2*: 331^b)¹⁹. Ante su muerte inminente, Ginebra tomará una decisión que mostrará la intensidad de su amor por su amado: la entrega de su corazón («e por ende vos ruego que tanto que yo muera que me saquedes el corazón, e que gelo levedes en este yelmo que fue suyo, e que le digades que en remembrança de nuestro amor que le embió el corazón a quien nunca escaesció», *D1*: 280^a y *D2*: 332^b), para que lo conserve, en el fondo, como una reliquia (Schmitz-Esser 2020); desafortunadamente el caballero no lo recibirá («E la donzella hizo su mandado, pero no falló a Lançarote e por esso no acabó lo que la reina le avía mandado», *D1*: 280^b y *D2*: 332^b). El destino los separa incluso tras la muerte.

Ginebra muere de dolor y pena. Así, debieron percibirlo y entenderlo los receptores coetáneos, pero, ¿es posible? La medicina medieval atribuía la causa de este tipo de muerte a la melancolía (García Ballester 2001 y Jackson 1986), estado en el que el enfermo buscaba la autólisis, ya fuera de forma pasiva con el abandono y la renuncia a la alimentación, o activa con el suicidio (Murray 1998–2000). Actualmente, desde diferentes campos de la medicina, se afirma que 'la vida se sostiene por interés', es decir, se vive si existen razones para ello, y que, cuando se produce una pena arrasadora por el alejamiento definitivo de un ser muy querido o por su pérdida, el individuo se abandona, se deprime y se alimenta peor, lo que provoca que su sistema inmunitario se resienta (Utz *et al.* 2012) y puede conllevar una inflamación general que conduzca al colapso (Fagundes *et al.* 2019), a la muerte.

3.4. Muerte de Úter

La enfermedad de Úter (8), de la que nada se sabe, abate al rey y a su pueblo. La muerte de un monarca es siempre un momento complejo, tanto para la familia real como para el reino, especialmente, cuando el heredero al trono es un niño, ya que pueden surgir disensiones y enfrentamientos, que podrían desembocar en una guerra civil (Nieto Soria 1993). Durante mucho tiempo («fue enfermo grande tiempo», *B1*: 36^{va} y *B2*: 46^b)²⁰, Úter se halla postrado en su lecho y el peligro para el reino acecha («tanto que su enfermedad cresció e su pueblo fue ayuntado en Londres por su mandado», *B1*: 36^{va} y *B2*: 46^b)²¹, con lo que el dolor general se intensifica y la tensión aumenta. Tras el desenlace («Estonçes fue el rey finado», *B1*: 36^{vb} y *B2*: 47^a)²², irrumpe la tristeza, las gentes expresan su aflicción y dolor mediante el llanto, los gritos, el desgarrar de sus vestiduras y el mesar de sus cabellos («e fue fecho por todos los de la çibdad e por todo el reyno muy doloroso llanto con grandes gritos e clamores, que todos fazen e rasgan sus vestiduras, mesando cruelmente sus cavellos, faziendo el más grave sentimien-

¹⁹ En *D2*, se lee «malas nuevas» y «gran enfermedad».

²⁰ En *B2*, se lee «gran pieça».

²¹ En *B2*, se lee «por su muerte».

²² En *B2*, se lee «e luego murió el rey».

to que escrebir se podría», *B1: 36^{vb}*), y a la reina le invaden un dolor y pena tan profundos («Lo qual veyendo la reyna en muy desigual comparación fue el pesar e dolor, que su corazón trespasó, que por muchas vezes se amorteció e dexó caer sobre el cuerpo del rey», *B1: 36^{vb}*) que está a punto de fallecer («la mesma reyna fiziera allí el fin de sus días con la mucha rencura e angustia que padesçía», *B1: 36^{vb}*). Se extiende, así, un sentimiento de desamparo e incertidumbre.

Ahora bien, ¿cómo podemos percibir y comprender ese desgarró? La muestra de ese dolor debe entenderse no solo como la sincera manifestación de un sentimiento, sino que se halla en consonancia con el lugar que ocupan tanto el difunto como el doliente, ya sea en la corte o en la sociedad (Martínez Gil 1996 y Vivanco 2004). De ahí que, de la reina se haga hincapié en un mayor dolor 'interior', al ser ella la persona más próxima, su esposa, y del pueblo, en tanto que fieles súbditos, se ponga de relieve la dramatización del dolor mediante el llanto, el griterío y la gestualidad.

4. Conclusiones

Los ejemplos precedentes ponen de manifiesto que a la hora de tratar de elaborar la historia de los sentimientos y de las emociones en la literatura artúrica castellana bajomedieval y del primer tercio del siglo XVI y de saber cómo se plasman las actitudes ante la enfermedad o la muerte es posible observar, en primer lugar, que se expresan por medio de un conjunto de palabras muy reducido («dolor», «duelo», «pesar», «pena», «cuita», «pavor», «lazería», «angustia», «llanto», «rencura», «gritos», «clamores», «enfermedad», «tristes», «llorar», y «quejar»), de unas estructuras lingüísticas determinadas («fazía tan gran duelo», «fazer gran cuyta», «no quedava de llorar», «no quedó de gritar», «non podría sufrir» y «me siento muy mal») y de una serie de gestos («rompióse todas sus vestiduras», «rasgan sus vestiduras», y «mesando cruelmente sus cavellos»), que concuerdan con los que se describen en otras fuentes coetáneas, y que, incluso, se documentan en la actualidad en algunos entornos culturales europeos o no; y, en segundo lugar, que, dada la dificultad de conocer cómo los experimentaron los castellanos de la época, y por extensión los europeos, es dable recurrir a nuestra experiencia, con todas las precauciones necesarias, a fin de aproximarnos a cómo se expresaron y percibieron, es decir, debería procederse con empatía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albi Romero, Guadalupe. *Lanfranco de Milán en España. Estudio y edición de la Magna Chirurgia en traducción castellana medieval*, Valladolid: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Valladolid, 1988.

- Alvar, Carlos. *El rey Arturo y su mundo. Diccionario de mitología artúrica*, Madrid: Alianza Editorial, 1991.
- Boddice, Rob. *The History of Emotions*, Manchester: Manchester University Press, 2018.
- Boddice, Rob. *A History of Feelings*, London: Reaktion Books, 2019.
- Bourdin, Gabriel Luis. «Antropología de las emociones: conceptos y tendencias». *Cuicuilco – Revista de Ciencias Antropológicas*, 67, 2016: 55–74. [06/09/2022].
- Bourke, Joanna. *Fear: A Cultural History*, London: Shoemaker & Hoard, 2005.
- Castiglione Baldassare. *Il libro del Cortegiano*, Ed. Giulio Petri, Torino: Einaudi, 1965.
- Claussen, Samuel A. *Chivalry and Violence in Late Medieval Castile*, Woodbridge: The Boydell Press, 2020.
- Contreras Martín, Antonio. «La infancia y adolescencia de un caballero: Galván en la literatura artúrica castellana», *Mirabilia – Revista Eletrónica de História Antiga e Medieval. Journal of Ancient and Medieval History*, 8, December 2008: 332–350. [06/09/2022].
- Contreras Martín, Antonio. «Muerte y entierro de Tristán en el *Tristán de Leonís* (Valladolid, 1501)», en *Actas del XIII Congreso de la Asociación Hispánica de Literatura Medieval. In memoriam Alan Deyermond*, I. Ed. José Manuel Fradejas Rueda et al., Valladolid: Ayuntamiento de Valladolid/Universidad de Valladolid, 2010: 553–562.
- El Baladro del Sabio Merlín con sus profecías*, Burgos: Juan de Burgos, 1498. [06/09/2022].
- «*El Baladro del Sabio Merlín*. Primera parte de la Demanda del Sancto Grial», en *Libros de Caballerías, Primera Parte, I: Ciclo artúrico – Ciclo carolingio*, Ed. Adolfo Bonilla y San Martín. (Nueva Biblioteca de Autores Españoles, 6), Madrid: Bailly-Baillière, 1907: 3–162.
- Esteva de Sagra, Juan. *Historia de la farmacia. Los medicamentos, la riqueza y el bienestar*, Barcelona: MASSON, 2005.
- Fagundes, Christopher P. et al. «Grief, depressive symptoms, and inflammation in the spousally bereaved», *Psychoneuroendocrinology*, 100, February 2019: 190–197. [06/09/2022].
- García Ballester, Luis. *La búsqueda de la salud. Sanadores y enfermos en la España medieval*, Barcelona: Península, 2001.
- Gianni, Monica et al. «Apical ballooning syndrome or takotsubo cardiomyopathy: a systematic review», *European Heart Journal*, 25, 2006: 1523–1529. [06/09/2022].
- Gracia, Paloma. «Arthurian Material in Iberia», en *The Arthur of the Iberians. The Arthurian Legends in the Spanish and Portuguese Worlds*, Ed. David Hook, Cardiff: University of Wales Press, 2015: 12–32.

- Groebner, Valentin. *Defaced. The Visual Culture of Violence in the Late Middle Ages* (translated by Pamela Selwyn), New York: Zone Books, 2004.
- Herrera, María Teresa y Estela González de Fauve. *Textos y concordancias electrónicos del Corpus Médico Español*, Madison: Hispanic Seminary of Medieval Studies, 1997.
- Jackson, Stanley W. *Melancholy and Depression. From Hippocratic Times to Modern Times*, New Haven/London: Yale University Press, 1986.
- Jung, Carl Gustav. «Las relaciones entre el yo y el inconsciente», *Dos escritos de psicología analítica*, Ed. Rafael Fernández Maruri, Madrid: Trotta, 2013: 141–338.
- Jung, Carl Gustav. *Tipos psicológicos*, Ed. Rafael Fernández Maruri, Madrid: Trotta, 2007.
- Jung, Emma. *Animus and Anima. Two Essays* (translated by Cary F. Baynes and Hildegard Nagel), Washington: Spring Publications, 2022.
- Kleinschmidt, Harald. 'Perceptions' and 'Action' in Medieval Europe, Woodbridge: The Boydell Press, 2005.
- Knuuttila, Simo. *Emotions in Ancient and Medieval Philosophy*, Oxford: Clarendon Press, 2004.
- La Demanda del Santo Grial*, Ed. José Ramón Trujillo, Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 2017.
- «La demanda del Sancto Grial con los maravillosos fechos de Lanzarote y de Galaz, su hijo, Segunda parte de la Demanda del Sancto Grial», en *Libros de Caballerías, Primera Parte, I: Ciclo artúrico – Ciclo carolingio*, Adolfo Bonilla y San Martín (Nueva Biblioteca de Autores Españoles, 6), Madrid: Bailly-Baillière, 1907: 163–338.
- Lanzarote del Lago*. Ed. Antonio Contreras Martín y Harvey L. Sharrer, Alcalá de Henares: Centro de Estudios Cervantinos, 2006.
- Le Breton, David. *Les passions ordinaires. Anthropologie des émotions*, Paris: Armand Colin, 1998.
- Le Breton, David. «Por una antropología de las emociones», *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 10, Diciembre 2012–Marzo 2013: 69–79. [06/09/2022].
- Lucía Megías, José Manuel y Emilio José Sales Desí. *Libros de caballerías castellanos (siglos XVI–XVII)*, Madrid: Ediciones del Laberinto, 2008.
- Martínez Gil, Fernando. *La muerte vivida. Muerte y Sociedad en Castilla durante la Baja Edad Media*, Toledo: Diputación Provincial de Toledo, 1996.
- Mitchell, Piers D. *Medicine in the Crusades. Warfare, Wounds and the Medieval Surgeon*, Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- Moscoso, Javier. *Historia cultural del dolor*, Madrid: Taurus, 2011.
- Moscoso, Javier. «From the History of Emotions to the History of Experience», en *Engaging the Emotions in Spanish Culture (18th Century to the Present)*, Ed. Elena Delgado et al., Nashville: Vanderbilt Press, 2016: 171–195.

- Moya C., Patricia, «Las pasiones en Tomás de Aquino: entre lo natural y lo humano», *Tópicos. Revista de Filosofía*, 33, 2007: 141–173. [06/09/2022].
- Murray, Alexander. *Suicide in the Middle Ages*, Oxford: Oxford University Press, 1998–2000.
- Nieto Soria, José Manuel. *Ceremonias de la realeza. Propaganda y legitimación en la Castilla Trastámara*, Hondarribia: Nerea, 1993.
- Padilla, Hope *et al.* «Diagnóstico y tratamiento de la miocardiopatía de *takotsu-bo*», *Nursing*, 32 (3), 2015: 24–28. [06/09/2022].
- Pinedo Cantillo, Iván Alfonso y Jaime Yáñez Canal. «Las emociones. Una breve historia en su marco filosófico y cultural. Edad Media», *Revista Guillermo de Ockham*, 17 (1), 2019: 17–25. [06/09/2022].
- Plamper, Jan. «Historia de las emociones: caminos y retos», *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 36, 2014: 17–29. [06/09/2022].
- Riquer, Martín de. *Caballeros andantes españoles*, Madrid: Gredos, 2008.
- Rodríguez Salazar, Tania. «El valor de las emociones para el análisis cultural», *Papers*, 87, 2008: 145–159. [06/09/2022].
- Rosenwein, Bárbara H. «Worrying about Emotions in History», *The American Historical Review*, 107 (3), 2005 [2002]: 1–43. [06/09/2022].
- Rosenwein, Bárbara H. *Emotional Communities in the Early Middle Ages*, Ithaca: Cornell University Press, 2006.
- Rosenwein, Bárbara H. «Thinking Historically about Medieval Emotions», *History Compass*, 8 (8), 2010a: 828–842. [06/09/2022].
- Rosenwein, Bárbara H. «Problems and Methods in the History of Emotions». *Passions in Context: Journal of the History and Philosophy of the Emotions*, 1, 2010b: 12–24. [06/09/2022].
- Rosenwein, Bárbara H. *Anger. The Conflicted History of an Emotion*, New Haven: Yale University Press, 2020.
- Ruiz-Domčnec, José Enrique. *La novela y el espíritu de la caballería*, Barcelona: Mondadori, 1993.
- Sánchez-Prieto, Borja. *La edición de texto españoles medievales y clásicos. Criterios de presentación gráfica*, San Millán de la Cogolla: Cilengua, 2011.
- Schmitz-Esser, Romedio. *The Corpse in the Middle Ages* (translated by Albercht Classen and Carolin Radtke), Turnhout: Harvey Miller Publishers, 2020.
- Tristán de Leonís*, Ed. María Luzdivina Cuesta Torre, Alcalá de Henares: Centro de Estudios Cervantinos, 1999.
- Utz, Rebecca L. *et al.* «Grief, depressive symptoms, and physical health among recently bereaved spouses», *Gerontologist*, 52 (4), 2012: 460–471. [06/09/2022].
- Vivanco, Laura. *Death in Fifteenth-Century Castile: Ideologies and Elites*, London: Tamesis Books, 2004.

CAPÍTULO 4

Teatro de la migración y teatro ectópico: las experiencias de Marco Magoa y Asaari Bibang

Paola Bellomi

Università degli Studi di Siena (Italia)
paola.bellomi@unisi.it

*El teatro, señores académicos, es cosa del momento,
a su vez razón del gusto del público;
que es buena representación democrática de las masas.*
Max Aub

1. Introducción

La identidad marca la trayectoria artística de los dramaturgos españoles Marco Magoa y Asaari Bibang, aunque a partir de puntos de partida diferentes, que los han llevado a relacionarse con temas en cierta medida cercanos, pero dentro de dos modos teatrales opuestos, es decir lo trágico y lo cómico. Asaari Bibang es una cómica, actriz, bailarina y columnista de *El País*, nacida en 1985 en Malabo, Guinea Ecuatorial, África – como especifica ella en el íncipit de su libro autobiográfico *Y a pesar de todo, aquí estoy* (2021: 7). Marco Magoa es el pseudónimo del también dramaturgo, actor y director Marco Márquez Muñoz de Luna, nacido en 1972 en Madrid, España, Europa (Magoa s. f.).

La labor de ambos creadores se sitúa dentro del teatro político, puesto que sus textos se ponen al servicio de un compromiso ético que se compagina con la búsqueda formal y estética de un lenguaje escénico propio y original. En las páginas que siguen se presentarán las trayectorias artísticas de Magoa y Bibang, centrandó la atención en las particularidades que caracterizan su escritura dra-

mática a partir de un tema común: la indagación del concepto de identidad y su representación escénica; al no haber tenido la oportunidad de asistir a las puestas en escena, limitaremos nuestras reflexiones al análisis a partir del texto escrito o, cuando posible, de las grabaciones de los espectáculos; esto, sin embargo, no permite acompañar nuestra propuesta de lectura al estudio del 'texto espectacular', según la definición del semiólogo Marco De Marinis (1992), y excluye una serie de observaciones relacionadas con la recepción de las obras por parte del público real. Igualmente, se formularán algunas consideraciones acerca de la recepción ideal, valorando la ficcionalización e ideologización de los textos que forman parte del *corpus*, en línea con la propuesta teórica de Fernando de Toro (1998).

Con el doble objetivo de (1.) arrojar nueva luz sobre el fenómeno de las migraciones contemporáneas expresado a través de los lenguajes escénicos actuales y (2.) presentar las soluciones artísticas encontradas por dos dramaturgos todavía no canónicos (y, por tanto, quizá más libres de experimentar) como Magoa y Bibang, intentaremos ofrecer una visión crítica que, aunque incompleta, pueda ayudar a comprender la eficacia del teatro español en su vertiente política y comprometida. Nuestra propuesta se inserta en la línea teórica trazada por Carolina Martínez López que, en su interesante estudio sobre la función mediadora del teatro en la creación de nuevas políticas para la visibilización de la causa del pueblo sirio (2017), apuntaba que

[hoy existen] diferentes fórmulas escénicas que van de la realidad narrada o dramatizada a la intervención sobre lo real o la participación directa de lo real en escena. Son fórmulas que no tienen por qué conllevar una vuelta al realismo, pero que estarían relacionadas con el activismo político y desdibujarían en algunos casos los límites de la teatralidad, perteneciendo a lo que Sánchez empezó a denominar hace una década 'teatralidades expandidas', en las que podríamos enmarcar las propuestas estudiadas. Como hemos visto, muchas de ellas son proyectos multi y transdisciplinares que, desde lo puramente teatral, la danza, la *performance* o el uso de las nuevas tecnologías en la escena, diluyen las fronteras entre la realidad y la ficción. En ocasiones son proyectos en red, en los que participan ONGs y alguna institución (Martínez López 2017: 44).

2. La migración en la dramaturgia de Marco Magoa

El teatro de Marco Magoa se inserta en la línea del «teatro de la migración», que tiene en la dramaturgia española una larga y asentada tradición; en concreto, es suficiente recordar el empuje que las migraciones por motivos económicos y políticos de los años noventa del siglo pasado dieron a la creación, cuando el

«otro», el «extranjero», vuelve a ser un tema de actualidad y tanto los partidos como la opinión pública tienen que enfrentarse con el fenómeno, muchas veces de manera conflictiva¹. Los primeros textos teatrales que ponen el drama de los migrantes como motivo central de las obras se escriben y se montan al comienzo de la década, con títulos como *La mirada del hombre oscuro* (1992), de Ignacio del Moral, *La orilla rica* (1993), de Encarna de las Heras, *Ahlán* (1996), de Jerónimo López Mozo, *Bazar* (1997), de David Planell y un nutrido etcétera². Los años de 1994 a 2007 corresponden al aumento de la inmigración, esto debido a la necesidad de encontrar un número amplio de trabajadores para satisfacer la demanda de la economía española, que por aquel entonces estaba viviendo una fase de ascenso; es lo que los sociólogos del Colectivo Ioé han denominado «efecto llamada» de la inmigración:

En ese contexto se produjo el mayor proceso inmigratorio de la historia española contemporánea: la población foránea pasó de 2,5 millones en enero de 2001 a 6,5 en 2008. El motor de semejante flujo de entrada fue la continua demanda de empleo, que permitió incorporar a buena parte de los recién llegados, además de a parados e inactivos autóctonos. Como resultado, la tasa de desempleo descendió de 24,1% a 8,3% y el número de parados de 3,8 a 1,8 millones (Colectivo Ioé 2013: 1).

Con la crisis de 2008 y el ascenso del nivel de desempleo, las primeras víctimas fueron justamente los trabajadores migrantes y, dentro de estos, los con puestos precarios y los «sin papeles» (Colectivo Ioé 2013: 2-4). Tampoco nos parece casual que, en esta perfecta tormenta socioeconómica, el teatro español volviera a ocuparse de la actualidad fijándose en los sujetos que más estaban pagando por las consecuencias nefastas de la burbuja inmobiliaria.

En este cuadro se inserta la trayectoria artística de Marco Magoa, un dramaturgo, actor, director de teatro y productor, quien en 2007 decide fundar su propia compañía, *teatro4m* (*Teatro4m* s. f.), porque, según ha explicado, «tenía la necesidad de crear espectáculos que fueran más comprometidos socialmente, que hablaran de lo que nos rodea. Necesitaba interpretar papeles más complejos, crecer como actor y como creador» (Boris 2017: 431). Se forma en Estados Unidos y en España, trabaja en varias compañías españolas, entre las cuales se hallan La Fura dels Baus y La Compañía Nacional de Teatro Clásico.

De su producción dramática, se pueden recordar algunas adaptaciones

¹ Para una visión más amplia de la historia de la migración hacia España hasta finales de los años noventa, véase el estudio de López de Lera (1995), en el cual analiza las diferentes tipologías de inmigrantes (personas mayores retiradas, profesionales cualificados, trabajadores menos cualificados, personas vinculadas a la emigración española) y favorece unos datos útiles para entender la entidad del fenómeno.

² Para profundizar el motivo de la inmigración en el teatro español actual, véase Guimarães de Andrade 2008.

de los clásicos españoles, como *El Lazarillo*, *Don Quijote* y *Bodas de sangre*, con puestas en escena en varios países de lengua árabe. Debido a la curiosidad por ese mundo, en 2004 empieza a interesarse por lo árabe, una fascinación que le llevará a dedicarse a una carrera de estudios en esta área del conocimiento y que le llevará a mudarse a vivir en muchos países musulmanes como Egipto, Jordania y Siria. Es quizá esto lo que diferencia a Magoa de sus colegas españoles: los lazos con esas realidades ‘otras’ se refuerzan fuera de la geografía ibérica³; la exigencia de un teatro más comprometido vuelve la mirada de Magoa hacia fuera, más allá de las fronteras de su país; el dramaturgo emprende una carrera profesional que le lleva a medirse con la ‘otredad en la otredad’, es decir con su identidad española, europea y de matriz católica metido en una realidad para él extranjera, con otras lenguas, otras costumbres, otras religiones, otras identidades. Si los ejemplos citados de dramaturgos y dramaturgas como Del Moral y De las Heras – a los que se podrían añadir, entre otros, los de Angélica Liddell, con la tragedia *Y los peces salieron a combatir contra los hombres* (2003), y de Laila Ripoll, con *Víctor Bevch (Blanco, europeo, varón, católico y heterosexual)* (2003) – sitúan el punto de vista de los creadores dentro de la mirada eurocéntrica, Marco Magoa traslada su visión hacia otros focos, el africano y el de Oriente Medio, que representan el núcleo creativo y profesional de su dramaturgia⁴.

Entre sus obras originales, se halla *El otro* (2012), sobre el encuentro de culturas diferentes, estrenada en El Cairo. La experiencia del intento de revolución en Egipto afectó al dramaturgo, que sobre este tema había escrito *Prólogo y epílogo del dolor* (2012) en el cual se ponen en relación la memoria de la guerra civil española con la experiencia vivida en el país norteafricano; hablando de este texto, explica el autor:

Durante un período de casi dos años he residido en El Cairo. En este tiempo he tenido la oportunidad de vivir en primera persona la última etapa del régimen de Mubarak, el nacimiento de la revolución, la violenta represión, la caída del dictador y meses después las agitadas elecciones parlamentarias. Ya en España veo como nos horrorizamos al ver las imágenes del pueblo sirio masacrado por su tirano, pero somos incapaces de ponernos de acuerdo respecto a nuestros muertos asesinados y ejecutados cruelmente durante nuestra dictadura y abandonados a lo largo de décadas en cunetas y caminos. Quizá el pueblo egipcio también nos mire horrorizado, con el temor a que sus hermanos y vecinos asesinados en las calles y comisarías

³ Sobre el tema de la «otredad» siguen resultando extremadamente interesantes las posiciones de Gayatri Chakravorty Spivak (1998). Queremos agradecer a lxs revisores anónimos que nos señalaron esta integración.

⁴ Para una aproximación inversa, es decir la representación de la migración árabe en el teatro español contemporáneo, véase Salem 2018.

queden del mismo modo abandonados y olvidados en cualquier cuneta (Magoa 2012).

En esta línea de protesta y denuncia de la injusticia histórica y social se insertan también *Zenocrate and Zenobia. The exiled* (2013), estrenada en la capital egipcia, mientras acababa de realizarse el golpe de estado de al-Sisi, y *Justo donde rompe el alma* (2014), en la que se tratan temas peliagudos – en particular en el contexto actual del mundo árabe – como el acoso sexual contra la mujer, la homosexualidad y el uso de drogas⁵.

En 2016 estrena, en Amán (Jordania), *El viajero*, «la historia de Ibn Battuta, un aventurero que en el siglo XIV abandonó la ciudad de Tánger para viajar por numerosos países hasta llegar a China» (San Narciso 2016). En el caso de esta obra, la finalidad que se intuye es mostrar el potencial positivo que tiene el contacto entre culturas para crear conocimiento y derrumbar los muros de la ignorancia. En ese año termina y estrena, en Nueva York, un texto breve titulado *Camino del aserradero*, en el que trata el tema de los abusos infantiles y de las consecuencias en las víctimas, quienes, a veces, una vez adultos se transforman ellos mismos en verdugos.

Siempre en 2016, que hasta el momento parece ser su *annus mirabilis*, Magoa termina la trilogía de los refugiados *Mare nostrum. Finis somnia vestra*, que se inserta dentro del panorama del ‘teatro de la migración’, centrándose en el drama todavía actual de los perseguidos sirios. La trilogía está compuesta por *El cielo y yo*, *Nada* y el monólogo final *Mare nostrum. Finis somnia vestra (Nuestro mar. El fin de vuestros sueños)*; la primera parte se estrenó el 17 de septiembre de 2015 en el Royal Cultural Center de Amán, Jordania; la segunda el 5 de noviembre de 2015 en una sala independiente en El Cairo, Egipto, ya que el gobierno quitó la autorización a representarla en el Teatro Nacional, alegando motivos políticos; finalmente, la tercera y última parte se estrenó el 20 de enero de 2016 en Copenhague, Dinamarca (Magoa 2015; Martínez López 2017: 36–38). El tema general de la trilogía es el viaje desesperado de los refugiados sirios que se escapan hacia Europa en búsqueda de una esperanza de sobrevivir. La trilogía está escrita originalmente en inglés y traducida al español por el propio autor⁶.

El primer elemento novedoso de la propuesta de Magoa, con respecto a la producción dramática de los años noventa, es el lugar de origen de los nuevos naufragos: Siria. Como es evidente, también el mapa geopolítico de la creación

⁵ La obra había sido encargada por la Embajada de Estados Unidos en El Cairo para que Magoa escribiera «un texto sobre la comunidad de dominicanos en Nueva York» (Boris 2017); aprovechando la ocasión, Magoa realiza una obra que reflexiona sobre las dificultades de un grupo de migrantes latinos en el contexto de EE. UU.; para la puesta en escena se contrataron a unos actores egipcios, que interpretaron a los migrantes dominicanos.

⁶ En una conversación con el autor, el propio Magoa nos dijo que, al haber pasado cierto tiempo de la redacción de la trilogía, tan solo el último texto, *Mare nostrum*, seguía pareciéndole una obra completa y acabada, mientras que las otras dos partes hoy ya no tienen la misma vigencia. Tenemos que agradecerle al autor el envío de los textos originales que se comentan en estas páginas.

teatral ha tenido que actualizarse y adaptarse a los nuevos horizontes de guerra y los nuevos campos de detención, es decir los campos para los refugiados. El segundo elemento novedoso de la trilogía es la representación de la homosexualidad en los países musulmanes, como en el caso de *Mare nostrum*, cuyo protagonista es un inmigrante sirio gay que, justamente por su orientación, tiene que escapar de Damasco y refugiarse en un campo en Jordania, después de que un grupo de milicianos de Dáesh intentara matarle tirándole del piso de un edificio (pena ésta que se inflige a los homosexuales)⁷.

Magoa vuelve a relacionarse con el drama de la migración y la violencia en ocasión de un taller dado en 2019 en Madrid a un grupo de jóvenes de Marruecos, Argelia y España, cuyos resultados se concretaron en la puesta en escena de *Un sol para cada noche* (2019), un texto escrito por el dramaturgo y basado en el testimonio de personas migrantes.

En esta misma línea sigue con su personalísima adaptación de *Las suplicantes* de Esquilo, titulada *La muerte de Zeus* (2020). Se trata de una tragedia escrita en castellano por Magoa durante el confinamiento causado por la COVID y que fue llevada a la escena ese mismo año en árabe en Jartum (Sudán), en el mes de noviembre, y en Bagdad (Iraq), en el de diciembre. Si en *Mare nostrum* era el mar el espacio simbólico de la migración, en *La muerte de Zeus* ese es el desierto. La tierra asolada y árida de un país sin nombre es el terreno que pisan tres extranjeras y un extranjero: así, con un nombre genérico, y por tanto universal, se les nombra a los personajes, que están cumpliendo su viaje, huyendo de un pasado y de unos lugares que coinciden con el recuerdo de las violencias padecidas por los cuatro (violaciones sexuales, violencias físicas y privación de la libertad). Cuando llegan a un país no determinado – pero en el cual se supone que el derecho de asilo es sagrado – y los ciudadanos les rechazan, la tragedia llega a su clímax, con la muerte de los cuatro migrantes. La denuncia de Magoa está clara: al cambiarle el final al original de Esquilo, el dramaturgo subraya como los países europeos (crecidos en la cuna de la cultura griega) hoy han traicionado las normas fundamentales de los derechos humanos y han sacrificado la humanidad para salvaguardar sus intereses particulares. Es más: esos mismos ciudadanos que rechazan a los refugiados, sin la más mínima vergüenza les proponen trabajar para ellos, recogiendo los productos de la tierra, hasta que lleguen los barcos que les repatriarán; los migrantes no solo no tienen derechos, sino que se les puede volver a tratar como esclavos, hoy, en Europa.

El desierto sigue siendo el espacio de la migración también en el texto escrito por Magoa en 2021, *El mismo dolor*, que se estrenó ese mismo año en Rabat, Marruecos⁸. Aquí el dramaturgo se basa en los versos de la poesía clásica medie-

⁷ De 2016 es también el texto breve *Las noches malas de Amir Shrinyan*, de Albert Tola, cuyo protagonista es Amir, un joven homosexual iraní, recién llegado a España pidiendo el estatus de refugiado por su orientación sexual.

⁸ En el momento en el que se están revisando estas páginas, una nueva puesta en escena, en árabe,

val andaluza y de la árabe actual para redactar un texto que, a través del registro lírico, une dos temas: el de la persecución que padecieron los que vivían en al-Ándalus, expulsados de su propia tierra de origen, y el del poder que tiene el arte tanto para denunciar las injusticias como para crear belleza.

Más reciente es la obra *Para no morir* (2022), estrenada en El Cairo en marzo del mismo año. En el programa que acompañaba el folletín de sala, la obra se presentaba con estas palabras:

Una de las últimas veces que oí la voz de mi madre, yo estaba en El Cairo, ciudad que me ama y a la que amo, y que es ya parte de mi historia. Estamos unidos, Egipto, mi madre y yo. Es por tanto esta función un acto de amor y de agradecimiento. Un canto a la belleza y al dolor que produce el recuerdo de aquello que está lejos de nosotros, como El Cairo y sus gentes cuando estoy lejos de ellos, como mi madre que ya no está aquí (Magoa 2022).⁹

Finalmente, último en orden temporal es *Kandake Amanirenas*, estrenado el 3 de noviembre de 2022 en el Friendship Hall Theatre de Jartum. Se trata de una obra en la cual se recupera la historia del antiguo reino de Kush (hoy en la frontera entre Sudán y Egipto) a través del personaje de Amanirenas, la reina-guerrera (*kandake*) quien defendió a su pueblo con coraje y determinación contra el ejército romano; al mismo tiempo, su orgullo y obstinación causaron un alto número de víctimas entre sus súbditos.

Como se puede apreciar de las breves presentaciones de los textos, Magoa es un autor que ha dedicado la gran mayoría de su producción teatral a la representación del drama de la migración, a veces enlazando el tema con la tradición dramática clásica, a veces subrayando las raíces comunes entre el mundo árabe actual y el pasado español.

A parte de la impresionante labor ética que está llevando adelante, un punto que debe llamar la atención es la relación que la obra de Magoa tiene con los lugares de sus puestas en escena: se trata de textos que muy a menudo se estrenan al poco tiempo de haberse redactado (cosa ya de por sí bastante sorprendente en el mundo teatral actual) y además en sitios que definiríamos como no normativos, como Egipto, Sudán, Siria, Marruecos, pocas veces en España. Lo cual significa que, en la práctica escénica, Magoa es un autor español que escribe para un público que casi nunca es un hablante nativo de ese idioma; además con frecuencia son dramas que emplean tanto el castellano como el inglés y el árabe, en algunas ocasiones tan solo con pocas frases en el idioma «extranjero», en otras se trata de textos bilingües. A todo esto, se le puede añadir otro elemento

está anunciada para febrero de 2023, en ocasión del Festival de las Ciudades Antiguas (Mauritania).

⁹ Como se puede vislumbrar, es un texto autobiográfico, ya que la madre del autor había perecido unos pocos meses antes.

«exótico», con respecto al panorama escénico español actual: la colaboración con equipos de actores profesionales autóctonos. Finalmente, no se puede obviar el dato de que los textos que Magoa ha llevado al escenario, en su mayoría gozaron del apoyo de la Embajada de España en el país donde el espectáculo se montaba; es decir, que hay una cierta atención por parte del gobierno en respaldar proyectos como estos del dramaturgo madrileño en una óptica de colaboración artística y cultural entre los países de acogida y el ibérico.

Marco Magoa propone textos que tienen por protagonistas a migrantes que están huyendo de un entorno violento en búsqueda de un destino mejor, o simplemente más libre; resulta sorprendente que este autor logre presentar en los países del mundo árabe, que conocen muy de cerca los dramas que se representan (lo dicho: violencia de género, persecución de las personas LGBTQI+, migrantes por motivos económicos y por motivos políticos), y no encuentre un espacio mínimo en la cartelera de su propio país, donde se supone que no tendría que padecer las consecuencias de las limitaciones que existen en buena parte del mapa geográfico que Magoa frecuenta con su trabajo artístico (por ejemplo, como recordaba el propio autor, durante las primeras fases de las primaveras árabes, se anularon algunas funciones programadas en El Cairo por no conformarse la obra con la línea política del gobierno egipcio).

3. La identidad migrante en los monólogos de Asaari Bibang

El caso de Asaari Bibang es casi un reflejo al revés de la experiencia artística de Magoa: la creadora, como se dijo antes, nació en Guinea Ecuatorial y a los seis años se mudó a vivir a Cataluña con una de sus hermanas mayores, Anita, que ya se había afincado allí por motivos de trabajo. La futura autora había llegado a España en 1992, año de las Olimpiadas de Barcelona y de la concesión del Premio Nobel de la Paz a Nelson Mandela (Bibang 2021c: 19); por tanto, se ha formado en el sistema escolar español y, a las personas que le comentan que habla muy bien español, les contesta que el castellano es su idioma materno, puesto que es el idioma oficial de Guinea Ecuatorial. Lingüísticamente, a parte de la lengua materna, de su país de origen ha conservado el uso oral del *fang* (del grupo *bantú*) y del *broken English* (un pidgin con influencia inglesa), en cambio de la nación de acogida ha adquirido el catalán.

Empieza su carrera artística como bailarina y actriz de cine y televisión. A raíz de los papeles que siempre le proponían, Bibang decide dedicarse a escribir sus propios textos: como cuenta en varias entrevistas, cuando la contrataban para una película o una serie, siempre se le hacía interpretar el rol de prostituta. Como ella misma ha subrayado en múltiples ocasiones, este tipo de productos culturales, en los que se da cabida a los personajes racializados en una narra-

ción que es tan solo una de las varias que componen la compleja experiencia migratoria, sirven para reforzar los estereotipos que circulan sobre las personas negras en España; además, y seguimos parafraseando a Bibang, no sirve para normalizar la presencia de esta «alteridad» dentro de la sociedad mayoritaria. El hecho de atar la imagen de la migración a la tragedia humana de las víctimas de la trata o de las muertes en el mar, si por un lado ayuda a sensibilizar sobre estos argumentos, por otro limita la visibilización de los migrantes que – por suerte – no tuvieron que vivir la tremenda experiencia del viaje en pateras o del proxenetismo. En un reciente encuentro organizado por Médicos sin fronteras sobre el tema «racismo y migración» (Médicos sin fronteras 2022), Bibang, en compañía del también cómico Lamine Thior (nacido en Senegal) (@LamThior) y del rapero Frank T (nacido en la República Democrática del Congo), admitía que los ‘migrantes’ como ellos, que han podido llegar a España en avión y sin huir de una guerra o de situaciones dramáticas de ese tipo, no son las personas más adecuadas para hablar del dolor y sufrimiento que padecen los que intentan llegar a Europa en pateras; no es el simple hecho de tener un origen africano que autoriza a alguien a «hablar en nombre de».

Lo que sí une la experiencia tanto de los que no tienen otra posibilidad que entrar ilegalmente en España y los que sí esa oportunidad la tuvieron en su día es el racismo. Y este es un eje temático fundamental de los textos cómicos de Bibang. Junto con el racismo, esta autora explora de manera profunda el fenómeno del microrracismo en la sociedad española. Porque si para cualquier persona que se define demócrata es fácil condenar a un facha, a un ‘purista de la raza’, cuando se trata de desvelar el racista que alberga en todos nosotros y nosotras, las cosas se ponen más tensas. Entre los monólogos que conseguimos examinar, en el presentado en *Mundo Cómico. Serie Emigrantes* (2017), Bibang denuncia de manera clara en qué consisten los episodios de microrracismo: por ejemplo, cuando alguien se dirige a ella con apelativos como «nutella» o «chocolatina» (Mundo cómico 2017); o como cuando, durante su embarazo, la enfermera le dijo que no se preocupara porque en España «no se paría así, con dolor, “como en tu país”» (Bibang 2021c: 118). Y también es microrracismo dar por sentado el hecho de que si una persona es negra es extranjera o migrante¹⁰; o pensar que, si un hombre es blanco y su niño negro, entonces el hijo es adoptivo (cosa que le ha pasado a la pareja y al niño de Bibang). Igual de peligroso son los estereotipos supuestamente positivos, que también la autora indaga en sus sketches, como por ejemplo el «mal de África», la fascinación con la cual vuelven los europeos, o la idea de que la pobreza es algo «natural» en la existencia de los pueblos africanos (Bibang 2021a).

Los monólogos de esta autora se sirven del humor y de la comicidad para atacar esos espacios, muchas veces desconocidos, que son parte de nosotros,

¹⁰ Sobre este matiz, se recomienda la lectura de la autobiografía de Desirée Bela-Lobedde (2018).

aunque quizá no lo sepamos o no lo reconozcamos. A través de su actuación, Bibang nos enseña los prejuicios y estereotipos tan enraizados en la cultura española. Y lo que vemos en ese reflejo nuestro no siempre es agradable. Justamente por eso Bibang eligió la *stand up comedy* como género teatral: en palabras de la propia actriz, a través de lo cómico, «la verdad sabe mejor» (Mundo cómico 2017) y además, «es un código de comunicación muy potente, derrumba muros» (Bibang 2020c). Los desafíos al elegir este género fueron varios, ya que se da por sentado que, si una persona es racializada, entonces por automático ha sufrido mucho, con lo cual no tiene derecho o no es apta para hacer comedia. Y si la persona en cuestión además es mujer, tiene que competir con el cliché de que el humor es ‘cosa para los hombres’.

En el intervalo temporal de menos de una década, Bibang ha enriquecido no solo los temas de sus monólogos, sino también el lenguaje con el cual se expresa, que ha llegado a la madurez gracias a la autoconciencia feminista y al ‘despertar negro’ que, según la autora, «es cuando dejas de buscar excusas y disculpas para todas las situaciones racistas en las que te ves envuelta al cabo del día; cuando caes en todos los chistes y gracietas racistas que has reído a lo largo de tu vida para no sentirte excluida» (Bibang 2021c: 127). De manera correcta, creemos, los entrevistadores y entrevistadoras subrayan su faceta como activista para la lucha contra la violencia de género, el racismo, la sexualización de la mujer, etc., a pesar de que Bibang prefiera definirse – si necesario – «activista»¹¹ en lugar de activista porque si bien reconoce que con sus piezas contribuye en la concienciación y visibilización de estos problemas enormes que nos dañan a todas y a todos, también está consciente de que ser activista conlleva una diferente implicación (Jay y Bibang 2022).

Otro aspecto interesante de la propuesta artística de Bibang es la reacción del público; por lo que se puede apreciar de los vídeos en YouTube, la mayoría de las personas son blancas, incluso en un evento como el citado de Médicos sin fronteras (2022). Este es el motivo por el cual, pensamos, la respuesta de los asistentes a veces parece bastante tibia, incluso en el monólogo que Bibang (2021b) presentó en ocasión de los Premios Feroz 2021 (asignados por la Asociación de Informadores Cinematográficos de España). Allí la actriz se centró en la situación de los profesionales y de los problemas relacionados con la COVID, con la edad de las actrices, con el racismo entre bastidores; en general, las reacciones del público fueron tímidas. Y algo parecido se aprecia en el monólogo *Hablemos sobre el VIH*, encargado en 2020 por la Cruz Roja Española y que se enfrenta con

¹¹ Según los inventores del neologismo, Stephen Duncombe y Stephen Lambert, «el activismo es una práctica híbrida que combina la aproximación artística, basada en el proceso estético, con el enfoque instrumental que busca resultados que es propio del activismo. El activismo artístico señala que para cambiar el poder es necesario cambiar de punto de vista, y viceversa, para cambiar de punto de vista es necesario cambiar el poder. El activismo artístico funde lo afectivo con lo efectivo» (en Ramírez-Blanco 2021: 17). Para profundizar el concepto y las manifestaciones prácticas del activismo, véanse también Gutiérrez-Rubí 2021, Cabur 2022 y Trione 2022.

los peligros de la SIDA y de las enfermedades de transmisión sexual¹². Cierta incomodidad se nota también en los entrevistadores – que son, en algunos casos, también cómicos – que se han relacionado con Bibang: el lenguaje del cuerpo y las humoradas no siempre «felices» denotan cierta dificultad delante de la «alteridad» que la artista encarna. No pasa lo mismo con las entrevistadoras, en algunos casos ellas también cómicas y feministas declaradas.

La sororidad es vínculo común; incluso creemos que el feminismo es un eslabón importante en el lenguaje artístico de Bibang. Proponemos un ejemplo. En el monólogo de 2017 presentado en *Mundo Cómico*, el chiste que servía para denunciar el racismo dirigido hacia ella cuando la apodaban «nutella», «chocolatina» o «bombón» se concluía diciendo «todas cosas que engordan»; en 2020, al proponer una nueva versión del chiste, Bibang en lugar de hacer referencia al cuerpo deforme porque gordo (según el discurso normativo) y por tanto risible, cambia el final con la afirmación «a mí me gusta sentirme una mujer, no un surtido navideño» (Bibang 2020b), mucho más respetuosa del cuerpo femenino, que en esta nueva versión de objeto pasa a ser sujeto. El proceso de concienciación y de empoderamiento es patente también en las citas explícitas que Bibang hace en sus discursos públicos, al nombrar textos fundacionales y fundamentales como *Mujeres, raza y clase* (1981), de Angela Davis, *África llora* (1994), de Alberto Vázquez-Figueroa, *El peligro de la historia única* (2009), de Chimamanda Ngozi Adichie, *Las que se atrevieron* (2017), de Lucía Asué Mbomío Rubio.

Finalmente, ella misma se hace promotora y contribuye en la visibilización de las y los artistas que, a partir de su cuerpo racializado, reflexionan sobre las cuestiones éticas y sociales que a Bibang también le importan; es el caso del podcast *No hay negros en el Tíbet*, que ella realiza con los ya nombrados Frank T y Lamine Thior («No hay negros en el Tíbet»), y del monólogo *El sueño es vida*, escrito por Moisés Mato López e interpretado por Thimbo Samb, un actor senegalés que llegó a España como «sin papel» y tardó nueve años en conseguir el estatus de «legal». Samb es parte del colectivo Teatro Sin Papeles, fundado en 2018 en Madrid por «un grupo humano formado por personas de 6 nacionalidades que comparten su vida a través del Teatro» (Sala metáforas 2018), y cuyo método de trabajo se basa en las técnicas propias del teatro del oprimido. *El sueño es vida* es una reescritura del drama de Calderón de la Barca, con unas referencias explícitas a la figura cervantina de Don Quijote: apropiarse del canon español sirve, una vez más, para presentar el tema de la inmigración en España.

4. Teatro de la/sobre la migración y teatro ectópico: una perspectiva abierta

¹² Y este es un tema muy doloroso para Bibang ya que perdió una hermana y un sobrino por la SIDA, como cuenta en su autobiografía (Bibang 2020a).

Las experiencias artísticas de profesionales como Bibang, Thior o Samb nos ofrecen un elemento más en el horizonte de este que, al fin y al cabo, es un teatro comprometido, incluso diríamos que político.

Nos hallamos delante de lo que Tomás Albaladejo ha definido como «literatura ectópica», que sería:

Ectopic literature can be defined as the literature written outside an author's place of origin (source place or space) by authors who have moved to another place (their target place or space), where they are living and writing [...]. These writers can be called ectopic authors, and their works known as ectopic works. Both writers and works are a representation of the 'ectopia' (Albaladejo 2019: 401–402)¹³.

Más allá de las definiciones teóricas –que sin embargo nos ayudan a interpretar los fenómenos literarios en los que estamos metidos–, lo que está saliendo a la superficie es que ya existe una generación de autoras y autores teatrales de origen no europeo que están contribuyendo a la formación del canon español actual.

Quizá el dato más interesante y que subrayaríamos es que se trata de formas teatrales las que están explorando estos creadores. Es verdad que ya existe una literatura importante escrita en castellano por escritores/as de origen africano, latino, etc.; para quedarnos en el país de nacimiento de Bibang, pensemos en la novela y la poesía ecuatoguineana escrita en español, en particular por esos autores que pertenecen a la generación de los sesenta, que se escaparon a España para salvarse de la dictadura. En esos casos, se trataba de una «literatura del exilio» o «de la diáspora». En cambio, los creadores que se nombraron en las páginas anteriores no se sienten exiliados o desterrados; en algunos casos, como el de Bibang, incluso no eligieron dejar su país, sino que otros lo hicieron por ellos cuando niños.

Lo que sí fue elección propia fue la modalidad artística con la cual expresarse, es decir el teatro. Esto nos parece un punto que marca la diferencia con respecto a los fenómenos artísticos precedentes relacionados con la migración, porque el teatro necesita un público, necesita presencia y compartir la experiencia; además la comicidad requiere un horizonte cultural compartido.

Entonces, el desafío personal y profesional de Asaari Bibang cobra una fuerza nueva; como se lee en su autobiografía, el trabajo de autoconciencia necesario para escribir sus sketches le permitió descubrir que «tenía una mente absolutamente colonizada» (2021c: 68). Al compartir todo esto delante de un público en su mayoría de españoles blancos, logra que su teatro cumpla una función

¹³ Véase también Albaladejo 2011.

social fundamental en la lucha feminista y antirracista, sin por esto dejar a un lado la indagación estética. Al igual que Marco Magoa, que, con sus dramaturgias profundamente líricas y trágicas a la vez, con el cuidado profesional que mete en cada una de sus producciones teatrales, logra crear puentes allí dónde estamos acostumbrados a que estén derrumbados o interrumpidos. O por lo menos esto pensamos, en nuestras mentes habitadas por los estereotipos y los prejuicios. Se trata de las dos caras de una medalla que por fin empieza a brillar: Magoa, con sus proyectos artísticos fuera de España, contribuye a visibilizar las raíces de los «problemas» que Bibang nombra en sus espectáculos; de esta manera ambos logran erosionar contemporáneamente desde el exterior y desde el interior los pilares de la visión colonialista, y por tanto racista, de nuestras sociedades.

Como se ha intentado mostrar, Marco Magoa está desarrollando un teatro relacionado con el tema de la migración; con respecto a las experiencias parecidas que el teatro español había propuesto en las décadas anteriores, la creación de este autor se sitúa en un lugar «ajeno», «extra», fuera tanto de los confines geográficos nacionales como de su idioma materno. Magoa propone su teatro en castellano, árabe e inglés, en salas y teatros que casi nunca son españoles y que se encuentran en países extranjeros en su mayoría de lengua árabe (Egipto, Marruecos, Sudán). Es fundamental, en su experiencia, la colaboración con las instituciones políticas y culturales presentes en los territorios en los que monta sus obras: sin el apoyo e, incluso, el respaldo económico de estos patrocinadores sería aún más complicado llevar adelante el proyecto estético-político de Magoa. Otro aspecto característico de la labor del dramaturgo madrileño es la creación de colaboraciones con los actores y las actrices del lugar en el cual se realiza la representación, a través de los talleres teatrales y del *casting* que se llevan a cabo en cada nuevo proyecto. En algunas ocasiones, intervienen en la escritura del texto también otros autores, aunque esta situación no se da muy a menudo. El género más frecuentado es la tragedia, que puede conservar algunos elementos clásicos, como la presencia del coro, aunque con una estructura organizada en secuencias de diferente duración, como es frecuente en la producción teatral posdramática¹⁴.

Asaari Bibang ofrece una mirada sobre la migración desde el interior, ya que desarrolla su propuesta artística en España, en castellano y, en ocasiones, en catalán. Su cuerpo racializado y de mujer crea un inmediato efecto de extrañamiento y exotización en la mayoría del público que asiste a sus espectáculos, puesto que se trata de espectadores blancos, hombres y mujeres; el espacio escénico participa en situar a la experiencia de Bibang fuera de los circuitos oficiales, ya que actúa en cafés cantantes y cafés teatro, en eventos y festivales que tienen un compromiso social (Médicos sin fronteras, la Cruz Roja, etc.), además de participar en programas radiofónicos y colaborar en la producción de podcast cómicos. No solo el espacio de la representación subraya la originalidad de la

¹⁴ La referencia va al estudio canónico de Lehmann (2013).

propuesta de Bibang, sino también el género elegido para expresar y mostrar su compromiso político: los cuadros cómicos, que parten de la experiencia autobiográfica de la autora, para llegar a un mensaje más colectivo y que interroga al público sobre temas como el racismo, la violencia de género, la discriminación, la violencia institucional, etc.

5. Conclusiones

Para cerrar estas reflexiones sobre la relación entre el teatro español actual y la representación de la migración, nos apelamos a la definición que Federico García Lorca, en su famosa *Charla sobre teatro*, dio de teatro y de su función:

El teatro es uno de los más expresivos y útiles instrumentos para la edificación de un país y el barómetro que marca su grandeza o su descenso. Un teatro sensible y bien orientado en todas sus ramas, desde la tragedia al vodevil, puede cambiar en pocos años la sensibilidad del pueblo; y un teatro destrozado, donde las pezuñas sustituyen a las alas, puede achabacinar y adormecer a una nación entera. El teatro es una escuela de llanto y de risa y una tribuna libre donde los hombres pueden poner en evidencia morales viejas o equívocas y explicar con ejemplos vivos normas eternas del corazón y del sentimiento del hombre. Un pueblo que no ayuda y no fomenta su teatro, si no está muerto, está moribundo (García Lorca 1962: 33).

Autores y autoras como Marco Magoa y Asaari Bibang están cumpliendo con el compromiso artístico y ético reclamado por Lorca. Y sin embargo queda una pregunta por hacer: hoy, nosotros, el público, ¿qué papel estamos jugando?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- @LamThior (Lamine Thior), *Twitter*, s. f. [11/11/2022].
- Albaladejo, Tomás. «Sobre la literatura ectópica», en *Rem tene, verba sequentur! Gelebte Interkulturalität: Festschrift zum 65. Geburtstag des Wissenschaftlers und Dichters*, Eds. Carmine Chiellino, Adrian Bieniec, Szilvia Lengl, Sandrine Okou y Natalia Blum-Barth, Dresden: Thelem, 2011: 141–153.
- Albaladejo, Tomás. «European Crisis, Fragmentation and Cohesion: the Contribution of Ectopic Literature to Europeanness», *Journal of European Studies*, 49 (3–4), 2019: 394–409.
- Bela-Lobedde, Desirée. *Ser mujer negra en España*, Barcelona: PlanB, 2018.
- Bibang, Asaari. «Monólogo “Hablemos del VIH”, con la actriz Asaari Bibang|Salud», *YouTube*, subido por Cruz Roja Española, 20/02/2020a. [11/11/2022].

- Bibang, Asaari. «Asaari Bibang (Febrero 2020) / Phi Beta Lambda», *YouTube*, subido por Phi Beta Lambda, 29/03/2020b. [11/11/2022].
- Bibang, Asaari. «Irreversibles. Asaari Bibang: “Necesitaba un poco de comedia en mi vida”», *YouTube*, subido por Mundo Negro, 23/12/2020c. [11/11/2022].
- Bibang, Asaari. «2X1: Ser mujer y negra en España», *YouTube*, subido por Médicos sin fronteras, 17/12/2021a. [11/11/2022].
- Bibang, Asaari. «Feroz 2021 – Monólogo de Asaari Bibang», *YouTube*, subido por Premios Feroz, 03/03/2021b. [11/11/2022].
- Bibang, Asaari. *Y a pesar de todo, aquí estoy*, Barcelona: Bruguera, 2021c.
- Boris, Marta. «Entrevista a Marco Magoa», *Anagnórisis. Revista de investigación teatral*, 16, 2017: 430–445. [11/11/2022].
- Cabur, Beatriz. «*Childbirth-19*, activismo digital para la generación Z», *Beatriz Cabur*, 18/10/22. [14/11/2022].
- Colectivo Ioé. «La población inmigrada ante la crisis: ¿mirando hacia otro lado?», *Boletín Ecos*, 24, 2013: 1–10.
- De Marinis, Marco. *Semiotica del teatro: l'analisi testuale dello spettacolo*, Milano: Bompiani, 1992.
- García Lorca, Federico. «Charla sobre teatro», en *Obras completas*, Madrid: Aguilar, 1962: 34–36.
- Guimarães de Andrade, Carla. *El motivo de la inmigración en el teatro español (1996–2006)*, tesis doctoral, Universidad de Alcalá, 2008. [13/11/2022].
- Gutiérrez-Rubí, Antoni. *Artivismo. El poder de los lenguajes artísticos para la comunicación y el activismo*, Barcelona: Editorial Universitat Oberta de Catalunya, 2021.
- Jay, Penny y Asaari Bibang. «*Es mala amante la Fama y no va a quererte de verdad / La Buena Tierra 2x11 | Penny Jay y Asaari Bibang*», *YouTube*, subido por Penny JayG, 07/04/2022. [11/11/2022].
- Lehmann, Hans-Thies. *Teatro posdramático*, Murcia: CENDEAC/Paso de Gato, 2013.
- López de Lera, Diego. «La inmigración a España a fines del siglo XX. Los que vienen a trabajar y los que vienen a descancar», *REIS. Revista Española de Investigación Sociológica*, 71–72, 1995: 225–245.
- Magoa, Marco. *Marco Magoa: sitio web*, s. f. [11/11/2022].
- Magoa, Marco. «*Prólogo y epílogo del dolor*. Madrid, 3 Julio, 2012», *Teatro4m*, 06/03/2012. [11/11/2022].
- Magoa, Marco. «*Mare nostrum. Finis somnia vestra*. Copenhagen, Denmark, 2016», *Teatro4m*, 20/11/2015. [11/11/2022].
- Magoa, Marco. «*Para NO morir* شتوم ام ن اشع Cairo, Egypt. March 2022», *Teatro4m*, 16/03/2022. [11/11/2022].
- Martínez López, Carolina. «La escena como posible mediadora y propulsora de nuevas políticas en el contexto de la diáspora del pueblo sirio», *Arte y políticas de identidad*, 17, 2017: 33–52.

- Médicos sin fronteras, «Humanidad inconformista: racismo y migración», *YouTube*, subido por Médicos sin fronteras, 19/05/2022. [11/11/2022].
- Mundo cómico. «Mundo Cómico Asaari Bibang Serie 1 Emigrantes Subtitled», *YouTube*, subido por Mundo cómico, 05/09/2017. [11/11/2022].
- «No hay negros en el Tíbet», *Podium*, s. f. [11/11/22].
- Ramírez-Blanco, Julia. «Prólogo. Un nuevo vocabulario para una nueva política», en *Artivismo. El poder de los lenguajes artísticos para la comunicación y el activismo*, Antoni Gutiérrez-Rubí, Barcelona: Editorial Universitat Oberta de Catalunya, 2021: 15–20.
- Sala metáforas. «Teatro sin papeles. Nueva compañía de teatro», *Metáforas: sala de teatro social*, 09/04/2018. [11/11/22].
- Salem, Khaled. «El teatro español contemporáneo ante el fenómeno de la inmigración y la problemática de su recepción en árabe», *Las puertas del drama. Revista de la Asociación de Autores de Teatro*, 49, 2018. [13/11/2022].
- San Narciso, María G. «El viajero de Marco Magoa se va a Jordania», *La Nueva España*, 07/10/2016 [11/11/2022].
- Spivak, Gayatri Chakravorty. «¿Puede hablar el sujeto subalterno?», *Orbis Tertius*, 3/6, 1998: 175–235.
- teatro4m: International Theater Company*, s.f. [12/11/2022].
- Toro, Fernando de. «Semiótica y recepción: teoría y práctica de la recepción teatral», *Dispositio. Semiótica del teatro*, 13/33-35, 1988: 91–114.
- Trione, Vincenzo. *Artivismo. Arte, politica, impegno*, Torino: Einaudi, 2022.

CAPÍTULO 5

La Guerra Civil española y el exilio en los dramas de Rafael Alberti, Pedro Salinas y Max Aub

Ana Huber

Universidad de Belgrado (Serbia)
anahuber9295@gmail.com

1. Introducción

«La obra tiene eco y resonancia cuando es capaz de convertirse en soporte de identificación colectiva, cuando ese público se ve reflejado en algunos aspectos, al menos, de su personalidad», afirma María del Carmen García Tejera (1988: 66) en su texto sobre el trabajo literario de Pedro Salinas. Esta afirmación puede servir como lema para describir y explicar el impacto que tiene la dramaturgia comprometida de los autores de la *Generación del 27*.

La Guerra Civil española fue el acontecimiento histórico que incitó y proliferó la abundante creación de obras que trataban del exilio y de los conflictos bélicos. La famosa *Generación del 27* es el máximo representante de la escritura antifascista y antifranquista, sobre todo dentro del género dramático.

Lo que tienen en común Rafael Alberti (1902–1999), Pedro Salinas (1891–1951) y Max Aub (1903–1972), excepto las similitudes generacionales en cuanto a su literatura, es la experiencia de la vida en exilio. Los tres autores se vieron obligados a emigrar de España a causa de la Guerra Civil española y la dictadura militar establecida por Francisco Franco en 1939. Cambiaban de domicilio frecuentemente – vivieron en Estados Unidos, México, Argentina, Puerto Rico, Francia, Italia. Sin embargo, las obras que escribieron han de clasificarse sin duda en el corpus de la literatura española. España siempre fue y permaneció uno de los temas principales de sus textos literarios. Manuel Aznar Soler (1994) afirma

que «la historia de la literatura española del siglo XX nunca estará completa sin la obra de los escritores republicanos exiliados en 1939». El tema del exilio es uno de los esenciales en el trabajo de dichos escritores, todos partidarios de la República.

Sophia A. McClennen en su estudio *The Dialectics of Exile: Nation, Time, Language, and Space in Hispanic Literature* (2004) expone la idea sobre dos tipos de exilio – uno, el que incita la libertad creativa y refleja la estética global que el artista exiliado ha conocido, y otro, el que acaba en provincialismo, regionalismo y nostalgia exagerada. La obra de Alberti, Salinas y Aub se encuentra a medio camino. Por un lado, los tres autores adquieren una actitud cosmopolita y muestran criticismo hacia su patria abandonada, basándose en distintas poéticas e impactos. Por otro lado, los temas emblemáticos de su dramaturgia (y también poesía y prosa) son la Guerra Civil, las consecuencias de dicha guerra, las divisiones y los conflictos dentro del pueblo español. Lejos de su país, los españoles exiliados todavía se sentían preocupados por su patria e intentaban expresar esa preocupación a través de los diferentes recursos literarios.

La producción dramática de Alberti, Salinas y Aub destaca por su compromiso con los temas palpitantes, vinculados con la Guerra Civil y sus secuelas. Natalia Vara Ferrero (2006: 5) enumera algunos rasgos distinguidores de la literatura comprometida que también podemos detectar en los dramas *Noche de guerra en el Museo del Prado*, *Los santos* y *La vuelta: 1947*. Se trata de los siguientes: la imagen de los sucesos políticos recientes, la presencia de diferentes espectros de la sociedad, la actitud ideológica visible, la presencia de los personajes arquetípicos y la apelación a lo humano en la gente. Los tres autores giran en torno al tema de la Guerra Civil unos años después de su final, eligen personajes de distintas profesiones y clases sociales, no prescinden de mostrar la posición ideológica y transmiten mensajes humanistas.

Noche de guerra en el Museo del Prado es una obra alegórica, llena de alusiones y referencias intertextuales, que describe el bombardeo franquista del Museo del Prado al principio de la Guerra Civil, en noviembre de 1936, y la defensa popular, gracias a la que se ha salvado la herencia cultural inmensa (García Lerma 2016: 9–10). En este drama los personajes que representan a los tipos de la sociedad española (estudiantes, soldados, frailes, toreros, majas) se unen con los personajes procedentes de las obras maestras de pintores españoles y europeos (El Greco, Goya, Velázquez, Picasso, Ticiano, Fra Angelico) para proteger los valores civilizadores usurpados por el fascismo.

Los santos de Pedro Salinas describen una situación fantástica durante las batallas entre republicanos y franquistas, cuando unas estatuas de los santos se ponen de pie y salvan a la gente inocente del fusilamiento franquista. Igual que en la obra de Alberti, los personajes salinianos son representantes de diferentes capas sociales de España en esa época: militares, campesinos, intelectuales, viejos, jóvenes, madres, hijos, prostitutas, proletarios. Tras superar las diferencias y

empezar a actuar como un colectivo unido, les llega la salvación milagrosa. Solita Salinas, hija de Pedro Salinas, contó para *El País* (1980) que «la obra [*Los santos*] se la inspiraron las magníficas fotos de Robert Capa publicadas en el libro *Death in the making*, aparecido en 1938, donde se ven, entre otras, varias imágenes religiosas desplazadas de sus altares».

En *La vuelta: 1947* la protagonista es Isabel, una republicana apasionada, que sale de la cárcel en el año 1947¹. Cuando regresa a su casa, se da cuenta de la desintegración que su familia sufrió y de que ha perdido todo lo que le importaba tras el triunfo de los franquistas. Isabel no quiere renunciar a sus ideales y por eso, al final de la obra, las autoridades franquistas la vuelven a detener.

2. El compromiso y la ficcionalización

En primer lugar, hay que definir el concepto del teatro comprometido en el contexto del trabajo literario de la *Generación del 27*. En términos estrictos de la crítica literaria marxista, la literatura comprometida se define como «tipo de literatura cuyo fin fundamental es la crítica y el cambio de la sociedad, es decir, de las relaciones sociales injustas»² (Popović 2007: 38). Para este análisis hay que tener en cuenta una definición más amplia, que determina la literatura comprometida como «una actitud activa del artista hacia la realidad social y política, como una postura hacia lo actual»³ (Matvejević 2001: 28). Es precisamente la postura que toman Alberti, Salinas y Aub en sus dramas. Los tres autores coinciden con el postulado del teatro político de Erwin Piscator, que declara que el teatro actual siempre interviene a los acontecimientos actuales (Piscator 1985: 131–132). Es también uno de los rasgos principales de la literatura comprometida, como ya se ha dicho en la introducción.

Los críticos marxistas se enfocan en el análisis de los elementos utópicos en la literatura que anuncian futuros procesos históricos y el anhelo de la gente de libertad y justicia (Solar 2005: 280). En la obra de Alberti esta idea se ve muy explícita: el pueblo unido pondrá fin a los gobiernos tiránicos y proclamará la libertad en su país. Lo mismo ocurre en la obra *La vuelta: 1947* donde Isabel y Nieves, como dos protagonistas conscientes, no dejan de luchar contra el régimen franquista, aunque pueden perder o ya han perdido todo: familia, trabajo, prestigio público, y creen que las futuras generaciones vivirán en un mundo mejor gracias a su sacrificio. Las estatuas vivificadas de Salinas también anuncian una posible salvación utópica con su sacrificio por la gente humilde.

¹ Max Aub escribió tres *Vueltas* en total – *La vuelta: 1947*, *La vuelta: 1960* y *La vuelta: 1964*. En las dos primeras los protagonistas salen de las cárceles franquistas, mientras que en la tercera se trata de una visita imaginaria de un español exiliado (Monti 2005: 173).

² «vrsta književnosti čija je osnovna svrha kritika i promena društva tj. nepravednih socijalnih odnosa». Todas las traducciones son de la autora de este trabajo, salvo si se indica lo contrario.

³ «aktivan stav umjetnika prema društvenoj i političkoj stvarnosti, određenost prema aktuelnosti».

Fredric Jameson (2002: 1, 18) afirma que la interpretación política de los textos literarios tiene prioridad sobre los demás métodos, dado que cualquier texto es un modelo alegórico de la sociedad. Esa interpretación se puede emplear en el estudio de los dramas con el tema de la Guerra Civil de Alberti, Salinas y Aub. Los fragmentos dramáticos sobre la sociedad en guerra y posguerra reflejan una imagen más amplia de las turbulencias históricas y sus consecuencias para el pueblo español. Además, Jameson (2002: 3-5; 64) subraya que «los artefactos culturales se pueden observar como actos simbólicos» y que «el acto estético es ideológico por sí mismo y la producción de lo estético, de una forma narrativa, ha de ser percibida como un acto ideológico *per se*»⁴. Por lo tanto, el mismo procedimiento literario contiene un cierto componente ideológico. Con eso se apoya la hipótesis sobre una realidad histórico-poética que conlleva el tono del teatro comprometido en los dramas de Alberti, Salinas y Aub. El procedimiento literario y estilístico que escogen los autores para escribir sobre los hechos históricos ya es un acto simbólico e ideológico y refleja las posturas del autor. En continuación se elaborará cuáles modos de escribir eligen dichos dramaturgos de la *Generación del 27* y cómo unen el compromiso y la ficción.

György Lukács en su estudio *Historia de la evolución del drama moderno* (1978) declara que cualquier drama moderno es en realidad un drama histórico. Como él lo explica (Lukač 1978: 72), «el protagonista [de un drama moderno], aunque no aparezca en ello, es un proceso histórico [...] por lo que [un drama] es siempre concreto, único, irreplicable nunca jamás en ninguna parte. Cualquier acción es estrechamente vinculada con un tiempo y lugar concreto, con unas circunstancias concretas»⁵. El concepto del proceso histórico es muy importante en este contexto. Los tres dramas en cuestión establecen un vínculo estrecho con los hechos históricos, en este caso con la Guerra Civil española y sus secuelas devastadoras. Lukács (Lukač 1978: 73) añade que el fondo histórico de un drama se separa de las acciones de personajes dramáticos y se convierte en un elemento autónomo que tiene su propia vida orgánica. Por lo tanto, los personajes dramáticos no están aislados de la realidad, sino afectados por los hechos y fenómenos concretos que los rodean. La consecuencia de este proceso es el carácter pluri-dimensional del drama moderno en el sentido social (Lukač 1978: 74). Así en el drama moderno no se confrontan solo las pasiones, como en el drama clásico, sino también las ideologías y las posturas (Lukač 1978: 77).

En las tres obras analizadas nos encontramos con los conflictos ideológicos entre dos bandos opuestos. En la obra de Alberti, es una división universalizada en liberales y conservadores a lo largo de la historia española y europea; en

⁴ «cultural artefacts as socially symbolic acts», «the aesthetic act is itself ideological and the production of aesthetic or narrative form is to be seen as an ideological act in its own right».

⁵ «istinski junak svake od njih [moderne drame], iako se zapravo nikad i nigde ne pojavljuje, ipak [je] uvek jedan istorijski proces [...] i zato je u prostoru i u vremenu uvek konkretna, unikatna, neponovljiva nigde i nikada» (trad. Sava Babić).

la obra de Salinas, se trata de la división en franquistas y republicanos durante la Guerra Civil; en el drama de Aub, también se trata de la división en franquistas y republicanos, pero, desde un punto de vista más generalizado, el enfoque está en la división entre seres políticos y apolíticos que defienden o traicionan sus ideales. El elemento motor de cualquier acción en las obras *Noche de guerra en el Museo del Prado*, *Los santos* y *La vuelta: 1947* es la confrontación ideológica. Los tres dramas presentan, en términos de Jameson, un modo alegórico de la sociedad.

Las posiciones ideológicas de los personajes y sus creadores son obvias, como es debido según los postulados del teatro comprometido. En las obras de Alberti y Aub es evidente el fervor republicano de estos antifranquistas declarados. Sin embargo, la posición de Salinas es más compleja, más moderada y a la vez más objetiva. Al describir el conflicto entre republicanos y falangistas, Salinas destaca brutalidad, insensatez y falta de educación, tanto en los personajes de los falangistas como en los republicanos. Son torpes, necios, no conocen ni arte ni religión y no tienen respeto para nada, excepto para sus fines políticos que equiparan con los fines patrióticos. Escribir sobre la barbarie incluso entre los "suyos" representa una innovación en la literatura dramática sobre la Guerra Civil. Rodríguez Richart (1960: 410) señala dos rasgos clave del teatro saliniano – la acción dramática se reduce al mínimo y el mismo Salinas toma la postura de un intelectual que está observando la realidad. Esa postura superior de un intelectual permite a Salinas que sea más objetivo y moderado en cuanto a la demostración de su actitud ideológica y su compromiso.

En la introducción de su estudio *The Character of Truth: Historical Figures in Contemporary Fiction* (1990) Naomi Jacobs explica cómo en la literatura contemporánea, empezando por el siglo XX, las figuras históricas han vuelto a formar parte de las obras ficcionales. Esa práctica literaria se distingue drásticamente de los cánones del realismo literario (Jacobs 1990: xiv). La expansión de las obras pseudohistóricas y pseudodocumentales es un marco en el que encajan parcialmente los dramas de los autores de la *Generación del 27*, sobre todo de Rafael Alberti por sus rasgos posmodernistas. Los hechos históricos, según Jacobs (1990: xv), se emplean en la literatura contemporánea «fenomenológicamente»⁶. Seguidamente, Jacobs (1990: xvi) constata que los autores contemporáneos «pueden transformar el personaje en una escultura tridimensional, o, alternativamente, pueden exagerar y explotar sus cualidades caricaturescas»⁷. El ejemplo ideal de la explotación caricaturesca, incluso grotesca, serían los personajes históricos que figuran en *Noche de guerra en el Museo del Prado* de Alberti – Felipe IV, conde-duque de Olivares, Napoleón, Carlos IV, reina María Luisa, Manuel Godoy, Francisco Franco. Estos personajes no desarrollan ninguna característica profunda y sirven solo para simbolizar a la tiranía y opresión de los gobiernos maléficos

⁶ «phenomenalistically».

⁷ «may transform the persona into a three-dimensional sculpture or, alternately, exaggerate and exploit its cartoon qualities».

a lo largo de historia española. La presencia de las figuras históricas siempre provoca cuestionamiento y revaloración de las fronteras artificiales entre verdad y mentira, entre historia y ficción, entre realidad e imaginación (Jacobs 1990: xxi). Por consiguiente, los autores de ficciones con elementos históricos dejan de considerar que realidad y ficción son dos campos separados y los tratan de modo deconstruccionista, centrándose en la identidad cultural, nacional, histórica, religiosa⁸ u otra (Jacobs 1990: 204–205).

McClenen (2004: 2–3) enumera varias características de la literatura del exilio en general: tensión entre nacionalismo, transnacionalismo y antinacionalismo, suspensión del tiempo narrativo lineal, introducción del tiempo cíclico, relativo y fragmentario (se vinculan los hechos de épocas diferentes), revalorización del tiempo histórico, percepción peculiar del espacio y presentación de los conflictos a través de las diferencias lingüísticas. Los rasgos como la fragmentariedad, la deconstrucción temporal y espacial y la diferenciación lingüística aparecen en los dramas en cuestión. La representación del tiempo histórico y literario es bastante compleja en la obra de Alberti. Allí se entrecruzan diferentes líneas cronológicas, desde la época del Felipe IV, Fernando VII, Primo de Rivera, hasta Francisco Franco, la figura actual en el momento de escribir la obra. Lo que tienen en común estas épocas alejadas es la presencia de algún tipo de totalitarismo. En los dramas de Salinas y Aub la narración se centra solo en el período de la Guerra Civil, mientras que Alberti cubre un período de varios siglos. En cuanto a la diferenciación lingüística⁹, los personajes de Alberti y Salinas muestran los rasgos lingüísticos típicos para su edad, profesión y estatus social. La gente simple utiliza un lenguaje coloquial, incluso vulgar, mientras que los miembros de las clases altas hablan en un tono elevado y más pomposo. Por ejemplo, los personajes pertenecientes al pueblo en la obra de Salinas usan las formas coloquiales como *tó*, *condenao*, *ná*, *p'abajo*, *p'alante*, *tós*, *paecen*; los militares utilizan unas frases sonantes, que casi pertenecen a la propaganda lingüística de ambos grupos en conflicto. Así los republicanos exclaman «Rendirse a la República» (Salinas 2006: 147), y los falangistas dicen con sarcasmo «Una nueva hazaña de los rojos» (Salinas 2006: 155). En la obra de Aub, las diferencias lingüísticas provienen de distintas posturas ideológicas. Isabel y Nieves, por ejemplo, emplean un lenguaje solemne con el que expresan la firmeza de sus ideas. Mientras tanto, los personajes como Damián o Paca hablan mucho menos y sin exageraciones, como si Aub hubiera querido reflejar así su inconstancia y maleabilidad.

⁸ La identidad religiosa aparece como punto clave de posible salvación y reconciliación en la obra *Los santos* de Salinas.

⁹ Aquí tenemos en cuenta la diferenciación según estatus social o ideología, no en cuanto a la categoría de exiliado/no exiliado.

3. Entre el humanismo cristiano, la posmodernidad y la crítica sociohistórica

Rafael Alberti, Pedro Salinas y Max Aub parten en sus dramas desde un trasfondo histórico y realista, lo fusionan con los elementos ficcionales y crean así tres visiones peculiares de la Guerra Civil española y sus consecuencias trascendentales. Las representaciones de la Guerra Civil y sus consecuencias en los dramas *Noche de guerra en el Museo del Prado*, *Los santos* y *La vuelta: 1947* se pueden clasificar en tres tipos.

En el centro de la visión de Salinas es el sentido del humanismo cristiano y la fraternidad entre los cristianos como la única vía de reconciliación. Alberti se aprovecha de la situación actual con la Guerra Civil para criticar la sociedad española (y europea) a lo largo de la historia y detecta en las épocas remotas las causas esenciales de los conflictos recientes, pero lo consigue a través de los recursos literarios posmodernistas. Aub se basa en los postulados del realismo, criticando abiertamente las consecuencias sociales de los conflictos y malas decisiones políticas e históricas.

A saber, Salinas opta por los valores del cristianismo medieval, por amor, bondad y humanismo cristiano. Lo que distingue a Salinas de los demás dramaturgos de su generación que escribieron sobre la Guerra Civil es precisamente el humanismo cristiano con el que observa la realidad. Su obra es profundamente antibelicista y apela a la solidaridad, fraternidad y reconciliación de los bandos opuestos. El plano maravilloso de *Los santos* se apoya en la tradición literaria de la Edad Media, es decir, en los géneros como el milagro y el misterio medieval. El milagro (*miraculum*) se define como «el género dramático medieval en el cual se dramatiza algún suceso, es decir, un milagro de la vida de los santos, que sucedió gracias a la ayuda de Dios»¹⁰ (Bojović 1986a: 437), que siempre dramatiza algún aspecto de la vida humana y termina con una intervención milagrosa de un santo (Cuddon 2013: 438). Luego, el misterio se define de manera similar, como un tipo de drama espiritual, escrito en la lengua vernácula, que evolucionó del drama religioso en latín. El asunto del misterio se basa en peculiaridades conocidas de la vida del Cristo, de la Virgen o de los santos (Bojović 1986b: 437). En el misterio se pueden detectar los primeros intentos del realismo psicológico dentro del género dramático (Cuddon 2013: 452). El punto clave de la trama de *Los santos* coincide con la vivificación de las estatuas de los santos que se sacrifican para salvar a los prisioneros republicanos. Se trata de un hecho indudablemente milagroso con el que acaba la obra. Por lo tanto, este drama moderno une los rasgos de dos géneros dramáticos medievales con un tema actual y novedoso en el momento de escribir. Los elementos básicos del humanismo cristiano – el amor y el sacrificio – se encarnan en el acto de salvación en el que Dios protege a su pueblo.

¹⁰ «vrsta srednjovekovne drame u kojoj je dramatizovan neki događaj (tj. čudo ili čudesu) iz života svetaca, koji se zbija Božjom ili Bogorodičinom pomoći».

Salinas apela en su obra a un ideal humanista, a la fraternidad y a la piedad entre la gente. Por lo tanto, describe la Guerra Civil no como una lucha ferviente, sino como un desastre de lo espiritual y la deshumanización, de la que se puede salvar solo por milagro. De hecho, Salinas apela al regreso al humanismo cristiano, al amor y a la fraternidad cristiana, es decir, a los valores cristianos básicos. Los vínculos entre los personajes salinianos no se basan fundamentalmente en la ideología republicana, sino en la caridad humana (Polansky 1987: 440). Es la distinción clave entre los personajes de Alberti y Salinas.

Pedro Salinas se centra en la representación religiosa y explica la esencia de la Guerra Civil a través de los símbolos cristianos. Los enfoques de Alberti y Salinas pertenecen al espectro de lo fantástico. La trama de *Los santos* se basa en un hecho milagroso: unas estatuas de los santos – San José, San Francisco, María Magdalena y Soledad (Madre Virgen) – vivifican y se ponen de pie en un sótano de colegiata para sacrificarse por un grupo de prisioneros inocentes y van a ser fusilados. La esencia del sinsentido de la guerra la explican Angustias y Palmito: «mi hijo murió por nada... me lo mataron por nada»; «y nos han quitao el luego» (Salinas, 2006: 165, 159), refiriéndose a los franquistas. De ese sinsentido los puede salvar solo un acto milagroso.

Polansky (1987: 437) escribe: «los problemas del hombre en un mundo moderno, [...] [como] el problema de la guerra en *Los santos*, son directamente relacionados con la ausencia de una comunicación armoniosa y sensitiva»¹¹. El vínculo que establecen los personajes de Salinas mediante la comunicación interpersonal inspira el milagro de salvación (Polansky 1987: 440). Como explica Rodríguez Richart (1960: 427), el teatro de Salinas «es un trasunto fidelísimo de su poesía» (Rodríguez Richart 1960: 427). De ahí que sea el único de los tres autores mencionados que se centra en lo poético y no en lo político en el desenlace de su obra.

El motivo de la vivificación aparece también en la obra *Noche de guerra en el Museo del Prado*, pero en un contexto posmodernista y político. Aquí la posmodernidad se puede percibir a través de un principio de John Barth (1984): la necesidad de mediar entre texto y lector. El texto literario tiene que invitar e incitar al lector (o espectador en el teatro) a activarse y levantarle la conciencia política. De ahí Alberti no se basa en el humanismo universal (ni cristiano, como Salinas), sino en la utopía marxista sobre la importancia del levantamiento popular, en términos de investigadores posmodernistas como Fredric Jameson y Linda Materna. Materna (1990b: 20; 24–25) afirma que el empleo de pinturas y su transformación en los personajes alegóricos en *Noche de guerra en el Museo del Prado* simboliza «el conflicto entre espíritu y materia» y que al final Alberti opta por el materialismo (que se nota en la vivificación de los personajes goyescos) en vez de la idealización (que representan las pinturas renacentistas idealizadas,

¹¹ «the problems of a man in the modern world – [...] [like] war in *Los santos* are directly related to the absence of harmonious and sensitive communication».

apartadas del cualquier contexto político). Más adelante, Materna (1990a: 83) concluye que «en el momento de la crisis política el arte tiene que funcionar, no como artículo de consumo, como *objeto* de contemplación divorciado del contexto actual vivido, sino como *sujeto*, catalizador y participante activo en el proceso histórico». Así las pinturas del Museo del Prado se reemplazan por los personajes vivificados de estas pinturas, con lo que el Museo se convierte en una batalla proletaria, en una utopía sobre el levantamiento popular (Materna 1990a: 84). A diferencia de Salinas, Alberti no encuentra la salvación en un acto maravilloso, provocado por las fuerzas del «otro mundo», sino en la agilidad y solidaridad del pueblo unido. En la obra de Salinas se plantea un tema religioso de trasfondo político, pero se puede interpretar también de otra manera, como un tema político puesto en un contexto cristiano. Las batallas entre republicanos y franquistas al principio de la obra se describen en un tono realista. Orozco, teniente republicano, intenta salvar la herencia cultural de la destrucción bélica. Llega a la colegiata para apuntar las estatuas de los santos en la lista del Tesoro Artístico Nacional. Aquí se nota el mismo motivo que en la obra de Alberti: el anhelo de rescatar las obras de valor artístico y proteger así de la destrucción todo lo civilizado que existe en España.

Rafael Alberti entrega una representación estilizada de las luchas en la Guerra Civil y explica los hechos históricos a través de las alusiones artísticas (alude a las pinturas, cita poemas, incorpora los elementos del folclore). Sus protagonistas son personajes goyescos que habitaban las pinturas del Museo del Prado y luego se materializaron en el bombardeo para salvar la herencia cultural y el pueblo español. El enfoque albertiano se basa en la poética posmodernista, cuyo postulado esencial, entre otros, es, según Linda Hutcheon (Hačion 1996: 204) y Charles Jencks (Dženks 2016: 26), la fragmentariedad del texto y la deconstrucción de la trama, tiempo y espacio lineal.

Ambas obras contienen ciertos elementos fantásticos. En *Noche de guerra en el Museo del Prado*, se trata de los elementos que se refieren a la vinculación entre las épocas cronológicamente alejadas y a las matanzas simbólicas de los gobernadores despóticos por el pueblo unido. En el caso de Salinas, el motivo nuclear de la vivificación de las figuras de los santos es un emblemático ejemplo de la literatura fantástica, con motivos procedentes de la tradición de lo maravilloso cristiano (milagros y misterios). Los personajes albertianos, por lo menos simbólicamente, superan el orden podrido y crean la esperanza para un futuro mejor a través de los asesinatos simbólicos de los tiranos:

MANCO: [...] Démonos prisa. Colguemos cuanto antes de lo alto a esos podridos símbolos de la desvergüenza y de la tiranía. ¡No volverán jamás, no pisarán jamás este suelo si hacemos todos juntos que nuestra barricada sea inexpugnable! (Alberti 2003: 200).

La atmósfera en la obra de Alberti es carnavalesca y grotesca. Todo está hiperbolizado, porque, en términos de Mijaíl Bajtín (Bahtin 1978: 17), se suprimen las relaciones jerárquicas y predomina el habla callejera.

Los tres autores analizados se basan en un postulado brechtiano: al teatro se le atribuye la dimensión histórica para demostrar que la sociedad era diferente en diferentes épocas, lo que asegura al público que la situación de hoy también puede cambiar (Selenić 1971: 88). Estos procedimientos tienen que cumplir un objetivo brechtiano fundamental: motivar al espectador y despertar su conciencia crítica. Los mecanismos brechtianos son reconocibles en dichas obras de la *Generación del 27* e incluso el mismo Bertolt Brecht reconoció en autores como Alberti ideas afines a las suyas¹².

María del Carmen García Tejera elabora en su estudio titulado *La teoría literaria de Pedro Salinas* (1988: 11) que el fundamento de la poética saliniana se basa en la invitación a los lectores a «colaborar» mediante nuevas lecturas de los textos». Por lo tanto, la obra *Los santos*, igual que las piezas de otros dramaturgos de la *Generación del 27*, se puede reinterpretar en diferentes contextos. En *Los santos* se pueden destacar la dimensión fantástico-maravillosa, la dimensión cristiano-maravillosa, y, por cierto, la dimensión política e histórica.

Sin embargo, Max Aub elige un enfoque más individualista y se centra en los personajes fuertes e independientes. Ellos actúan fuera del colectivo y deciden deliberadamente ir contra las mayorías. Los elementos fantásticos o maravillosos son pocos, por lo que se puede decir que se trata de un drama sociohistórico y psicológico, con un tono crítico. Aub elabora las consecuencias psicológicas y sociales que la Guerra Civil ha provocado entre el pueblo español.

El tema del exilio es muy significativo en la obra *La vuelta: 1947* de Aub. El drama trata del ostracismo político que sufrieron los republicanos tras el triunfo de los falangistas en 1939. La presencia de este tema en la dramaturgia de la *Generación del 27* es consecuencia del exilio en la vida real de los escritores como Aub, Alberti, Salinas, su contemporáneo novelista Ramón José Sender y otros autores de esa época.

Pilar Moraleda (1989: 217) describe el teatro de Aub, teniendo en cuenta su obra en un acto *La vuelta: 1947* como: «un teatro épico en el que refleja su [de Aub] particular y comprometida visión de los conflictos que origina la guerra, tanto en el plano social, como, sobre todo, en el individual y humano». Ya se ha mencionado que la apelación a lo humano es una de las características principales del teatro comprometido. El plano social (sociohistórico) afecta profundamente el plano psicológico e individualista, como en el caso de la protagonista de *La vuelta: 1947*, Isabel.

¹² Es interesante que Brecht haya sugerido que Alberti incorporara el Prólogo, uno de los mecanismos del teatro épico, en su obra *Noche de guerra en el Museo del Prado* (Fritz 2004: 390-391; Rubio 1999: 133). Además, algunos investigadores (Ruiz Ramón 2001: 258) destacan a Max Aub como uno de los precursores de la poética brechtiana.

Max Aub opta por una representación sociohistórica, con dos visiones paralelas – una, intimista, del fracaso familiar de Isabel, y otra, colectiva, sobre la represión en España de posguerra en la década de los 40. Es un drama realista, sin elementos poetizados ni fantásticos, que explica la Guerra Civil directamente a través de las consecuencias políticas (encarcelamiento), sociales (ostracismo) y psicológicas (desintegración de la familia).

La vuelta: 1947 aborda la cuestión de la presión psicológica que crean los regímenes totalitarios para controlar y dar miedo a la gente. El grupo más sensible son los niños, lo que se presenta a través del personaje de Anita, hija de Isabel (Huber 2021: 32). Anita tuvo dos años cuando los franquistas detuvieron a su madre y por eso percibe ingenuamente la situación con sus “dos madres” – Paca, ama de casa y nueva esposa de Damián, que cuida a la niña, e Isabel, su madre biológica, que no pudo estar con ella durante años. Anita participa en las actividades del Frente de Juventudes a pedido de su padre Damián y cree que ser roja (comunista) es lo mismo que ser mala persona:

ISABEL. – ¿Qué crees tú que es ser roja?

ANITA. – No sé. Ser mala. (Aub 2006: 141)

A costo de separarse de su familia y verse excomulgada del sistema, Isabel no se da por vencida y lucha por sus ideales. Es una madre trágica, también víctima de la guerra, que, a pesar de todo, queda fiel a sus principios.

Max Aub escribió otros dramas con el tema del exilio: *San Juan* (1943) y *Tránsito* (1947). En *San Juan* Aub describe el sufrimiento de los refugiados judíos en el año 1938 en un barco hundiendo al que ningún país quiere aceptar. Aub une en esta obra dos temas relevantes para su producción literaria: el tema de la Guerra Civil y el tema del Holocausto (Zepp 2010: 163, 167). Además, aquí la Guerra Civil se presenta como un conflicto preliminar en Europa de la década de los treinta que esbozó las divisiones políticas e ideológicas que seguirán vigentes en la Segunda Guerra Mundial (Zepp 2010: 174). El mismo motivo aparece en otra obra aubiana – *De ningún tiempo a esta parte* (1956), un monólogo de Emma, una austriaca de origen judío, cuyo hijo murió en la Guerra Civil como partidario de los franquistas. La obra *Tránsito* (1947) trata el tema de un refugiado español que sueña con volver a España (Adame 2005: 150). Con estas obras se comprueba que la Guerra Civil y sus consecuencias a largo plazo forman una gran parte del trabajo literario de Aub y que este autor siempre esclarece esos tópicos desde un punto de vista psicológico y sociohistórico.

Los dramas de Alberti, Salinas y Aub se pueden comparar desde varios aspectos que forman parte de la trama. En cuanto a la participación de los personajes dramáticos en la guerra, se distinguen los activos, que toman parte en los acontecimientos histórico-políticos, y los pasivos, que son meras víctimas del caos bélico. Los personajes albertianos son completamente activos, incluso las

mujeres que apoyan a sus amados en las batallas. En la obra de Salinas existe una división exacta en personajes activos, tanto republicanos, como franquistas militares, y personajes pasivos, pertenecientes al pueblo español. Igual que en el drama de Alberti, en la obra de Salinas notamos los representantes de diferentes capas sociales: campesinos, intelectuales, viejos, jóvenes, prostitutas, proletarios. Se trata en realidad de unos personajes arquetípicos, cuya presencia también es uno de los rasgos del teatro comprometido, como afirma Vara Ferrero (2006: 5). En la obra de Aub lo revolucionario es que los únicos personajes activos son mujeres: maestra Isabel y su alumna Nieves. A pesar de su actitud activa, ellas también sufren por su compromiso, igual que los personajes pasivos. Por lo tanto, se puede deducir que en las tres obras existe un tono antibélico, con el que se apela a que todo el pueblo es solo una víctima de la guerra.

4. Conclusiones

Para concluir, se puede decir que las tres obras comparten un tono alegórico, en el sentido que plantea Fredric Jameson refiriéndose al texto literario como un modelo alegórico de la sociedad, luego la perspectiva de las víctimas de la Guerra Civil y la categoría del pueblo como un agente clave (Rubio 1999: 126). Los dramas *Noche de guerra en el Museo del Prado* de Rafael Alberti, *Los santos* de Pedro Salinas y *La vuelta: 1947* de Max Aub incluyen todos los elementos fundamentales del teatro comprometido: posturas ideológicas evidentes, tratamiento de los temas actuales y polémicos en el momento de escribir, presencia de los personajes individuales que reflejan el estado colectivo, presencia de los personajes arquetípicos y reclamación de los principios humanistas y pacifistas. El motivo central en las obras dramáticas *Noche de guerra en el Museo del Prado*, *Los santos* y *La vuelta: 1947* es el sufrimiento de las personas inocentes tras las derrotas guerreras y las consecuencias que tenían que tomar. Aparecen también los motivos de solidaridad y cuidado por los valores civilizadores.

En todas estas obras aparecen dos motivos: el levantamiento popular y la rebelión contra los sistemas represivos y crueles, o sea, regímenes totalitarios. Como se trata de la época de guerra y posguerra, el elemento constitutivo suyo es el régimen totalitario. Otras implicaciones sociales importantes que aparecen en estas obras son la expatriación y la persecución de los antifranquistas en posguerra, evidentes sobre todo en *La vuelta: 1947*. En los dramas de Salinas y Aub los protagonistas son los individuos singulares, destacados, mientras que en Alberti el enfoque está en el colectivo. La fuerza del pueblo en las tres obras radica en su solidaridad; si no hay solidaridad, el pueblo sufre y todo se disuelve, como en la pieza de Max Aub. Si falta la solidaridad, el pueblo no logra cumplir sus fines.

Rafael Alberti en *Noche de guerra en el Museo del Prado* acude a las técnicas posmodernistas de deconstrucción y fragmentariedad para mostrar que se

puede detectar un hilo a lo largo de la historia española que vincula a distintos regímenes despóticos y a distintas rebeliones populares contra esos regímenes. Su visión de la Guerra Civil es en efecto una visión universal, alegórica e izquierdista sobre la necesidad de las acciones unidas y solidarias de un pueblo. El valor primario que proclama esta obra es solidaridad.

Pedro Salinas en *Los santos* pone en primer lugar los valores básicos humanistas, definidos en el concepto cristiano. La fraternidad entre la gente en peligro es la única vía de salvación. A diferencia de Alberti y Aub, Salinas no fue un izquierdista tan apasionado y por eso no elige el levantamiento como una solución, sino premia la bondad y el amor entre la gente con un acto maravilloso de salvación. El valor primario que proclama esta obra es fraternidad.

Max Aub en *La vuelta: 1947* opta por el realismo psicológico y una crítica sociohistórica de las circunstancias de la Guerra Civil y sobre todo de la posguerra. Su protagonista no encaja en el nuevo orden franquista y por eso la excomulgan. Las penas que sufre y las consecuencias que tiene que tomar como una republicana son descritas en un tono verosímil. El valor primario que proclama esta obra es individualismo.

Los tres autores han logrado crear una realidad histórico-poética y a la vez comprometida mediante tres enfoques diferentes: Alberti escoge un enfoque posmodernista y deconstruccionista, Salinas elige un enfoque humanista cristiano y maravilloso cristiano y Aub opta por el enfoque sociohistórico y psicológico.

Obras dramáticas comprometidas *Noche de guerra en el Museo del Prado* de Rafael Alberti, *Los santos* de Pedro Salinas y *La vuelta: 1947* de Max Aub contribuyen con la cultura de la memoria sobre una de las épocas más turbulentas de la historia española, cuyas consecuencias incluso hoy en día provocan muchas controversias, tanto políticas como literarias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adame, Domingo. «Max Aub en el contexto del teatro contemporáneo en México», en *Homenaje a Max Aub*, Eds. James Valender y Gabriel Rojo, México: El Colegio de México, 2005: 1451–1458.
- Alberti, Rafael. «Noche de guerra en el Museo del Prado», en *Noche de guerra en el Museo del Prado/El hombre deshabitado*, Ed. Gregorio Torres Nebrera, Madrid: Biblioteca Nueva, 2003: 133–201.
- Aub, Max. «La vuelta: 1947», en *Teatro del exilio: obras en un acto*, Ed. Ricardo Doménech, Madrid: Editorial Fundamentos, 2006: 125–144.
- Aznar Soler, Manuel. «Max Aub y la historia del exilio literario español», *Revista Ínsula*, 569, 1994: 20–21 [05/11/2022].
- Bahtin, Mihail. *Stvaralaštvo Fransoa Rablea i narodna kultura srednjeg veka i renesanse*. Trad. Ivan Šop y Tihomir Vučković, Beograd: Nolit, 1978.

- Barth, John. «The Literature of Replenishment: Postmodernist Fiction», *The Friday Book: Essays and Other Non-Fiction*, London: The John Hopkins University Press, 1984: 193–206.
- Bojović, Zlata. «Mirakul, mirakulo», en *Rečnik književnih termina*, Ed. Dragiša Živković, Beograd: Nolit, 1986a: 437.
- Bojović, Zlata. «Misterija», en *Rečnik književnih termina*, Ed. Dragiša Živković, Beograd: Nolit, 1986b: 437.
- Cuddon, John Anthony. *A Dictionary of Literary Terms and Literary Theory*, New Jersey: Wiley-Blackwell, 2013: 438, 452–453.
- Dženks, Čarls. *Šta je postmodernizam?*, Trad. Miljana Protić, Loznica: Karpos, 2016.
- El País. «Estreno en España de la obra “Los santos”, de Pedro Salinas», *El País*, 27/07/1980 [05/11/2022].
- Fritz, Herbert. «La estructura de *Noche de guerra en el Museo del Prado* de Rafael Alberti: una complicada red de interrelaciones, analogías y referencias cruzadas», *Anales de la literatura española contemporánea*, 15 (2), 2004: 389–420.
- García Lerma, Ángela. *El traslado del tesoro artístico español durante la Guerra Civil*. Trabajo Fin de Grado, Universidad de Jaén, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2016. [31/10/2022].
- García Tejera, María del Carmen. *La teoría literaria de Pedro Salinas*, Cádiz: Seminario de Teoría de la Literatura, 1988.
- Hačion, Linda. *Poetika postmodernizma: istorija, teorija, fikcija*, Trad. Vladimir Gvozden y Ljubica Stanković, Novi Sad: Svetovi, 1996.
- Jacobs, Naomi. *The Character of Truth: Historical Figures in Contemporary Fiction*, Illinois: Southern Illinois University Press, 1990.
- Jameson, Fredric. *The Political Unconscious*, London/New York: Routledge, 2002.
- Lukač, Đerđ. *Istorija razvoja moderne drame*, Trad. Sava Babić, Beograd: Nolit, 1978.
- Materna, Linda S. «El episodio Venus-Adonis en *Noche de guerra en el Museo del Prado* de Rafael Alberti: intertextualidad lingüística, pictórica e ideológica», *Anales de la literatura española contemporánea*, 15, 1990a: 83–95.
- Materna, Linda S. «Ideology and the vivification of art in Pedro Salinas' *Los santos* and Rafael Alberti's *Noche de guerra en el Museo del Prado*», *Hispanófila*, 100, 1990b: 15–28.
- Matvejević, Predrag. «Angažman», en *Rečnik književnih termina*, Ed. Dragiša Živković, Banja Luka: Romanov, 2001: 28–30.
- McClennen, Sophia A. *Dialectics of Exile: Nation, Time, Language, and Space in Hispanic Literatures*, West Lafayette: Purdue University Press, 2004.
- Monti, Silvia. «Más allá del exilio: el teatro escrito en exilio que no trata del exilio», en *Homenaje a Max Aub*, Eds. James Valender y Gabriel Rojo, México: El Colegio de México, 2005: 169–180.

- Moraleta, Pilar. «El teatro de Max Aub y el fantasma del papel», *Anuario de estudios filológicos*, 12, 1989: 215–227.
- Piscator, Erwin. *Političko kazalište*, Trad. Nenad Popović, Zagreb: Cekade, 1985.
- Polansky, Susan G. «Communication and the “Poet Figures”: The Essence of the Dramatic Works of Pedro Salinas», *Hispania*, 70, 1987: 437–446. JSTOR [05/11/2022].
- Popović, Tanja. *Rečnik književnih termina*, Beograd: Logos Art, 2007: 38–39.
- Rodríguez Richart, José. «Sobre el teatro de Pedro Salinas», *Boletín de la Biblioteca Menéndez y Pelayo*, 26, 1960: 397–427. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes [05/11/2022].
- Rubio, Isaac. «En torno al teatro político de Rafael Alberti», *Revista Canadiense de Estudios Hispánicos*, 24, 1999: 123–138.
- Ruiz Ramón, Francisco. «Max Aub, testigo (1903–1972)», *Historia del Teatro Español. Siglo XX*, Madrid: Cátedra, 245–269.
- Salinas, Pedro. «Los santos», en *Teatro del exilio: obras en un acto*, Ed. Ricardo Doménech, Madrid: Editorial Fundamentos, 2006: 145–171.
- Selenić, Slobodan. *Dramski pravci XX veka*, Beograd: Umetnička akademija u Beogradu, 1971: 75–108.
- Solar, Milivoj. *Teorija književnosti*, Zagreb: Školska knjiga, 2005.
- Vara Ferrero, Natalia. «La Guerra Civil como motivo en la obra narrativa de Pedro Salinas», en *La Guerra Civil española 1936–1939: congreso internacional, Madrid 27, 28 y 29 noviembre de 2006*, Ed. Julia Santos, Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales (SECC), 2006: 1–19. Academia.edu [15/08/2022].
- Zepp, Susanne. «Early Writing – Max Aub’s *San Juan*», en *The Holocaust in Spanish Memory Historical Perceptions and Cultural Discourse*, Eds. Antonio Gómez López-Quiñones y Susanne Zepp, Trad. William Templer, Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 2010: 163–176.

CAPÍTULO 6

Juegos identitarios en la obra de Juan José Millás: de la psicosis a la utopía¹

Jelica Veljović

Universidad de Kragujevac (Serbia)
jelica.veljovic@filum.kg.ac.rs

1. Introducción

La narrativa de Juan José Millás delata ante sus lectores un panorama de reflexiones sobre la búsqueda del ser primordial humano, que es consistente en su posición en la frontera entre lo real y lo imaginario. Esta búsqueda continua parece basarse en tres huellas, que serían los pilares del mundo narrativo del autor: la ficción, el traspaso, la identidad. Alberca (2007: 93) señala que Juan José Millás continuamente reflexiona sobre «el conocimiento inalcanzable de la identidad personal», siendo precisamente este el tema que forma el núcleo de su mundo narrativo. Este tipo de indagación se hizo frecuente en las letras españolas desde finales del franquismo, cuando se expande la tendencia postmoderna junto con una notable eclosión de la novela autobiográfica o autoficticia. La intención final de ambos – el postmodernismo y las formas narrativas autobiográficas – gira en torno a la indagación en el ser y estar del hombre en los cambiantes entornos de realidad e imaginación. En este contexto Oleza (1993: 125) destaca que los temas predilectos por parte de autores designados como postmodernistas están relacionados con los conflictos surgidos por la necesidad de entenderse con la realidad y con la crisis de identidad. Para entender el interés de los autores españoles de los años '80 y '90, Sanz Villanueva (2010: 551) uti-

¹ La investigación para el presente trabajo ha sido financiada por el Ministerio de ciencias, desarrollo tecnológico e innovaciones de Serbia (según el Contrato de realización y financiamiento de las investigaciones científicas de la NIO para el año 2023, No. 451-03-47/2023-01/200198).

liza las denominaciones como intimismo, fragmentación y autoanálisis, porque nota que la narrativa postmodernista española supone una auto-indagación en el centro del *yo* del protagonista, a veces desdoblándose y polemizando consigo mismo. Analizando el trato del *yo* y de la identidad en la narrativa española postmodernista, Manuel Alberca enumera varios autores como Enrique Vila-Matas, Javier Cercas, Juan Goytisolo y a Juan José Millás, subrayando que el *yo* autoficticio creado en obras de esta índole es:

El *yo* autoficticio es un *yo* real e ireal, un *yo* rechazado y un *yo* deseado, un *yo* autobiográfico y un *yo* imaginario. Todos los *yos* caben en él: el *yo* mitómano y el *yo* verdadero, el megalómano y el ecuánime, el consciente y el inconsciente de su propia invención. No renuncia a nada, pues está abierto a toda clase de metamorfosis y de suplantaciones fantásticas, que le convierten en otro sin dejar de ser el mismo, es decir, sin dejar de saber que *yo* es y no es otro. (Alberca 2007: 92)

Precisamente esta índole parece entrelazar varias obras de Millás, en las que el autor investiga diversas nociones del *yo* y de la identidad: novelas *Tonto, muerto, bastardo e invisible* (1995), *La mujer loca* (2014) y *Que nadie duerma* (2018) y en la colección de cuentos *Cuentos de adúlteros desorientados*² (2003). Lo que surge como un enlace primordial entre las cuatro obras es el cuestionamiento de la identidad a través de los comportamientos excéntricos y psicóticos de sus protagonistas correspondientes. Millás crea personajes que buscan e investigan sus propias identidades, pero siempre a coste de traspasar el límite de la razón, de la lógica y de los comportamientos socialmente aceptables. Podemos decir que sus personajes juegan con sus propias modalidades y posibilidades identitarias, lo que Knickerbocker (1998: 683) ya ha apuntado como un tema omnipresente en su obra. En estos juegos se desdoblán y desvían mentalmente, marcando los agujeros o brechas que existen en las diferentes visiones de su propia vida y de su entorno, evadiéndose en lo imaginario.

Juan José Millás (Marco 1988: 20) ha destacado que las obsesiones son la materia prima sobre las que el autor trabaja, por lo que el quehacer literario implica «manejar obsesiones», y el autor lo perpetúa poniendo diversas obsesiones humanas en juego. A esto debe añadirse que el autor relaciona este manejo de obsesiones con otro nudo central de su labor literaria – la identidad, que le permita jugar con la vida y con las instancias inaccesibles de sí mismo. Quizás podría decirse que esto es lo que literatura significa para el – el espacio «donde se juega uno su identidad» (Millás 1989: 190). La comprensión de la identidad a

² A continuación del trabajo, la autora utilizará las siguientes abreviaturas de las obras comprendidas por el análisis: *Tonto, muerto, bastardo e invisible* (TMBE), *La mujer loca* (LML), *Que nadie duerma* (QND) y *Cuentos de adúlteros desorientados* (CAD).

base de juegos y obsesiones puede considerarse de acuerdo con el aparato teórico postmodernista, que nos ha demostrado como la identidad aparentemente sólida se torna inestable. Es bien sabido que el carácter principal de la narrativa postmodernista es mostrar la disolución o destrucción de todos los conceptos anteriormente considerados como estables: la razón, el hogar, el lenguaje, y también la identidad. Sin embargo, en el caso de Millás también es sobresaliente el hecho de que la pérdida de estabilidad de todos los fenómenos del entorno real, y en especial de la identidad, tienen que ver con la presencia recurrente de lo fantástico en su narrativa (Roas 2007: 244). El mismo autor parece revelar en la entrevista con Belén Galindo (v. Gie Koh 2011: 239) que la identidad está siempre «un poco más allá»:

A mí me ha tocado como problema fundamental el de la identidad y creo que tiene que ver con esa preocupación que mantengo en toda mi obra por distinguir entre la apariencia y la realidad de las cosas. Es verdad que la apariencia no es la realidad, que lo real siempre es más inaccesible, está un poco más allá. Con la identidad pasa lo mismo: aquello que uno cree que es resulta que es algo muy frágil, muy quebradizo y la verdadera identidad hay que buscarla en otro sitio.

La mencionada situación de la identidad en lo más allá prueba la comprensión fantástica de la noción por parte del autor, y parece que para demostrar esto, Millás parte de una identidad psíquicamente frágil de sus personajes. Este giro fantástico en cuanto a la identidad comienza con la duda o sentimiento de inestabilidad del *yo* y de la realidad, lo que luego se refleja y transmite en la experiencia total de los personajes millasianos – en su noción de la verdad y mentira, de lo real e imaginario, del *yo* y del otro. A este respecto, Kunz (2000: 215) concluye que: «La relación de sus personajes con el entorno vital puede definirse... como obsesiva, perturbada, maniática, fóbica, paranoica o esquizofrénica, pero nunca como plenamente armónica.», por lo que podemos argumentar que el giro fantástico y juego identitario en narrativa de Millás parten precisamente de las desviaciones mentales de un individuo. Es así como tan fácil sus personajes traspasan el límite y se dirigen hacia lo falso, lo imaginario, y muchas veces al otro, como si se tratara de una ensoñación o un agujero onírico dentro del entorno real.³ En este sentido resalta Beilin (2001: 118–119) que: «Las ficciones, los sueños y la realidad se funden en múltiples juegos metaliterarios y los protagonistas cruzan las fronteras entre el mundo imaginado y el mundo exterior con tan sólo un esfuerzo mental». Este cruce de fronteras supone una transformación total del

³ Es importante subrayar la relación entre los temas de la identidad y transformación en el otro con el tema del sueño o ensoñación en la obra de Millás. El autor resaltó varias veces el hecho de que en su narrativa intentaba dar una visión onírica a la realidad (v. Alós 2010). Sin embargo, no nos detendremos en este aspecto de su narrativa con el fin de delimitar el análisis en este trabajo.

protagonista, que depende de la creación de un «otro yo» que emerge del mundo interior del protagonista a la exterioridad, o sea, la fuerza de la transformación es tal, que el otro imaginado parece corporeizarse. Este otro creado por los mecanismos ficticios y trastornos psicóticos de los protagonistas millásianos a veces es otro ser humano, a veces un personaje conocido, y a veces un animal o insecto. Asimismo, Millás logra desarrollar una transgresión total, no solo de la identidad como un molde íntimamente humano, sino como una frontera biológica.

Por lo tanto, en las obras elegidas para este análisis podemos proponer dos versiones del traspaso o del transgreso identitario: una es la transformación en el otro humano o en el otro animal, y la segunda es el intercambio de la identidad basada en al menos un rasgo común entre dos individuos apartes. En la novela *TMBI* protagonista Jesús construye un otro *yo* llamado Olegario, que es una persona completamente imaginada, construido a partir de los aspectos silenciados y secretos del héroe. Jesús se transforma paulatinamente en Olegario, borrando así el límite entre lo real y ficticio, y entre una persona real y un ser imaginado que invade al real. En la novela *QND* Lucía traspasa el límite entre lo humano y animal transformando su identidad humana por la de un animal – pájaro llamado Calaf II. El vínculo entre la identidad humana y la existencia de un pájaro aparece en obras anteriores de Millás, como en la novela *Papel mojado* (1983) o en el cuento *La ropa interior de las mujeres*, de la colección «Los objetos nos llaman» (2008). La transformación de Lucía en pájaro es paulatina y pasa de una memoria traumática a través de un cambio de aspecto físico, para terminar en una transformación completa de su ser al final de la novela, reemplazando la realidad objetiva por la realidad imaginada y deseada.

En otros casos protagonistas millásianos parecen intercambiar su identidad con el otro, teniendo unos enlaces o vínculos secretos que ponen el mecanismo de intercambio identitario en marcha. En muchos momentos de la obra de Millás se proclama la «absoluta intercambiabilidad de los seres», al tiempo que se denuncia el «carácter arbitrario y convencional de toda identidad» (Villamía Ugarte 1997: 429). Asimismo, en la novela *LML* la protagonista Julia se iguala identitariamente con María, una mujer con la que le asemeja el alter ego del escritor, que es el único que establece este intercambio identitario entre las dos mujeres distanciadas. Además de esto, se puede incluso alegar sobre el intercambio identitario entre Julia y el personaje autoficticio de Millás en la novela, llamado también Millás, que parece repetir las obsesiones de la protagonista en las citas con su psicoterapeuta. En los cuentos de la colección *CAD* los protagonistas desean intercambiar la identidad en un sentido más amplio – la existencia misma con la de otro ser humano o un insecto, imaginando ser el otro cercano.

2. Trauma y obsesión como gérmenes de la transformación identitaria: *Tonto, muerto, bastardo e invisible* y *Que nadie duerma*

Es ya señalado que con la novela *Tonto, muerto, bastardo e invisible* (1995) Millás intenta demostrar la transgresión de la realidad transformando sus personajes en seres que escapan de toda clase de convenciones (Ayuso 2001: 29). Lo mismo se puede argumentar para la protagonista de una de las últimas novelas de Millás, *Que nadie duerma* (2018), cuya protagonista Lucía muestra rasgos similares a Jesús, el protagonista de *TMBI*. A este razonamiento podría añadirse que una de las convenciones de la que ambos personajes de Millás escapan es la identidad, que es marcada por los experimentos de confusión de lo real y ficticio. Estos experimentos son juegos del autor con el concepto tradicional de la identidad, cuyo objetivo parece ser la inversión del concepto, tratando más bien la identidad como una estrategia mental que tiende a cubrir el trauma y el vacío de sus protagonistas.

TMBI es novela formada por diecinueve párrafos sin numeración. Casi toda la historia se desarrolla en primera persona, en la que destaca la descripción de la memoria anterior del protagonista, con un cuento intercalado en tercera persona que relata Olegario – el álter ego del autor y el amigo ficcional del protagonista. El título de la novela se refiere a cuatro etapas en el desarrollo psicopatológico de Jesús. Cada etapa corresponde a una fantasía o juego de su infancia: el disimular ser tonto para divertir a sus amigos, haber perdido una apuesta en la que se jugaba la vida, el fantasear ser hijo adoptado de otros padres, y el jugar a ser invisible. A raíz de la muerte de sus padres y de ser despedido de su puesto como jefe de recursos humanos en una empresa, el narrador-protagonista Jesús se fuga de su realidad frustrante para indagar en su identidad verdadera. Los traumas mencionados ponen en marcha diferentes manifestaciones de psicosis, cuyos síntomas incluyen ataques de ansiedad, ilusiones de grandeza, alucinaciones visuales, obsesiones y fetiches sexuales, personalidades alternativas, la pérdida de emociones normales, y un autoaislamiento cuyo objetivo es proteger al protagonista contra más heridas sentimentales.

La fuga y la búsqueda de la identidad verdadera del protagonista comienzan con el descubrimiento de un bigote postizo que se convierte en un mecanismo o herramienta del juego identitario de Jesús. Justo cuando usa el bigote, que como símbolo fálico puede relacionarse con la pérdida del padre y con el deseo de sustituirlo, el lector presencia el deterioro mental de Jesús, que Knickerbocker (1997: 213) denomina como un «proceso de desrealización». Buen ejemplo de este proceso son los momentos en los que Jesús experimenta una salida de la realidad poniéndose el bigote postizo: «En unos minutos, lo único real que quedó en mi cuerpo fue el bigote, la prótesis.» (Millás 2000: 10). Sin embargo, valiéndose del bigote, Jesús va dándose cuenta de que toda su vida no ha sido más que una prótesis: su trabajo, su política, aún su vida familiar. Cuando el protagonista

sufre ataques de ansiedad, es el bigote lo que le devuelve la tranquilidad, además de prestarle sensación de autoestima y de poder tales que casi llega a sentirse omnipotente, que son los sentimientos típicos de un psicótico. Además de estas funciones, el bigote postizo instiga la creación del «otro yo» de Jesús – Olegario – sobre el que éste proyecta sus propios deseos edípicos e incestuosos. Creando Olegario, narrador-protagonista pretende liberarse de su identidad falsa, fantasea de ser bastardo o invisible y vence los remordimientos que sentía por sus deseos incestuosos en niñez. Siguiendo este camino, Jesús se desrealiza y «desidentifica» cada vez más, va alejándose de su propia vida y de su identidad presente, para descubrirse y encontrarse en sus propias manías y desvíos, siempre en lo otro – lo ficticio, lo irreal o irracional. Sin embargo, la desidentificación de Jesús y el descubrimiento de su identidad verdadera en lo imaginario puede también entenderse como un rodeo para denunciar la insoportable distancia que sintió entre sus propios deseos y la realidad, entre sueños infantiles y desencanto adulto, y al final entre «la necesidad de saborear la felicidad y el dolor de descubrirla como un imposible» (Ayuso 2001: 27).

Es al final del viaje a Madeira, que emprende el protagonista para fugarse de nuevo, cuando se completa la última etapa de su desarrollo o transformación identitaria: imagina que se vuelve invisible, lo que podría entenderse como la fase final de su paso a lo imaginario. Durante un masaje en el hotel, se percata de la presencia de un invisible doble de sí mismo:

En la cama de al lado pasó la noche la versión invisible de mí. Y es que además de subnormal y de muerto y de bastardo, también fui invisible durante algunas temporadas... aunque yo lo abandonara la versión invisible debió de continuar creciendo en alguna dimensión paralela a la mía, tal vez por eso cada vez que viajaba por cuenta de la papelera estatal pedía que me reservaran una habitación doble... Sé que se acostó en la cama de al lado porque por la noche me despertó su respiración desesperada... Probablemente había llevado una vida desdichada sin que nadie le viera. (Millás 2000:133)

En esta autorreflexión, nos damos cuenta de que el otro yo que había llevado una vida desdichada es precisamente el Jesús anterior, el empleado en la empresa, marido y padre, que se había tapado y silenciado sus deseos, miedos y traumas, y de cuyo interior surgió llorando y gritando el otro yo en forma de Olegario, como su propio ser escondido, como su identidad auténtica liberada, que Jesús por fin alcanzó apoyándose en sus fantasías. Y esto se confirma cuando Jesús habla de su identidad anterior como si fuera una prótesis: «...ahora sé que mi identidad o mi personalidad, qué palabra, era una prótesis» (Millás 2000: 149), y cuando concluye cuestionando la realidad de su identidad y la vida anteriores:

¿Había sido real mi existencia en la empresa de papel? Creo que no, que la realidad debe ser otra cosa, a lo mejor otra cosa peor, más mala, algo atroz, en fin, como la respiración un poco agónica del hombre invisible que también soy yo y que padece un insomnio transparente en la cama de al lado. (Millás 2000: 150)

Al darse cuenta de que toda su identidad anterior ha sido una máscara con la que cumplía funciones sociales de un buen empleado, marido y padre, Jesús descubre a continuación que todas las funciones sociales que anteriormente estaba cumpliendo han sido parte de una vida imaginaria, e incluso artificial, apoyándose en Olegario como su ser auténtico. Haciendo paralelos entre Olegario y el personaje histórico de Aníbal, que destruyó a Roma, Jesús concluye: «Siempre lo vi como una especie de Olegario, que intentó adaptar la realidad a sus sueños y que eligió el sueño al comprender que la realidad jamás se adaptaría a ese vaciado» (Millás 2000: 153). Asimismo, notamos la preponderancia de lo onírico y ficticio, el dominio del deseo en el ser primordial de Jesús, que termina eligiendo la transformación en el otro *yo* – el imaginario Olegario, que efectivamente vuelve a Jesús su ser real y auténtico y es entroncado en lo real deseado. Por lo tanto, Millás descubre que la identidad funciona como una categoría que siempre se puede remodelar, como una estrategia para combatir las obsesiones u otros *yo* imaginarios que proliferan en uno mismo, pero también como una posibilidad de refugio y utopía que uno pueda crearse para sí mismo.

En una de las novelas más recientes de Millas, *Que nadie duerma* (2018), el autor regresa al tema de transformación de la identidad, a la fuga de la realidad y al tema de la borrosidad del límite entre lo real y ficticio. La diferencia en el acto de transformación identitaria parece ser más agudo y con un giro más fantástico, puesto que la protagonista de la novela, Lucía, se fuga de la realidad y mundo humanos hacia el mundo animal, transformándose en un pájaro, que simboliza trauma de su niñez. La trama de giro fantástico trata de Lucía que redescubre sus traumas infantiles relacionados con la muerte de su madre y crea su propio mundo basado en sus miedos y deseos más escondidos, al perder su trabajo en una empresa de IT. Teniendo más tiempo libre, decide dedicarse a lo que siempre le atraía – trabaja de taxista por calles de Madrid apreciando relaciones misteriosas entre algoritmos y la vida cotidiana. Además de esto, se fascina por ópera diariamente, primero escuchándola llegar desde un vecino misterioso de la tercera planta, y luego poniendo los discos de música en su propia casa, que parecía transmitirla a una realidad diferente de la que vivía. Después de un encuentro con el vecino misterioso, el actor Braulio Botas, que ponía la ópera *Turandot* de Puccini, Lucía paulatinamente detecta huellas y mecanismos misteriosos e irreales que le descubren una serie de paralelos entre su propia vida y la vida de la protagonista de la ópera, evadiéndose hacia esta dimensión narrativa y musical de su propio destino. Lucía llega a identificarse con la protagonista de la ópera

Turandot de Puccini, maquillándose y disfrazándose como si fuera una princesa china mientras recorre las calles de Madrid, que con el transcurrir de la narración se convierte en Pekín en la percepción de Lucía. Así se mezclan una identidad ficticia y una identidad real en un mismo personaje, que así intenta luchar con sus memorias, demonios de la niñez y ansiedad, siendo incluso muy consciente de este proceso psicótico que la invade: «... cuando logras imaginar lo que haces y hacer lo que imaginas, todo de forma simultánea, desaparece la ansiedad de tu vida» (Millás 2018: 12).

El intercambio narrativo con la protagonista china de la ópera de Puccini pronto se dispersa y transmite a correspondencia de Lucía con el pájaro, que había recibido de regalo un año antes de la muerte de su madre. Paulatinamente, el pájaro se le parecía a su mamá por tener una nariz aguileña, que ella había heredado también. Sin embargo, revelamos que también el trauma de Lucía niña es materializada en figura de un pájaro negro que causó la muerte de su madre. Así es como vía unos enlaces imaginados que parten de lo subconsciente, la protagonista identifica su mascota Calaf con la madre perdida y luego con ella misma. Este nombre luego se relaciona con el vecino misterioso, el actor Braulio que le visita hablando de la ópera *Turandot* por lo que llega a ser la obsesión amoroso-erótica de Lucía. El poder imaginativo de Lucía, que decide y elige vivir a través de estos enlaces imaginarios con la ópera de Puccini entrelazada con sus memoria y trauma infantiles, y luego con las obsesiones de mujer, confirman las palabras del autor, que destacó que: «... las mujeres eran más interesantes que los hombres porque estaban menos vinculadas a la realidad que los hombres» (Millás en Beilin 2001: 123).

Así Lucía llega a formar centro de interés de un equipo teatral, que la va conociendo, haciéndose pasar por sus clientes en taxi espontáneos, para aprovecharse de su historia maniática para crear una pieza teatral, haciendo así de su vida un discurso narrativo, una historia transmedial que conecte la realidad y teatro... y así lo real y lo artificial. El proceso de desidentificación de Lucía hacia una mujer-pájaro va invadiendo tanto su mente como sus sensaciones corporales, cuanto más ansiedad y abuso Lucía sufre: desde el asesinato de su ex-jefe hasta el descubrimiento que sus clientes y amigos se han aprovechado de sus confesiones y manías para crear una pieza teatral – *Lo que sé de mí* – que en el nivel del texto es un metatexto, en el que actúa el hombre del que estaba perdida-mente enamorada. Al descubrir el engaño, pero también al mirar su propia vida y ser expuestos en la escena, Lucía deja su cuerpo y mente humanos y metamorfosea en el pájaro:

Mientras esperaba que se pusiera verde, sintió en su cuerpo las primeras transformaciones físicas, pues le pareció que sus piernas, bajo los pantalones vaqueros, habían mutado en las patas de un ave. Atravesó la calle con los movimientos nerviosos, un poco erráticos, de un

pájaro. Enseguida, su boca creció por el centro de los labios, que se endurecieron a la vez que se prolongaban hasta convertirse en un pico de ave... Cuando llegó al apartamento, se desnudó y fue a verse en el espejo, donde sus ojos contemplaron un cuerpo de mujer, pese a que la percepción interna era la de un ave. (Millás 2018: 166–167)

Sin embargo, la metamorfosis es presente solo en el nivel de la mente de la protagonista y Millás no deja de subrayarlo, destacando la diferencia entre el cuerpo visible y cuerpo fantasma de la protagonista – el primero es todavía humano y femenino, y el otro es el adquirido y animal: «Su cuerpo visible seguía siendo de mujer, pero su cuerpo fantasma era de ave» (Millás 2018: 170). Al final de la novela, Lucía se venga de sus abusadores y elige quedarse al otro lado, en su identidad imaginada y deseada, incluso eligiendo dejar su propio cuerpo visible – humano, para seguir viviendo en el cuerpo del águila. En el acto de arrojar al vacío al final de la novela, se suicida su identidad humana, como si fuera una carga insoportable y una dosis de la realidad agobiante, siguiendo su camino hacia la dimensión e identidad imaginada, que pertenece al pájaro volando al aire: «Cuando apenas había volado dos metros, el cuerpo de la mujer se desprendió del cuerpo del águila, cayendo con violencia por los efectos de la gravedad, mientras el ave, liberada de aquel lastre, se elevaba gloriosamente hacia el lugar del que procedían los rayos» (Millás 2018: 212). Con este acto escapista de una identidad angustiada, dolorosa e insoportable, que captivó el espíritu de la protagonista, Millás (Beilin 2001: 124) demuestra que lo irreal o imaginado puede ser mucho más que lo real para el ser, afirmando así su propia poética: «...lo que llamamos “imaginario”, no solo es real, sino que es la zona más grande de la realidad de la que nos están cayendo encima materiales todo el tiempo.»

3. Identidad borrosa e intercambiable en *Cuentos de adúlteros desorientados* y *La mujer loca*

Es sugestivo que Millás trata el juego identitario y difusión de los límites de las identidades individuales apoyándose en el tema del adulterio, como en la colección de 26 cuentos publicados bajo el título *Los cuentos de adúlteros desorientados* (2003). En el prólogo, Millás (2003: 9) destaca que los adúlteros son hombres y mujeres que tienen «problemas de concentración». A esto podemos añadir que se trata más bien de una solidez y concentración identitaria, porque cada uno de ellos muestra la inestabilidad de identidad que tiene su raíz en el deseo por el otro. Millás hace intervenir a sus personajes de tal modo, que puede aparecer tanto un protagonista hombre que cambia su identidad y acepta o desea la esposa de otro, como también una esposa y la amante, o incluso la madre, que intercambian sus identidades, provocando distintas combinaciones identi-

tarias. En los juegos de engaño y adulterio, lo que está realmente en la prueba no son los sentimientos o fidelidad de las parejas, sino las identidades de cada uno que entre en el juego sentimental o erótico, porque es entonces cuando se descubren la dispersidad y discontinuidad identitaria, y el juego de espejismos en las relaciones amorosas. Y esta falta de concentración o la liquidez identitaria de los adúlteros, si hablamos en términos postmodernistas, parece ser la consecuencia de un deseo incestuoso y de un juego de Tánatos en el centro del ser de un individuo, o como dice el propio autor: «El adúltero es en realidad un (ad) útero» (Millás 2003: 9).

En el cuento titulado *El adúltero* el protagonista adúltero experiencia encuentros con su amante en un mundo paralelo y contrario al suyo, puesto que ella vive en la misma planta que él con su esposa, en el piso casi idéntico y contiguo. Esta posición del piso transmite a la relación adúltera como si fuera un reflejo espectral forjando simetrías y reversibilidad entre la esposa y la amante. Para él, estar con su amante era como pasar a través de un espejo, porque todo en el piso del amante parece igual e invertido, como si estuviera en una dimensión irreal – y lo mismo parece suceder a las mujeres que están relacionadas con él.⁴ El autor nos revela que al protagonista le encantan simetrías por lo que se comporta de una manera recíproca con su amante:

El adúltero era un cazador de simetrías y valoraba mucho la relación especular que mantenía el piso de su amante con el suyo. Lo que más le gustaba de aquella aventura extraconyugal era el hecho de que las cosas que en su vivienda quedaban a la derecha estuvieran a la izquierda en ésta. Equivalía casi a pasar unas horas dentro del espejo. Cuando se lavaba la cara en el lavabo del cuarto de baño, se imaginaba a sí mismo al otro lado repitiendo con la mano derecha los mismos gestos que en este piso hacía con la izquierda. Incluso entre su mujer y su amante había descubierto una curiosa relación reflexiva, pues las dos tenían un pezón retráctil, aunque en distinto pecho. (Millás 2003: 69–70)

Después de este juego de percepción simétrica resulta que el adúltero fantasea que su mujer y su amante comparten incluso la misma historia, porque le parece escuchar la voz de su mujer hablando con un hombre del lado de su piso. Además de esto, el marido adúltero y la amante parecen terminar las llamadas telefónicas con sus cónyuges en el mismo instante, después de lo que se descubre que el marido de la amante también se va de viaje a Barcelona. Así se establece una conexión enigmática mucho más fuerte entre dos mujeres – un intercambio

⁴ El tema de la simetría, el espejismo y desdoblamiento psíquico del protagonista está también presente en el cuento *Trastornos de carácter* del libro de cuentos «Primavera de luto y otros cuentos» (1992), en la novela *Laura y Julio* (2006).

identitario, que comenzó del espacio interior de sus pisos, costumbres y el aspecto físico entre las dos. El marido adúltero teme que la amante y su mujer son una misma persona pues comparten la historia e identidad, por lo que siente perderse la magia del juego de simetrías y se escapa de la amante también viajando para Barcelona. Sin embargo, si elegimos seguir la lógica del protagonista de la novela *TMBI*, podemos concluir que se trata más bien de creación de un doble por parte del marido, que es el adúltero que el marido fantasea ser. De igual manera el intercambio de identidades entre su mujer real y amante imaginada son reales, puesto que puede estar recreando en su imaginación también a su mujer en una otra – la amante. Por lo tanto, podría concluirse que el marido imagina unos amantes espectrales, simétricos y ficticios, arraigados en su propio deseo, pero que en realidad son esposos – él mismo y su mujer.

Otro ejemplo de intercambio identitario de la misma colección es el cuento *Rostro*, en el que el protagonista asiste al entierro de su amigo. En un momento de reflexión sobre los funerales, los invitados y especialmente sobre la muerte, una simple mirada del protagonista desencadena una metamorfosis identitaria: el protagonista experimenta el intercambio de la expresión específica de cara del muerto con su propia, y siguiendo esto, la transformación de su propia cara en la cara del muerto: «Me sentí muy raro por aquel súbito proceso de identificación, o de traspaso, y dirigí mis ojos al cadáver, para cerciorarme de que el fallecido no era yo. Entonces, en lugar de ver el rostro de mi amigo, vi mi cara emergiendo de aquel traje oscuro que ahora sí reconocí...» (Millás 2003: 106). La dicha metamorfosis se mostró no solo como un intercambio de identidad sino de la realidad entera: el muerto que yacía ahora tenía la cara del protagonista y todos se acercaban a su esposa para expresarle sus condolencias. Mientras tanto, la esposa del muerto anterior, del amigo del protagonista, ahora llegó a ser la suya: «Aquí estoy, viendo como sus hijos me llaman papá y sin poder decir nada, porque, en efecto, según el espejo el vivo es mi amigo y el cadáver soy yo» (Millás 2003: 106). Este juego e intercambio identitario traspasa el límite de lo real y de la lógica a modo fantástico, y más precisamente borgeano, confirmando la capacidad ficticia de un individuo en el momento de irrupción del deseo por ser el otro.

Algo similar ocurre en el cuento *La mosca*, que comienza con la transformación fantaseada del protagonista adúltero en una mosca, durante una reunión de trabajo. Ya en las primeras líneas del cuento, el adúltero se siente «fuera de la lógica empresarial» observando los giros de una mosca y reflejando su existencia como si fuera en la otra orilla de la realidad. Esta apertura del agujero dentro del ámbito realista es otro giro fantástico de Millas en esta colección, que desencadena de nuevo la metamorfosis en el otro – que en este caso es el animal. A primeras, el adúltero siente la conexión mental o intelectual con la mosca, que luego se convierte en la sensación de la metamorfosis física porque siente la desaparición de la espalda, especialmente del dolor de la espalda que le perseguía, sabor ácido en la boca y la ligereza en las piernas que se convirtieron en dos hilillos. Después

de estos pocos segundos de la sensación existencial de estar una mosca, el adúltero vuelve en sí, pero incapaz de olvidar «aquellos segundos durante los que había sentido que nada del mundo real, o de lo que hasta entonces había llamado el mundo real, le concernía» (Millás 2003: 86). Ahora en un giro kafkaniano, llegamos a entender la transformación de lo humano a lo inhumano, o sea en un insecto o animal, como una fuga del mundo humano, como un modo de escaparse de la realidad e identidad que agobia y atosiga al protagonista adúltero que, a su modo, y similar al Jesús de *TMBI* y Lucía de *QND*, encuentra su refugio y autenticidad al otro lado del *yo* y de la realidad, sea esta humana o no.

La mujer loca (2014) es otra de las novelas en que Millás investiga el límite entre el mundo real y ficcional, la posibilidad de existencia de ese otro *yo* que se provee de lo imaginario y de las obsesiones, pero que a la vez nos revela la autenticidad del mundo y de nuestro ser. Además, es en parte una novela autoficcional en la que el autor imparte sus propias inquietudes artísticas y apatía creadora y en la que descubre la escritura como una modalidad terapéutica para sí mismo. En esta encrucijada narrativa, Millás como personaje autoficcional del autor conoce a Julia, una joven con delirios esquizofrénicos sobre el lenguaje. Julia trabaja por las mañanas en una pescadería y por las tardes estudia gramática para tener mejor entendimiento de las palabras y frases con «problemas físicos, psicológicos y con alteraciones psicosomáticas» (Millás 2014: 13) que aparecen en sus visiones fantasmagóricas para que ella les ayude o repare como una cirujana gramatical. Así al comienzo de la novela se le aparece la palabra «pobrema» que elige quedarse coja, o sea, que Julia le amputa el sufijo «-ma» con el fin de tener un significado. En el capítulo III y IV aparecen frases enteras incorrectas gramatical o semánticamente para que Julia les ayude; tal es el caso de la frase «Mi perro está tuerta» o «Mi madre tiene alambres en los párpados» que Julia opera cambiándole sustantivo «alambre» por «párpados» como si fueran unas estructuras postizas que se pueden quitar y sustituir.

Es evidente que la protagonista vive alucinando las palabras, frases, categorías gramaticales, que se aumentan invadiendo su existencia racional. Julia incluso sufre ataques de ansiedad provocados por el dominio, o sea «invasión de sustantivos» (Millás 2014: 21) en su vida diaria, con lo que lo imaginario y fantástico de nuevo irrumpen en el entorno realista de su vida diaria. Descubriendo de este modo la fragilidad del lenguaje, los espacios blancos y vacíos en las estructuras lingüísticas, Julia cuestiona la naturaleza y finalidad del lenguaje humano: «¿Nombramos cosas porque no teníamos otro modo de acercarnos a ellas? ¿El nombre era una barrera o un puente entre nosotros y el mundo?» (Millás 2014: 25), con lo que el autor parece aludiendo a la tesis de Foucault sobre la relación convencional la realidad esencial de los que nos rodea y los signos con los que nombramos esas esencias. Asimismo, Julia parece descubriendo que los espacios de la realidad están fuera del dominio tanto del lenguaje como de la razón misma, subrayando así la posibilidad de existencia de diferentes mundos paralelos.

Siguiendo esta argumentación, cabe resaltar que el autor también alude a una de las tesis más famosas del filósofo alemán Ludwig Wittgenstein (2009: 105), según quien: «Los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo».

Al conversar con la chica, Millás llega a establecer un puente identitario con su amiga María, que estudiaba y vivía en la misma casa que él y que tuvo un brote psicótico a causa de una sobredosis de droga. Este puente identitario entre las dos mujeres se basa en el hecho de que ambas chicas tienen un «agujero abierto en la personalidad... un agujero del yo» (Millás 2014: 57). El parecido entre Julia y María sobrepasa el aspecto físico y es vinculado por su forma de proceder y hablar sobre el lenguaje. Se lo revela Millás autoficcional durante su cita con la terapeuta, con la que habla de María y Julia como si fueran dueñas «de una sabiduría que no les pertenecía» y más adelante: «Como si donde los demás tenemos la personalidad o la identidad, ella(s) tuviera(n)⁵ una brecha...» (Millás 2014: 88).

Detectando la reciprocidad identitaria entre Julia y María, basada en la existencia del agujero o la brecha en su personalidad, Millás autoficcional confiesa su propia brecha identitaria y desdoblamiento consecuente. Él mismo había previamente desarrollado un otro yo, el Millás de allá que, como en el caso de Jesús de *TMBI*, parece ser el lugar de autenticidad de su propio ser, que esconde y revela sus deseos y sus miedos, pero que también le sirve como un espacio de refugio y libertad. Millás de acá siempre lo siente a su lado: «...no es que lo viera con los ojos, no era preciso, pero lo sentía como se siente un vacío allí donde debería haber un volumen» (Millás 2014: 71). Incluso el original y doble de Millás autoficcional tenían una relación recíproca, por el continuo intercambio de posiciones sin que esto afectara su vida cotidiana. Si nos acordamos de la teoría psicoanalítica de Lacan, podemos entender el otro Millás como el propio, el verdadero Millás, que asumió sus traumas y fantasmas, miedos y deseos, su identidad como el vacío y una categoría fantasmagórica que el Millás de acá iba tapando con las ilusiones de su propio ser en el mundo real. Relatando así de sus propios conflictos internos, de su propia lucha con las palabras y el lenguaje transfigurado en las obsesiones de Julia, Millás por fin habla y escribe de sí mismo, revelando que cada uno de nosotros, sea personaje ficcional o su lector/ autor (personaje real), es una prueba de la fragilidad de la identidad y de la borrosidad del límite entre lo real y lo fantástico, entre lo racional y psicótico, entre el Yo y el Otro.

Percatándose de que no había fronteras rígidas en el mismo lenguaje, que lo constituían y mantenían sólido y perdurable, el personaje de Julia parece transmitirnos la idea de que tampoco el mundo o cualquier otra categoría – como la identidad – lo pueden ser. Así es cómo y por qué el flujo de la novela descubre y desmorona la idea de los límites... sean estos del lenguaje, del mundo y de la identidad. De este modo ocurre una serie de intercambios entre Julia y María,

⁵ La autora añadió los sufijos para marcar la plural para referirse al rasgo común que tienen Julia y María y que el personaje autoficcional reveló al final de su monólogo.

entre Millás autoficcional y Millás real, entre Millás de acá y Millás de allá autofccionales, y al final quizá entre Millás y Julia. El final de la novela parece confirmar que todos los personajes de la novela son en realidad seres soñados por Millás-escritor, sentado en su silla de trabajo, frente a su ordenador, hablando con su terapeuta muerta, que parece convertirse en un super-ego del escritor. Por lo tanto, la novela entera puede entenderse como una introspección de mismo Millás, el manejo de sus propias obsesiones, para lo que se ha imaginado una serie de identidades narrativas intercambiables: Julia, María, Millás de acá y Millás de allá.

4. Conclusiones

Los delirios y fantasías de los protagonistas de Millás parecen ser la fuerza que subyace en cada individuo y hace que la identidad se entienda no como una categoría estable, que tiene su continuidad y rasgos inmutables, sino más bien como un fenómeno que invita al juego de transformaciones, inversiones e intercambios continuos – una posibilidad. A lo largo de la obra de Millás es notable el entendimiento de la escritura como expresión de obsesiones, por un lado, y formación de identidad, por otro, y las obras comprendidas por este trabajo lo confirman. Tanto Jesús de *TMBI* como Julia de *LML*, Lucía de *QND* o protagonistas no nombrados de los *CAD* confirman que la poética de Juan José Millás se basa en la investigación de la pluralidad y liquidez identitaria humana, que está a punto de chisporrotear instigada por variaciones psicopatológicas de sus personajes. Ambos modos de juego identitario millasiano – transformación en el otro e intercambio de identidad con la de otro – parecen confirmar que sus personajes con sus síntomas muestran en totalidad «un sujeto metafóricamente desencajado y agrietado... que sufre perturbaciones de la cohesión de su yo» por un lado, y por otro «la borrosidad de los límites corporales la precariedad de su consistencia el deseo de “entrar y salir del propio cuerpo con la facilidad de los místicos.”⁶» (Kunz 2000: 222–223). A este respecto, en cada uno de los personajes el cuerpo parece disoluble y despechado, molde que acongoja la identidad auténtica, encarcelada tanto en sus límites corporales, como en los límites sociales y reales. Lo que desencadena esta disolución es la liberación de las obsesiones, deseos, traumas y miedos soterrados en las profundidades del ser, que se manifiesta en las incidencias psicóticas de personajes millasianos, en su confusión de la realidad y ficción y en el descubrimiento de la otredad de la realidad. Así pasan el camino de la locura e inestabilidad en el entorno real, hacia el encuentro final de un refugio y espacio utópico dentro de una dimensión fantástica de lo real. Aun-

⁶ La cita incluida dentro del cita de Marco Kunz pertenece a la colección de cuentos de Millás, *Cuentos a la intemperie* (1997), que el mismo Kunz había utilizado para analizar la presencia de lo psicótico y patológico en la obra de Juan José Millás, apoyándose en tres motivos recurrentes: la caja, la grieta y la red, con lo que también afirma la presencia de lo fantástico en su narrativa.

que en un diálogo de la novela *QND* le aconsejan a Lucía no confundir la realidad con la ficción, ella lo hace como muestra de su deseo y voluntad, lo mismo como Jesús de *TMBI*, como adúlteros de *CAD*, como Julia de *LML*, dejando nos ver que la construcción del *yo* es una de las operaciones más complejas que los seres humanos realizamos al llegar a esta vida y que en esa construcción está siempre inevitablemente incluida nuestra otredad, nuestro lado ficcional y utópico que nos alberga y reconstituye en los casos límites de experiencias traumáticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alberca, Manuel. «¿Este (no) soy yo? Identidad y autoficción», *Pasajes*, 25, 2007: 88-101.
- Alós, Ernest. «Entrevista con el escritor Juan José Millás: “La realidad es el resultado de un sueño”», *El Periódico*, 20/10/2010. [15/10/2022]
- Ayuso, César Augusto. «Para un acercamiento a la narrativa de Juan José Millás», *Castilla: Estudios de literatura*, 26, 2001: 19-34.
- Beilin, Katarzyna Olga. «Vivir de la huida: Entrevista con Juan José Millás», *Confluencia*, 17 (1), 2001: 117-28. *JSTOR*. [15/10/2022]
- Gie Koh, Sel. *El juego de la identidad en la obra narrativa de Juan José Millás*, Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 2011. Tesis doctoral.
- Marco, José María. «En fin... Entrevista con Juan José Millás», *Quimera*, 81, 1988: 20-26.
- Millás, Juan José. «Literatura y necesidad», *Revista de Occidente*, 98-99, 1989: 186-91.
- Millás, Juan José. *Tonto, muerto, bastardo e invisible*, Madrid: Suma de Letras, 2000.
- Millás, Juan José. *Cuentos de adúlteros desorientados*, Barcelona: Lumen, 2003.
- Millás, Juan José. *La mujer loca*, Barcelona: Seix Barral, 2014. *Biblioteca electrónica del Instituto Cervantes*.
- Millás, Juan José. *Que nadie duerma*, Barcelona: Alfaguara, 2018.
- Knickerbocker, Dale. «Búsqueda del ser auténtico y crítica social en “Tonto, muerto, bastardo e invisible” de Juan José Millás», *Anales de la literatura española contemporánea*, 22 (1-2), 1997: 211-233. *JSTOR*. [13/10/2022]
- Knickerbocker, Dale. «Escritura, obsesión e identidad en la obra de Juan José Millás», en *Actas del XIII Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas: Tomo II*, Florencio Sevilla y Manuel Alvar (eds.), Madrid: Castalia, 1998: 681-686. *Centro Virtual Cervantes*. [17/10/2022]
- Kunz, Marc. «La caja, la grieta y la red: la psicopatología del espacio en la obra de Juan José Millás», *Cuadernos de Narrativa*, 5, 2000: 215-230.
- Oleza, Joan. «La disyuntiva estética de la postmodernidad y el realismo», *Compás de letras*, 3, 1993: 113-126.

- Roas, David. «El hombre que (casi) controlaba el mundo. Juan José Millás y lo fantástico», *Siglo XXI: Literatura y cultura españolas*, 5, 2007: 243–250.
- Sanz Villanueva, Santos. *La novela española durante el franquismo*, Madrid: Gredos, 2010.
- Villamía Ugarte, Fernando. «*El desorden de tu nombre* de Juan José Millás, novela “escriptiva”», en *Comentarios de textos literarios hispánicos: Homenaje a Miguel Ángel Garrido*, Esteban Torre y José Luis García Barrientos (eds.), Madrid: Síntesis, 1997: 425–436.
- Wittgenstein, Ludwig. *Tractatus Logico-Philosophicus. Investigaciones filosóficas sobre la certeza*, Madrid: Editorial Gredos, 2009: 8–136.

CAPÍTULO 7

Danica, Paula y Marta y el triunfo ante la avaricia, hipocresía e intolerancia: un análisis intertextual

Luiza Valozić

Universidad de Belgrado (Serbia)
luiza.valozic@fil.bg.ac.rs

1. Introducción

La intertextualidad sigue siendo vigente hoy en día al continuar brindando una profusa concepción teórica. Su potencial y versatilidad han sido explorados y demostrados extensa y abundantemente en trabajos y estudios desde que fuera acuñada en los años 60 del siglo XX, abriendo un nuevo camino para el análisis de textos y obras, tanto si existen entre ellas relaciones de referencialidad como si no.

La dimensión de la intertextualidad consistente en revelar y evidenciar correspondencias entre textos que en principio pudieran aparentar carentes de puntos en común es el foco del análisis aquí presentado, ya que el corpus está constituido por tres obras que no cuentan con relaciones de referencialidad. Más concretamente, se trata de la comedia teatral *La familia afligida* del escritor serbio Branislav Nušić (años 30 del siglo XX), el relato corto *Herederos a la suerte* de la escritora paraguaya Yula Riquelme de Molinas (años 90 del siglo XX) y la película *Knives out (Puñales por la espalda)* del director y guionista estadounidense Rian Johnson (segunda década del siglo XXI). Desde diferentes puntos de vista, como son el temporal, geográfico, lingüístico, cultural y del modo de expresión artística, estas creaciones parecerían distantes y desprovistas de semejanzas, sin embargo, contemplarlas desde la perspectiva intertextual hace posible salvar las distancias y hacer manifiestos los elementos que comparten. Aunque el análisis va a referirse brevemente a algunas relaciones implícitas entre estas obras, el

eje principal del análisis intertextual se centra en los tres personajes femeninos, esto es, Danica de *La familia afligida*, Paula de *Herederos a la suerte* y Marta de *Knives out*.

En un trabajo anterior se llevó a cabo un análisis de las dos primeras obras arriba mencionadas, aunque desde un enfoque diferente, dado que el objetivo principal era delinear las relaciones y similitudes observadas entre ellas en su totalidad (Valozić 2020).

Respecto al marco teórico, el presente artículo coincide en líneas generales con los preceptos del trabajo citado, esto es, en la definición de intertextualidad que delimitan Kristeva (1981) y Barthes (1994), pero aquí es ampliado con los códigos delineados por Barthes (2004) en su análisis de la novela corta *Sarrasine* de Balzac. Habría que matizar que la elección del marco teórico de la intertextualidad no sobreentiende en ningún caso la asunción de esta teoría como el único marco posible para el análisis literario ni para la crítica literaria, sino como una concepción teórica válida para ciertos análisis, y más concretamente, para el análisis que aquí se presenta.

2. Marco teórico

Acercarse a la intertextualidad implica inevitablemente vislumbrar la extensión de esta concepción teórica, además del amplio panorama de estudio, matizaciones y reformulaciones que presenta y la significativa evolución que ha experimentado desde su formulación por Kristeva en los años 60 del siglo XX. En un análisis riguroso y detallado del concepto y de su evolución a lo largo del siglo XX, Martínez Alfaro (1996: 277) ofrece una observación muy acertada de la magnitud que ha alcanzado el concepto:

But like any influential idea, it changed as it was assimilated within different cultural and intellectual contexts. Theorists, of course, try to regularize it, but adaptations of intertextuality have refused orthodoxy, often encouraging multiple interpretations.

Como consecuencia, al hablar de intertextualidad como marco teórico, resulta necesario matizar qué se entiende exactamente por intertextualidad.

Para el análisis que se presenta aquí se asume la perspectiva conceptual de la intertextualidad delimitada por Kristeva. Más concretamente, el punto inicial desde el punto de vista teórico es la primera definición que hace Kristeva del concepto en su archiconocido artículo donde habla de Bajtín:

(...) un descubrimiento que Bajtín es el primero en introducir en la teoría literaria: todo texto se construye como mosaico de citas, todo

texto es absorción y transformación de otro texto. En lugar de la noción de intersubjetividad se instala la de intertextualidad, y el lenguaje poético se lee, al menos, como doble (Kristeva 1981: 190).

De modo complementario, la interpretación de la intertextualidad adoptada aquí se sustenta también en la visión de este concepto perfilada por el teórico de literatura, filósofo y semiótico francés Barthes (1994: 78):

La intertextualidad en la que está inserto todo texto, ya que él mismo es el entretexo de otro texto, no debe confundirse con ningún origen del texto buscar las «fuentes», las «influencias» de una obra es satisfacer el mito de la filiación; las citas que forman un texto son anónimas, ilocalizables y, no obstante, ya leídas antes: son citas sin entrecomillado.

La amplitud de la intertextualidad concebida en los términos citados ofrece la posibilidad de establecer un marco para el análisis de los tres personajes femeninos escogidos, ya que las obras en las que aparecen no poseen relaciones de referencialidad.

La justificación de la elección del corpus para este análisis hace necesario el planteamiento de la pregunta de por qué se han elegido estos tres personajes femeninos de estas tres obras, y desde el punto de vista teórico, es Barthes (1994) quien ofrece una perspectiva que describe de forma acertada tal elección. En el siguiente fragmento se perfila esta visión abierta del texto y del lector y su experiencia, que plasma a la perfección lo experimentado por la autora de este artículo, al encontrarse durante su paseo por la ladera del valle de la intertextualidad con Danica, Paula y Marta:

(...) el lector del Texto podría compararse a un individuo desocupado (que hubiese distendido todo su imaginario): este individuo discretamente vacío se pasea (...) por la ladera de un valle por cuyo fondo corre un «oued» (...); lo que percibe es múltiple, irreductible, proviene de sustancias y de planos heterogéneos, desligados: luces, colores, vegetaciones, calor, aire, tenues explosiones de ruidos, delicados gritos de pájaros, voces de niños del otro lado del valle, pasos, gestos, ropas de habitantes muy cercanos o muy lejanos; todos esos incidentes sólo son a medias identificables: provienen de códigos conocidos, pero su combinatoria es única, fundamenta el paseo en una diferencia que nunca volverá a repetirse más que como diferencia. Eso mismo es lo que pasa en el texto: no puede ser él mismo más que en su diferencia (...), y no obstante está enteramente entretejido de citas, referencias, ecos: lenguajes culturales (¿qué lenguaje puede no

serlo?), antecedentes o contemporáneos que lo atraviesan de lado a lado en una amplia estereofonía (Barthes 1994: 77-78).

Dentro de esta concepción amplia y abierta de la intertextualidad también se inscriben los elementos en los que se fundamenta el análisis concreto aquí abarcado, y que corresponden a los códigos delimitados por Barthes en su análisis de la novela corta *Sarrasine* de Balzac (2004). El primero de estos códigos es el *código hermenéutico* que de acuerdo con Barthes corresponde: «al conjunto de unidades que tienen la función de articular, de diversas maneras, una pregunta, su respuesta y los variados accidentes que pueden preparar la pregunta o retrasar la respuesta, o también formular un enigma y llevar a su desciframiento» (2004: 12). El *sema* representa el segundo código, y es en su esencia el significado por excelencia. Puede asentarse en varios lugares del texto al ser un elemento migrador y puede vincularse a otros elementos del mismo género para configurar caracteres, atmósferas, figuras o símbolos. El tercer código es el *campo simbólico*, según el autor, «el lugar propio de la multivalencia y la reversibilidad» (Barthes 2004: 14). El autor incide en que al campo simbólico se puede acceder por varias entradas iguales, y por este motivo su profundidad y su secreto pueden ser problemáticos. Además, el campo simbólico con frecuencia puede ser marcado por la figura retórica de la antítesis. El siguiente, el *código porairético*, es el que hace referencia a las acciones y a los comportamientos. Por último, están los *códigos culturales*, que citan una ciencia o un saber. Siguiendo al autor, la acción de citar los códigos culturales no implica la pretensión de construir o reconstruir la cultura que articulan. También es importante subrayar que, al ordenar estos códigos, no se pretende su jerarquización, del mismo modo que no se pretende una estructuración fija de los elementos que servirán para ejemplificar estos códigos a lo largo del análisis (Barthes 2004: 12-15).

Finalmente, con el objetivo de concretar el marco teórico dentro del que se inscribe este análisis cabe reiterar que no se presupone una interpretación de la intertextualidad como única opción para el análisis literario ni para la crítica literaria, sino como una concepción teórica posible para ciertos análisis. Por lo tanto, se hace necesario delimitar la intertextualidad para poder operar con ella en el ámbito teórico, y en este sentido, se perfila como acertada la matización efectuada por Lešić¹:

La intertextualidad puede ser un concepto útil siempre y cuando no pretenda darnos todas las respuestas a todas las preguntas sobre cómo un texto literario crea el sentido, o sobre cómo nosotros encontramos significados en él (...) Sin embargo, si somos conscien-

¹ Traducción del serbio al español realizada por la autora de este artículo. El entrecorillado aparece en el original, ya que Lešić indica en una nota a pie de página que se refiere al siguiente trabajo: Johnatan Culler. *The Pursuit of Signs: Semiotics, Literature, Deconstruction*, London: Routledge and Kegan Paul, 1981. (Valozić 2020: 166-167).

tes de estas limitaciones, creo que este concepto es de gran utilidad, sea como un concepto general que describe cualquier relación entre textos, o como el tipo, definido en términos barthesianos, de «relaciones entre el texto y diferentes lenguas o prácticas de significación de una cultura y de su relación con aquellos textos que articulan las posibilidades de esa cultura» (Lešić 2011: 235–236).

3. Contextualización del corpus

Las tres obras que constituyen el corpus de este análisis, como se ha indicado, pertenecen a diferentes formas de expresión artística, épocas, ámbitos geográficos, lingüísticos y culturales. Dado que a partir de la investigación realizada no se han encontrado evidencias de referencialidad entre ellas, la concepción teórica de la intertextualidad se perfila como la más apropiada. Además, gracias a la perspectiva de estudio adoptada, se podrán observar diferentes relaciones implícitas y similitudes entre las obras y, sobre todo, entre tres personajes femeninos que constituyen el eje principal del análisis aquí presentado, además de los códigos en términos definidos por Barthes (2004).

A pesar de que no se hayan encontrado relaciones explícitas entre las tres obras estudiadas ni relaciones de referencialidad, no se descarta la posibilidad de que existan algún tipo de correlación de cada una de ellas con otras obras anteriores. Es más, en este apartado, se hará mención de algunas de estas correlaciones. Por lo tanto, se presentará aquí un análisis posible en términos de intertextualidad, sin ninguna pretensión de generalización.

Cronológicamente, la primera obra que constituye el corpus de este análisis es la comedia teatral *La familia afligida*² del escritor serbio Branislav Nušić, que, de acuerdo con Gligorić (1964: 14), fue escrita después de 1929. Aproximadamente seis años después, en 1935, fue estrenada en Sofía³. Para Gligorić, *La familia afligida* es una comedia de carácter en la que el autor toma de Balzac el motivo del egoísmo ciego y de la avaricia que no se detiene ni siquiera ante la muerte.

En otro estudio sobre el escritor, Đoković (1964) sostiene que esta obra teatral recoge uno de los grandes temas abordados por Nušić, que es la gente de poca importancia con grandes apetitos. De acuerdo con su análisis, en esta come-

² Tal y como se indica en la Introducción de este artículo las obras del autor serbio y de la escritora paraguaya son objeto de un análisis intertextual anterior (Valozić 2020). Al igual que en dicho trabajo, se utiliza aquí la traducción al español del título original de la obra teatral de Branislav Nušić, que en serbio es *Ožalošćena porodica*. A partir de la investigación llevada a cabo para este trabajo, no consta que esta obra de Nušić cuente con una traducción al español. Para ilustrar las relaciones observadas, se utilizarán en este artículo algunos ejemplos de la obra del autor serbio en forma de traducciones realizadas por la autora en el citado trabajo anterior.

³ Dato de la página web oficial del Teatro Nacional de Serbia:

<https://www.narodnopoistoriste.rs/en/performances/the-bereaved-family>

dia se representan egoísmos confrontados en un ambiente que califica de «tristeza decorativa». Đoković (1964: 185–189) también sostiene que la intención de la comedia es clara en cuanto a que tiene por objetivo reírse de la avaricia de los herederos (Valozić 2020: 168–169).

La reseña del libro de Đoković mencionado, escrita por Pejčić (2014), destaca el valor de este trabajo y de su detallado estudio de la vida y la obra de Nušić. El autor sostiene que esta monografía se ha erigido no solo como uno de los trabajos clave sobre el autor teatral, sino también como una lectura obligatoria incluso hoy (2014: 240). Un estudio que se centra específicamente en los personajes femeninos en dos comedias de Nušić, lo encontramos en el trabajo de Isić (2020), aunque este análisis no incluye en el corpus la comedia *La familia afligida*, ni los personajes de esta obra.

El relato breve *Herederos a la suerte* de la escritora paraguaya Yula Riquelme de Molinas fue publicado en 1995 y forma parte de la colección titulada *Bazar de cuentos*. Se sigue aquí el análisis de Peiró, también citado con anterioridad (Valozić 2020: 170), según el cual, en esta obra se pueden observar dos temas centrales, que son lo fantástico y lo feminista. Riquelme examina la situación contemporánea de la mujer en Paraguay y denuncia la discriminación y la hipocresía social. Parece acertada la clasificación de Peiró, al situar el relato *Herederos a la suerte* en esta segunda categoría, ya que en él se hace crítica de la hipocresía social después de un fallecimiento (Peiró 2002: 859–860).

El trabajo de Peiró es de gran relevancia en cuanto al análisis de la narrativa paraguaya, sobre todo si se tiene en cuenta que el acercamiento a este ámbito de creación artística desvela un panorama que no cuenta con demasiados estudios especializados. En este sentido, son muy ilustrativas las palabras de Ferrer (2002: 28):

Poco se sabe en el exterior de la narrativa paraguaya actual, exceptuando los textos elaborados fuera del país por escritores varones víctimas del exilio, voluntario o forzoso, el cual, si bien les marcó un azaroso destino de desdicha, contribuyó al contacto con los polos de cultura, y al acceso a las editoriales extranjeras que garantizaron la difusión de sus obras.

En este trabajo, la autora presenta un panorama de las escritoras paraguayas, haciendo mención también de Riquelme y de su obra tanto en forma de novela como de cuento (2002: 32). Otra publicación donde se menciona a la autora paraguaya, y donde se recogen datos sobre su biografía y creación literaria, se puede encontrar en el *Breve diccionario de la literatura paraguaya*, elaborado por Méndez-Faith (1996: 225–227).

Cuatro relatos de la misma colección de cuentos donde se halla publicado el relato corto *Herederos a la suerte*, son el objeto de estudio de Thörnryd (2008),

aunque el trabajo no incluya dicho relato. El foco de este estudio es lo fantástico y lo feminista, y la hipótesis de la autora es que Riquelme hace uso de lo fantástico: «como una excusa para romper con los discursos tradicionales con el fin de democratizarlos, es decir, de abrir espacios en la escritura donde tanto la mujer como el hombre aparezcan representados» (Thörnryd 2008: 227).

La tercera obra del corpus es la película *Knives out* del director y guionista estadounidense Rian Johnson, que fue estrenada en el Festival Internacional de cine de Toronto en septiembre de 2019 («Knives Out: Release Info»). La película pertenece al género de misterio de asesinato (*whodunit*) con toques de comedia y está ambientada en la época contemporánea de su creación, la segunda década del siglo XXI, en los Estados Unidos. De acuerdo con las palabras del propio guionista y director, las obras que le han influenciado predominantemente a la hora de crear la película son las novelas de Agatha Christie, así como las adaptaciones de estas para la pantalla, aunque también cita otras fuentes literarias. Según explica el propio Johnson, lo que quiso hacer es conseguir lo mismo que hacía Christie en sus novelas, pero ambientando la historia en los EE. UU. de hace unos años. La solución fue llenar la historia de rancios superricos que no solo pelearían por la herencia, sino que probablemente amenazarían con deportar a la enfermera latinoamericana de Harlan con tal de lograrlo. Por ello, sostiene, que no es una coincidencia que un personaje odioso profiera opiniones trumpistas y que otro sea un *'alt-right troll'*, pero tampoco es coincidencia que uno de los personajes más compasivos sea una inmigrante. Johnson asimismo afirma que quiso que en la película también existiera un desafío mayor más allá de que el detective atrapara al asesino, o sea, quería que la recompensa fuera algo más que la resolución del rompecabezas (Fear 2019).

Se mencionarán a continuación las observaciones de algunos análisis y críticas de la película *Knives out*, con el fin de contextualizar la obra con más precisión. Dado que la cantidad de críticas cinematográficas disponibles sobre la película es significativa, y que el objeto de este análisis no es la crítica de cine, se ha hecho una selección de trabajos que son relevantes para este análisis, y que contienen referencias al personaje de Marta.

En un trabajo centrado sobre las relaciones de poder y de origen presentes en la película, Keady (2019), destaca que el mayor contraste de poder es el que existe entre la familia Thrombey, esto es, los herederos, y la enfermera de Harlan, Marta. Un ejemplo con el que ilustra este contraste está relacionado con el origen de Marta. Aunque al ver la película se puede concluir que Marta es de algún país de América del Sur, realmente nunca se aclara su origen. Diferentes familiares hacen referencia a que es de Uruguay, Paraguay, o Brasil. Keady (2019) concluye, que esta «broma» recurrente indica que ninguno de los Thrombey se ha molestado en realidad en recordar el país de origen de Marta o, al menos preguntarle por él. Más adelante se verá, que en este análisis también se incide sobre la desigualdad y la intolerancia reflejadas en la película.

La crítica de la película de Tellerico (2019) también hace referencia a la desigualdad basada en las diferencias económicas y a la previamente mencionada cuestión de origen de Marta, que no parece ser de mucho interés para los Thrombey. En este análisis también se tilda a Marta de una auténtica heroína de la película y de confidente más cercana de Harlan.

Wilkinson (2019) tilda la película de jarana, expresando un reproche al afirmar que no representa una crítica social demasiado sofisticada sugerir que hijos de personas ricas y poderosas son unos desgraciados desagradecidos con ilusiones de grandeza. La crítica también menciona el asunto del origen de Marta, que ningún familiar puede recordar, y concluye que son los prejuicios ciegos de los Thrombey los que los levantan por mal camino.

La película comienza con el fallecimiento del rico e influyente escritor de novelas de crimen y misterio, Harlan Thrombey, que la policía primero considera un suicidio. Sin embargo, muy pronto aparece en escena el detective Benoit Blanc, quien lanza la hipótesis de que se trata de un crimen. Aunque la trama principal de la película gira en torno a la resolución del misterio del crimen por parte del detective Blanc, posee ciertos elementos relacionados con las otras dos obras del corpus, que se esbozan a continuación.

Con el propósito de presentar el análisis de una forma más amena, se utilizarán versiones abreviadas de los títulos de las tres obras, concretamente, *FA* para la obra teatral *La familia afligida*, *HS* para el relato *Herederos a la suerte* y *KO* para la película *Knives out*.

4. Análisis intertextual de tres personajes femeninos: Danica, Paula y Marta

Antes de proceder con el análisis intertextual de los tres personajes femeninos, es preciso incidir en las relaciones implícitas observadas entre las tres obras que componen el corpus de análisis intertextual. Las relaciones implícitas se ilustran a continuación a través de los códigos perfilados por Barthes (2004) que conforman el marco teórico. En este sentido, primeramente, las tres obras se inician con el fallecimiento de un hombre rico, a saber, Mata Todorović en *FA*, Don Agustín en *HS* y Harlan Thrombey en *KO*. Aquí se observan dos elementos que corresponden al campo simbólico, el primero es el fallecimiento, la muerte, y el segundo la riqueza, encarnada en la herencia.

En segundo lugar, en las tres obras está presente el testamento de los difuntos, de contenido desconocido, que corresponde al código hermenéutico, pues supone un enigma. Un componente clave de este código hermenéutico sería la revelación del enigma, su desciframiento, que se materializa a través de la apertura y lectura del testamento. Esta acción será retrasada hasta momentos diferentes en las tres obras. Además, el descubrimiento del secreto que guarda

el testamento desemboca en el triunfo de las tres herederas inesperadas, que se comenta más adelante.

En tercer lugar, las tres obras contienen el elemento de la disputa de los familiares por la herencia, que abrirá paso a diferentes estrategias y peripecias. La disputa sería un código cultural, proveniente del saber humano, relacionado con la existencia del testamento y el reparto de los bienes que implica. El código cultural de la disputa por un testamento también está estrechamente relacionado con la sentencia que aparece en la obra *La familia afligida* al principio. Concretamente, en la apertura de la obra constan las siguientes palabras: «Sucede siempre en todas partes» (Nušić 2005), una sentencia gnómica de Nušić que concentra ese saber y lo expresa de una forma contundente.

La disputa está estrechamente relacionada con las estrategias y peripecias de los familiares en su lucha por tratar de descubrir el contenido del testamento y asegurarse un pedazo de la fortuna que esconde. Estas estrategias y peripecias, a través de las acciones y comportamientos en los que se materializan, representan el código proairético.

Por último, en las tres obras está presente el campo simbólico del triunfo, reflejado en forma de antítesis entre el campo simbólico del vencedor, constituido por los semas de la bondad, honradez y juventud ante el campo simbólico del vencido, formado por los semas de la avaricia, la hipocresía e intolerancia. En este sentido, el campo simbólico del vencido es encarnado por los familiares, y el campo simbólico del vencedor (o vencedora) por Danica en *FA*, Paula en *HS* y Marta en *KO*.

A continuación, se procederá al eje principal del análisis intertextual de las relaciones implícitas evidenciadas a través los diferentes códigos (Barthes 2004) observados en los tres personajes femeninos.

La primera relación implícita entre los tres personajes femeninos analizados está relacionada con su aspecto físico. Tanto en *FA* como en *HS* aparecen referencias a la belleza de Danica y Paula respectivamente, y en la película *KO*, este rasgo se evidencia de forma visual. Respecto a Danica y Marta, también se refleja su juventud, pero en el caso de Paula no aparecen indicaciones respecto a su edad, solo se puede inferir del relato que la diferencia de edad entre ella Don Agustín es significativa. Por lo tanto, se perfila aquí el sema de belleza, y juventud, común a los tres personajes femeninos.

Diferentes personajes a lo largo de la obra teatral *FA* hacen referencia a la belleza de Danica, y el primero en hacerlo es uno de los familiares, Mića: «(...) Quién lo diría, en una casa llena de tristeza y aflicción, ¡una visión tan clara y cautivadora! (...) Cierto, una muchacha linda, hay que reconocerlo» (Nušić 2005: 292-293)⁴.

⁴ Como ya se ha indicado, para la ilustración de las relaciones observadas, se utilizarán en este apartado los ejemplos de la obra de la obra *La familia afligida* de Nušić (2005) en forma de traducciones realizadas por la autora (Valožić 2020).

La alusión al aspecto físico de Paula está recogida en los pensamientos de uno de los nietos de Don Agustín: «Mecánicamente apartó el ramillete de Paula y se pinchó con las espinas. Pensó que las rosas eran lindas y malditas. ¿Sería Paula como sus rosas? Saltaba a la vista su belleza (...)» (Riquelme 2000: 58).

Los semas de bondad y honradez son característicos de los tres personajes femeninos, y constituyen la siguiente relación implícita observada. En numerosos casos, la manifestación de estos semas se produce a través del código proairético, esto es, a través de sus acciones y comportamientos. En el caso concreto de Danica, a lo largo del desarrollo de la trama de *FA* se observa el código proairético en las diferentes interacciones que tiene con otros personajes, principalmente con el abogado, doctor Petrović. Un ejemplo sería la conversación que Danica mantiene con él en la sexta escena del primer acto, cuando le expresa su desaprobación por la proposición indecente que le hace Mića. Lo que él sugiere, y lo que ofende a Danica es su ofrecimiento de que se case con él una vez abierto el testamento y confirmada su condición de heredero. Incluso, ante la sugerencia del abogado de que las intenciones de Mića quizás son buenas, Danica no cambia de parecer (Nušić 2005: 301–302):

ABOGADO: ¿Quizá él tiene buenas intenciones?

DANICA: ¿Y qué si tuviera buenas intenciones?

ABOGADO: Bueno, ¿y si él fuera el heredero?

DANICA (*ofendida*): ¿Usted realmente no ha podido formarse una opinión mejor sobre mí?

ABOGADO: Por dios, no se ofenda por eso, pero ya sabe cómo son las cosas, la riqueza a pesar de todo ha de tentar al hombre.

DANICA: ¿Ah, sí? O sea, ¿usted tampoco se siente fuerte ante la riqueza?

En los pensamientos de uno de los nietos, anteriormente citados, se encuentra una valoración del carácter de Paula: «(...) y no parecía mala persona. Había hecho por el anciano lo que ningún miembro de la familia hiciera...» (Riquelme 2000: 58).

El comportamiento y las reacciones, código proairético, de Marta a lo largo del desarrollo de *KO* también manifiestan su bondad y honradez. Uno de los ejemplos sería la escena en la que ella recuerda los hechos inmediatamente anteriores a la muerte de Harlan. Marta estaba con él, y le había dado su medicación regular, cuando de repente se da cuenta de que ha confundido los frascos y le había inyectado a Harlan una dosis mortal de morfina. Le entra el pánico e intenta encontrar el antídoto, pero sin éxito. En esta escena se ve su angustia al pensar que había condenado a muerte a Harlan sin querer, y el gran afecto que siente por él. Otro ejemplo sería su forma de actuar cuando encuentra drogada a Fran, una empleada de la residencia de Harlan. A pesar de ser consciente de que

Fran la podría implicar en los hechos relacionados con el crimen, Marta decide realizar la maniobra de reanimación y llama a la ambulancia, lo que salva la vida de Fran. Además, Marta posee una característica muy particular que consiste en que siente ganas de vomitar al mentir. Aunque a lo largo de la película Marta hace diferentes cosas para desvincularse del crimen que cree que ha cometido de manera no intencionada, lo hace principalmente motivada por el deseo de no atraer la atención de la policía, ya que su madre es una inmigrante ilegal y podría ser deportada. Diferentes personajes también hacen referencias a su bondad, y un ejemplo de ello se puede ver en la primera parte de la película cuando el detective Banoit Blanc está entrevistando a los familiares. Concretamente, en su conversación con Blanc Richard Dysdale, marido de la hija mayor de Harlan, afirma que Marta es buena chica y amiga cercana de Harlan.

La tercera relación se perfila en el rol de los tres personajes femeninos con los difuntos. Tanto Paula como Marta comparten el sema de cuidadoras y enfermeras. En este aspecto, hay una diferencia en lo que respecta a Danica, ya que no es ella la cuidadora de Mata Todorović. En *FA*, la cuidadora es la tía de Danica, un personaje con apenas presencia en la obra. La tía también es la persona que acompaña a Mata en su lecho de muerte. En el siguiente fragmento, Agaton, un pariente con un papel dominante en la obra, hace referencia a la tía de Danica: «No, sino que estaba aquí en la casa, cuidó del difunto, fue en sus brazos donde murió, y... así, estaba aquí echando una mano» (Nušić 2005: 296).

La faceta de cuidadora de Paula se describe en el siguiente fragmento del relato *HS*: «Paula estudió algo de medicina. Esto, y su paciencia a toda prueba, la capacitaban para el manejo de viejos fastidiosos. Por eso y también por cómodos, los parientes dejaron a don Agustín enteramente a su cuidado» (Riquelme 2005: 58).

Respecto al rol de Marta en *KO*, cabe destacar que ella es la enfermera de Harlan, le administraba la medicación y cuidaba de él. Precisamente una responsabilidad tan importante vinculada a su profesión como es la administración de medicamentos está directamente relacionada con la sucesión de acontecimientos posteriores. En la última parte de la película, cuando el detective Blanc revela todos los pormenores de lo ocurrido, también descubre que Marta en realidad le había inyectado a Harlan la medicación correcta porque intuitivamente había reconocido la consistencia del líquido adecuado, aunque no lo había asimilado de forma consciente. De esta forma, a través del código proairético, también se reafirma la profesionalidad y la entrega de Marta.

En cuarto lugar, Danica, Paula y Marta comparten la característica de pertenecer a una clase social inferior respecto al difunto y sus familiares, lo que correspondería al sema de pertenencia a una determinada clase social, concretamente a una clase social más baja. En *FA* se hace referencia a la pequeña casa, que forma parte de la propiedad de Mata, en la que viven Danica y su tía. Asimismo, Danica se encarga de servir a los familiares que invaden la casa después de la muerte de Mata, como se puede ver en la observación de Vida, incluida también

en la cita que consta más abajo, cuando dice refiriéndose a Danica que: «(...) los forasteros no reciben y nos sirven» (Nušić 2005: 293).

Dos ejemplos del relato *HS* apuntan indirectamente hacia este rasgo relativo a Paula, el primero sería la mención del medio de transporte que usa para desplazarse a su lugar de trabajo: «Paula se estremeció y apuró el paso hacia la parada del autobús» (Riquelme 2000: 55), y el segundo, la referencia con tono despectivo a un regalo para ella que se recoge en los pensamientos de Norberto, uno de los hijos de don Agustín: «Probablemente el viejo, en reconocimiento a su dedicación, le dejó alguna chuchería de recuerdo» (Riquelme 2000: 59).

El aspecto modesto de la casa donde vive Marta con su madre y su hermana, en contraste con la opulencia de la mansión donde trabaja, sería un indicador de su pertenencia a una clase social inferior respecto a Harlan y el resto de su familia. Además, su madre se encuentra en una situación de irregularidad en cuanto a su documentación de residencia, y Walt, uno de los hijos de Harlan, intentará usar esto para manipular a Marta, pero sin éxito.

Además del tema comentado correspondiente a los tres personajes femeninos, aquí también se esboza el campo semántico de desigualdad reflejado a través de la antítesis entre Danica, Paula y Marta, que pertenecen a una clase social inferior, y los familiares, que pertenecen a una clase social más alta.

La quinta relación observada se evidencia en el hecho de que la presencia de Danica, Paula y Marta en los acontecimientos posteriores al fallecimiento se hace progresivamente molesta e incómoda para los familiares, lo que correspondería al campo simbólico de intolerancia. También cabría destacar el código proairético que se manifiesta en las acciones y comportamientos de los familiares hacia Danica, Paula y Marta.

En el caso de *FA*, esto se percibe en la acotación que introduce la aparición de Danica: «(...) cuando aparece todos se callan, solo intercambian miradas y hacen indicaciones los unos a los otros de que no hay que hablar delante de ella (...)». Asimismo, varios familiares hacen alusión a Danica con un tono que evidencia su disgusto, como se puede ver en la siguiente intervención de Vida: «(...) Tenemos que saber, porque, la verdad, es vergonzoso lo que estamos viviendo: Aquí muchos somos parientes y familia, como se dice, y los forasteros nos reciben y nos sirven» (Nušić 2005: 292-293).

Paula también es vista como un agente ajeno e inoportuno y esto se trasluce en las siguientes líneas: «(...) ¿Qué tenía que hacer en una ceremonia íntima, alguien completamente ajeno a la familia?, se cuestionaban ofendidos los integrantes del clan» (Riquelme 2000: 57). Otro ejemplo sería el siguiente fragmento:

Paula, que pese a ser una simple desconocida, una enfermera del montón, era la invitada de honor a la ceremonia de apertura del testamento. Lo inesperado de semejante conducta, tan fuera de etiqueta en una familia de abolengo como aquella, fue el motivo de la sorpre-

sa y más tarde, de la ira que exaltara a Norberto la noche anterior» (Riquelme 2005: 58–59).

La actitud belicosa de los familiares de Harlan hacia Marta se desata inmediatamente después de la apertura del testamento. Una vez que se hace evidente que toda la fortuna pasa a ella, la hija mayor, Linda profiere insultos directos a Marta, le pregunta de forma agresiva si ella tuvo algo que ver con la decisión de su padre e incluso insinúa la posibilidad de que Marta tuviera relaciones sexuales con Harlan. Otros insultos van dirigidos a ella y el detective Blanc le sugiere que salga corriendo. La hostilidad hacia Marta permanece y se intensifica en la segunda parte de la película.

Aunque en la obra *FA*, la actitud de los familiares hacia Danica es teñida de desconfianza desde el principio y no varía, es preciso matizar que no sucede lo mismo en *HS* y *KO*, donde existen oscilaciones. Por ejemplo, en *HS* se ha visto en los ejemplos anteriores que sí se hacen alusiones por parte de los familiares a la bondad de Paula y a su entrega al cuidado de don Agustín. En esta línea, también están los siguientes pensamientos de Norberto: «Al fin tomó partido por Paula. Ella era inofensiva. ¿Qué mal podía ocasionar su asistencia?» (Riquelme 2000: 59).

Lo mismo sucede con Marta en *KO*, ya que antes de la lectura del testamento, varios miembros de la familia de Harlan hablan bien de Marta, e incluso es tildada por Linda al principio de la película como una más de la familia.

La sexta relación implícita entre los tres personajes femeninos en los que se centra este análisis es su rol de herederas inesperadas, sobre todo desde el punto de vista de los familiares, quienes esperan repartirse la fortuna. En este sentido, en los tres personajes femeninos se perfila el tema de herederas, que, junto con los temas de bondad, honradez y juventud, constituyen el campo simbólico de triunfo ante la avaricia, la hipocresía y la intolerancia de los familiares.

Aunque la apertura del testamento es un momento crucial, y comparte la característica de desvelar que Danica, Paula y Marta son las únicas herederas, es abordada de forma diferente en las tres obras, es decir, el código hermenéutico de revelación del enigma presenta variación.

En *FA*, la apertura del testamento no es representada en escena y aparece antes del final de la obra. La siguiente conversación es donde se descubre que Danica es la heredera principal, además de ser la hija extramatrimonial de Mata Todorović (Nušić 2005: 343):

SIMKA: ¿Y a quién se lo dejó? ¿A quién?... ¿A esa... no sé cómo decirlo?

GINA: ¡Dilo querida, dilo!

SIMKA: Pues que se lo dejara a una muchacha ilegítima.

TRIFUN: Bueno, también dejó algo a la Iglesia y a las escuelas.

SIMKA: Dejó algo, para guardar las apariencias y para tapar la vergüenza, pero todo lo demás es para ella: la casa, el viñedo, las tiendas, las acciones, el efectivo, todo, todo es para ella.

GUINA: ¡Todo, claro!

VIDA: ¿Y la ley permite eso compadre Proka, dejar la herencia a hijos ilegítimos?

PROKA: Mira, ahí el difunto nos ha engañado. Sin el conocimiento de la familia ha tenido una hija ilegítima.

SIMKA: Y no le dio vergüenza decir en público en el testamento que tiene una hija ilegítima.

GUINA: ¿Y veis ahora cómo fingía esa muchacha ante nosotros?

TANASIJE: A no, no hay que ser injustos ahí, ella no sabía nada. ¿Acaso no visteis que perdió el conocimiento...?

El tema de hija extramatrimonial es propio de Danica, y no coincide con los otros dos personajes femeninos, que, como se ha visto, comparten la característica común de ser enfermeras y cuidadoras de los difuntos.

El nombramiento de Paula como heredera tiene lugar al final del relato *HS*, y va seguido de la revelación de que don Agustín se había casado con ella:

Una hoja solitaria y casi desnuda asomó a la vista de los presentes. La exclamación fue unánime: «¿Sólo cuatro líneas para repartir tan inmensa fortuna?». El abogado hizo caso omiso y empezó la lectura: Queridos hijos: De inmediato, tendrán que echar a la suerte sus ambiciones. Yo no les voy a robar mucho tiempo. Solamente el preciso para comunicarles que declaro a mi esposa única heredera. Me he casado con Paula. (Riquelme 2000: 59)

En *KO*, la lectura del testamento es escenificada hacia la mitad de la película y es cuando se desvela que Marta es la única heredera de la fortuna, la casa y la editorial de Harlan Thrombey. Esta escena tiene lugar en la mansión en presencia de todos los familiares, Marta, Benoit Blanc y otros dos detectives. La resolución del misterio de la muerte de Harlan es el centro de la trama del resto de la película. Al final, el detective Benoit Blanc resuelve el crimen y demuestra la inocencia de Marta en cuanto a los sucesos relacionados con la muerte de Harlan. La última escena recoge un plano de Marta, de pie en la terraza en su nueva casa triunfante ante el resto de los familiares que la miran con incredulidad y desprecio desde el jardín.

Finalmente, cabe mencionar que en las tres obras está presente la figura del abogado, a la que le corresponde el tema de firme defensor de los deseos del difunto. El abogado doctor Paredes de *HS* y el abogado de *KO*, a pesar de no acaparar mucho protagonismo, cumplen con rigor con su obligación y demuestran su integridad. Esto se puede observar en sus acciones, que representan el código proairético.

Por otra parte, en la figura del doctor Petrović de *FA*, abogado de Mata Todorović, y en la de Benoit Blanc de *KO* se perciben algunas similitudes, ya que

aparte de cumplir con su deber de forma diligente e irreprochable, también comparten el sema de ayudante y de alguien que ofrece apoyo a Danica y a Marta respectivamente. Danica se va dando cuenta progresivamente de que puede confiar en el doctor Petrović, hablar con él de forma abierta y de que él siempre actuará defendiendo sus intereses.

En cuanto al detective Blanc, también se observa su acercamiento paulatino hacia Marta, aunque de forma sutil. Gracias a su perseverancia, su método y su integridad no se deja engañar por las pistas falsas e indicaciones que pudieran inculpar a Marta, y, finalmente, le ayuda a demostrar su inocencia y vencer todos los obstáculos.

5. Conclusiones

El análisis de tres personajes femeninos, Danica de *La familia afligida* de Bransilav Nušić, Paula de *Herederos a la suerte* de Yula Riquelme de Molinas y Marta de *Knives out* de Rian Johnson, aquí presentado se fundamenta en la intertextualidad y, más precisamente, en la vertiente que reside en el potencial de esta concepción teórica de relevar y evidenciar correspondencias entre textos aparentemente carentes de puntos en común, dado que las obras del corpus no poseen relaciones de referencialidad. Así, se han podido delimitar las relaciones implícitas que existen entre tres personajes femeninos de tres obras distantes desde el punto de vista temporal, geográfico, lingüístico, cultural y de modo de expresión artística, ya que contemplarlas desde la perspectiva intertextual hace posible salvar esas distancias y sacar a relucir los elementos que comparten. Al analizar los personajes de Danica, Paula y Marta, se manifiestan seis relaciones implícitas que se traslucen a través de diferentes códigos definidos por Barthes (2004). Estas relaciones o similitudes serían representadas por su aspecto físico, particularmente en el sema de belleza, su carácter, marcado por los semas de bondad y honradez, su rol evidenciado en el sema de cuidadoras y también leales aliadas de los difuntos, el sema de la pertenencia a una clase social inferior respecto a los familiares, relacionado también con el campo semántico de desigualdad, la provocación no intencionada de la sensación de molestia e incomodidad en los presuntos herederos (campo semántico de intolerancia), y, finalmente, por su destino (sema) de herederas inesperadas y, más significativamente, de triunfadoras incontestables. En este sentido, Danica, Paula y Marta en su rol de herederas y triunfadoras constituirían el epicentro de la culminación de las tres obras materializada en el código hermenéutico. Más concretamente, se trataría del campo simbólico de triunfo presentado en forma de antítesis donde el campo simbólico del vencido, integrado por los semas de avaricia, la hipocresía y la intolerancia es vencido por el campo simbólico del vencedor (o vencedora), conformado por los semas de bondad, honradez y juventud.

Como se ha podido observar, la aplicación del marco teórico de la intertextualidad ha propiciado el hallazgo de elementos compartidos y, de esta forma, el acercamiento de tres personajes femeninos de creaciones artísticas a primera vista desprovistas de elementos comunes, como son una obra teatral de un escritor serbio del primer tercio del siglo XX, un relato corto de una escritora paraguaya de finales del siglo XX y una película de un guionista y director estadounidense de la segunda década del siglo XXI. En este sentido, se perfila también el beneficio y enriquecimiento que puede proporcionar una contemplación intertextual tanto desde la perspectiva personal (de lector) como desde el plano lingüístico, estético y cultural.

Se puede concluir finalmente que la intertextualidad, sin duda vigente hoy, sigue siendo una concepción teórica dinámica y potente que ofrece la posibilidad de nuevas aproximaciones hacia creaciones artísticas, nuevas lecturas, así como, la oportunidad de una búsqueda continua de puntos en común y sintonía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barthes, Roland. *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y de la escritura*, Barcelona: Paidós, 1994.
- Barthes, Roland. *S/Z*, Buenos Aires: Siglo veintiuno editores, 2004.
- Đoković, Milan. *Branislav Nušić*, Beograd: Nolit, 1964.
- Fear, David. «Interview: 'Knives Out': Rian Johnson Solves the Case of the Modern A-List Whodunit», *Rolling Stone*, 02/12/2019. [03/02/2023].
- Ferrer, Renée. «La liberación de la mujer a través de la escritura», *América sin nombre*, 4, 2002: 28–34. *Biblioteca virtual Miguel de Cervantes*. [28/01/2023].
- Gligorić, Velibor. *Branislav Nušić*, Beograd: Prosveta, 1964.
- Isić, Đurđina M. «Ženski likovi u odabranim komedijama Branislava Nušića i Stefana Kostova», *Baština*, 51, 2020: 95–109. [03/02/2023].
- Keady, Cole. «Differences in Class and Race in Knives out (2019)», en *Difference, Power, and Discrimination in Film and Media: Student Essays*, Students at Linn-Benton Community College (eds), Open Oregon Press Book, 2019. [03/02/2023].
- «Knives Out: Release Info», *IMDb*. [03/02/2023].
- Kristeva, Julia. *Semiótica 1*, Madrid: Fundamentos, 1981.
- Lešić, Andrea. *Bahtin, Bart, stukturalizam: književnost kao spoznaja i mogućnost slobode*, Beograd: Službeni glasnik, 2011.
- Martínez Alfaro, María Jesús. «Intertextuality: Origins and Development of the Concept», *Atlantis*, 18 (1–2), 1996: 268–285. [27/01/2023].
- Méndez-Faith, Teresa. *Breve diccionario de la literatura paraguaya*, Asunción: El lector, 1996. *Biblioteca virtual Miguel de Cervantes* [28/01/2023].

- Nušić, Branislav. *Sabrana dela Branislava Đ. Nušića (knjiga druga)*, Beograd: Prosveta, 2005.
- Peiró, José Vicente y Guido Rodríguez Alcalá. *Narradoras paraguayas (antología)*, Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2000. [10/10/2022].
- Peiró Barco, José Vicente. *Literatura y sociedad. La narrativa paraguaya actual (1980–1995)*, Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2002. [11/10/2022].
- Pejčić, Aleksandar. «Milan Đoković o Branislavu Nušiću, nezamenljiva knjiga», *Philologia mediana*, 6, 2014: 227–242. [01/02/2023].
- Riquelme de Molinas, Yula. *Bazar de cuentos*, Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2000. [15/10/2022].
- Tellerico, Brian. «Knives out. Review». *RogerEbert.com*, 25/11/2019. [03/02/2023].
- Thörnryd, Victoria. «Lo fantástico y lo feminista en cuatro cuentos de Yula Riquelme», *ANALES Nueva Época*, 11, 2008: 227–242. [03/02/2023].
- Valozić, Luiza. «Análisis intertextual como punto de encuentro: Branislav Nušić y Yula Riquelme», *El legado hispánico en el mundo intercultural. Volumen monográfico en homenaje al profesor Dalibor Soldatić*, Ed. Vladimir Karanović y Anđelka Pejović, Belgrado: Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado, 2020: 163–179.
- Wilkonson, Alissa. «Knives out is a delightful Agatha Christie-style whodunnit made for 2019 America», *Vox*, 27/11/2019. [03/02/2023].

CAPÍTULO 8

La otredad no biolegitimada. Sujetos hostiles en el altar del sacrificio en *Los niños muertos* de Richard Parra

Giuseppe Gatti Riccardi

Universit  degli Studi Guglielmo Marconi – Roma (Italia) /
Universitatea de Vest – Timi oara (Rumanía)
g.gatti@unimarconi.it

1. Escenarios limeños entre la «sociedad constituida» y la anomia urbana

La historia cultural y socioeconómica reciente del amplio y variado espacio humano (y geográfico) que va desde el extremo norte de México hasta Tierra del Fuego ha demostrado cómo a partir de la década de los años cincuenta del siglo pasado una de las dinámicas sociales más relevantes ha sido el traslado progresivo de grandes porcentajes de población de las áreas rurales a los diferentes centros urbanos, siendo las capitales de cada uno de los países involucrados el destino privilegiado de este fenómeno de migración interna¹.

¹ Al otro lado del Atlántico, las dinámicas de crecimiento urbano en las grandes ciudades europeas –procesos particularmente intensos en el último tercio del siglo XIX– se habían caracterizado por una planificación urbanística rigurosa que había permitido un crecimiento urbano controlado: paradigmáticas, en este sentido, pueden considerarse las reformas llevadas a cabo en el París de Napoleón III por el barón de Haussmann a partir de 1853. No debe olvidarse que en lo más hondo de los proyectos del principal planificador urbano de la Francia decimonónica residía siempre una estrategia de prevención que iba más allá de la simple remodelación del trazado urbano parisino. El Barón de Haussmann, en efecto, no solo llevó a cabo «el mayor proyecto de renovación urbana de los tiempos modernos, destruyendo buena parte del tejido urbano medieval y renacentista, construyendo nuevas fachadas uniformes en calles rectas y envolventes por las que discurría un considerable volumen de tráfico rodado y conectando el centro de la ciudad con sus distritos exteriores»

Frente a las prácticas de control del crecimiento del tejido urbano llevadas a cabo en Europa, la pregunta acerca de qué modelo de desarrollo –y de organización social ciudadana– les fue posible adoptar a los responsables de la planificación urbana de las grandes capitales del subcontinente americano una vez alcanzada la Independencia conlleva varios corolarios. No parece suficiente –en el marco hispanoamericano– preguntarse acerca del tipo de «nuevas ciudades» (como *urbes*, espacios físicos habitados) que empezaron a conformarse en el área continental a partir del ocaso del siglo XIX. El centro de atención parece, más bien, tener que desplazarse hacia el tipo de «políticas de la vida» que se han puesto en práctica en esas megalópolis en términos de regulación de la existencia de las colectividades humanas que allí se han instalado. Hacer referencia al concepto de «política de la vida» significa tomar en cuenta los efectos en la dimensión material de la existencia (es decir, en lo propiamente corporal), de las elecciones políticas en cada espacio nacional y urbano. Si es sobre los habitantes de esas *ciudades inconclusas* latinoamericanas y sobre sus cuerpos donde «se leen las desigualdades, se imprimen las violencias, se inscriben las normas de conducta y sin conducta» (Fassin 2018: 17), es necesario tener en cuenta los cambios que acontecen en las viejas estructuras sociales –y, por ende, en las ciudades–, desbordadas por los nuevos contingentes de seres humanos que se incorporan a la vida urbana como efecto tanto del éxodo rural como de la llegada de los inmigrantes extranjeros. La migración interna da lugar en los países hispanoamericanos al surgimiento de metrópolis típicas de las sociedades burguesas,

con los caracteres que habían adquirido sus modelos del mundo industrializado, o acaso con los caracteres que engendraba la imitación, más acentuados por cierto que en el original. [...] El sistema tradicional de las relaciones sociales comenzó a modificarse. Donde había un sitio preestablecido para cada uno, comenzó a aparecer una ola de aspirantes a cada lugar (Romero 2001: 259).

Preguntarse qué tipo de ciudad surge para los cuerpos advenedizos en esas nuevas representaciones sociohistóricas significa razonar acerca de cuáles saberes y qué formas de expresiones de poder se alimentan de la nueva estructura de

(Sennett 2007: 351), sino que en su modelo «la anchura de las calles estaba calculada teniendo en cuenta los temores de Haussmann a la movilidad de una multitud sublevada. La anchura de la calle permitía que dos carros del ejército se desplazaran en paralelo, lo que permitiría que la milicia, en caso necesario, disparara hacia los lados de la calle» (Sennett 2007: 351). Igualmente relevantes fueron otros proyectos de remodelación urbana llevados a cabo en el Viejo Continente, destacando el derribo de las antiguas murallas y la creación de amplias avenidas en ciudades como Viena (en lugar de la muralla fue creado lo que hoy se conoce como el paseo del *Ring*), Budapest (la larga secuencia de los *körút* de la capital húngara repite el esquema del Ring vienés) y, naturalmente, Barcelona (es ocioso recordar aquí el plan urbanístico ideado por Ildefonso Cerdà que dio lugar al surgimiento del amplio sector urbano de matriz marcadamente modernista, el *Eixample*).

las megalópolis del continente, donde el espacio destinado a cada uno se convierte en espacio de competencia y/o conflicto. La comunidad social preexistente a las oleadas de los desplazados por necesidad –la que Bauman define con el término de «comunidad del entendimiento común» (2009: 8)–, empieza a percibir su propia vulnerabilidad y «se sentirá como una fortaleza asediada, continuamente bombardeada por enemigos externos (muchas veces invisibles)» (Bauman 2009: 8). Como consecuencia de lo anterior, aumenta el grado de jerarquización de las capas sociales y la complejidad de las arquitecturas demográficas que surgen en esas ciudades tentaculares y al mismo tiempo excluyentes.

En un marco urbano como el que describe José Luis Romero, el viejo patriado se percata de que la «gran aldea» de los comienzos del siglo XIX ya ha desaparecido y ha terminado por transformarse en un conglomerado urbano heterogéneo en el que se corre el riesgo de perder paulatinamente las posibilidades del control social sobre los ciudadanos. Frente a ese desafío que impone la nueva ciudad mercantilizada y burguesa, caracterizada por nuevas exigencias socioeconómicas y por la presencia de nuevos cuerpos, los urbanistas, los administradores y los arquitectos de finales del siglo XIX intentan acercarse a los modelos europeos para reconfigurar el trazado urbano de las ciudades latinoamericanas, suplantando los patrones tradicionales². Se trata de modelos que no dejan de depender de la necesidad del mantenimiento de una suerte de «economía política de la desigualdad», alcanzada por medio de una rigurosa repartición de la población en las áreas urbanas. La estructura física que se crea remite a un plano urbano en forma de damero –ya característica de la época fundacional– pero esta vez los diferentes colores de las casillas marcan áreas de separación entre clases sociales: manchas en el tejido urbano que identifican los reductos acomodados, separados (o rodeados) de la amenaza de los necesitados. La división espacial –que refleja la fractura socioeconómica vigente en la época– contribuye a reforzar los mecanismos que regulan las relaciones de producción en que los dominados sólo pueden utilizar su cuerpo como fuerza de trabajo, allí donde «las jerarquías de legitimidad sirven para corromper los principios de igualdad (las formas de explotación más duras pueden quedar de manifiesto en relación con las poblaciones que gozan de menor aceptación social)» (Fassin 2018: 78). La aplicación del concepto de jerarquía de legitimidad remite, de hecho, a la construcción de un orden social urbano que consolida la segmentación del espacio y la jerarquización de las corporeidades que los habitan, puesto que es en esos espacios urbanos donde

se hace patente la perspectiva de una subjetividad que estructura la mirada jerárquica que asimila el cuerpo a la mera naturaleza. Así se coloca, por un lado, la razón que investiga e indaga y, por otro,

² Por su cercanía ideológica y práctica al esquema europeo, destacan tanto el desarrollo urbano de Buenos Aires bajo la guía de Torcuato de Alvear (1822–1890), como el de Santiago de Chile, según el modelo propuesto por Benjamín Vicuña Mackenna (1831–1886).

el cuerpo objetivado de tal investigación. Esta razón soberana que se auto-representa como neutral funda un orden colonial en el que la idea de «raza» se constituye en eficaz elemento de dominación, creando *estereotipos identitarios sustancialistas* que obvian que la raza es signo en los cuerpos de una posición histórica determinada y de una asimilación de esos cuerpos a un paisaje marcado geopolíticamente. Esta concepción étnica y racial ha sido decisiva para la remuneración del trabajo, para la aniquilación de la Otredad y para ordenar en clases sociales a los habitantes de América Latina (Montes y Morales 2020: ii).

Las alusiones explícitas en la cita a la «posición histórica determinada» de los cuerpos en la arquitectura social continental y a la raza como «elemento de dominación» transfieren el asunto a la medida en que puede aplicarse a la realidad peruana la idea de asimilación de los cuerpos urbanos a un paisaje marcado geopolíticamente. La cuestión se traslada, en suma, a comprobar bajo cuáles patrones de control de la *res publica* se ha ido instaurando en Lima una «economía política de la desigualdad» mediante la rigurosa repartición de las áreas urbanas que se realizó en otras capitales continentales.

A diferencia de lo que ocurrió en Buenos Aires y en Santiago de Chile, a lo largo del periodo 1890–1960 la ciudad de Lima, fundada por Francisco Pizarro en 1535 como *Ciudad de los Reyes*, no ha experimentado un crecimiento urbano basado en la proyección de un modelo urbanístico elaborado *a priori*: si en su fase fundacional su arquitectura «debió cumplir las ordenanzas imperiales que distinguían las repúblicas de españoles de las de indios, plasmando así su destino de evidenciar la afluencia de gentes de distintas castas» (Salazar 2014: 128), la falta de planificación de la modernidad resultó ser un factor que –a lo largo del siglo XX– ha favorecido las distintas formas espontáneas de crecimiento urbano llevado a lo extremo por los flujos de desplazamiento interno (el movimiento migratorio del interior del país a la metrópoli)³. Es en los primeros treinta años del siglo XX, en particular, cuando comienza a vislumbrarse un cambio radical en la manera de pensar la ciudad en todo el continente, como consecuencia de la aparición de una demanda de trabajo urbano que garantizaba salarios fijos y que desató el deseo de grandes cantidades de desocupados rurales en busca de nuevos horizontes. Así, tal como había ocurrido

³ El crecimiento poblacional en Lima y Callao se acentúa a partir de los años cuarenta del siglo XX: si en 1940 la población de la capital no llega a los 700.000 habitantes (se registran 662.000 residentes), en 2015 viven en la ciudad 9.900.000 personas. La fase más intensa de crecimiento poblacional se produce en el período comprendido entre 1961 y 1972, durante el que la tasa de crecimiento anual llega a 5,5%. Hoy en día los casi diez millones de habitantes asentadas en la provincia de Lima y Callao representan el 32% de la población nacional. El crecimiento urbano capitalino se ha acompañado de un aumento poblacional muy importante al nivel nacional: si al 30 de junio de 2020 el Perú alcanza los 32.625.948 habitantes, «en el año 1950 la población no pasaba de los ocho millones de habitantes» (INEI 2020: 5).

en las vísperas de la emancipación, empezó a brotar de entre las grietas de la *sociedad constituida* mucha gente de impreciso origen que procuraba instalarse en ella; y a medida que lo lograba se transmutaba aquélla en una nueva sociedad, que apareció por primera vez en ciertas ciudades con rasgos inéditos. Eran las ciudades que empezaban a masificarse (Romero 2001: 319).

En el Perú, la masificación de las formas de vida en la primera mitad del siglo XX a la que alude Romero provoca un cambio en la fisionomía del hábitat de los individuos puesto que tanto en Lima como en las otras grandes ciudades del país –a medida que van masificándose, a partir de la bajada de los serranos hacia Lima en los años veinte– comienza a insinuarse una desestructuración de su fisionomía; los centros urbanos más poblados «dejaron de ser estrictamente ciudades para transformarse en una yuxtaposición de guetos comunicados y *anómicos*. La anomia empezó a ser también una característica del conjunto» (Romero 2001: 322). La esperanza en un posible ascenso social promueve una forma doble de inmigración: en parte, de países limítrofes hacia el Perú, y sobre todo –dentro de las fronteras– de la regiones del interior hacia la capital y las otras grandes ciudades, desatando una intensa movilidad por la geografía del país que refrenda las expectativas de movilidad social de las clases más desfavorecidas. El crecimiento de la población en los grandes centros obliga a ocupar nuevas áreas del extrarradio urbano tanto para el establecimiento de nuevas viviendas como para el desarrollo de actividades mercantiles e industriales. Es precisamente en estos espacios marginados donde se hace más patente la intervención (o la falta de acción) de las «políticas de la vida»: las diferencias abismales que se observan en las expectativas de vida media entre –por un lado– los habitantes de las áreas más acomodadas de Lima y –por otro– los obreros no calificados de los suburbios industriales y de las barriadas empiezan a mostrarse en toda su garrafal evidencia, así como se demuestran abismales las distancias entre el *índice de sobrevivencia* a los 65 años de un profesor o un médico limeño frente a los habitantes de las áreas suburbanas. Esto parece sugerir la existencia de una práctica interna que lleva a cada sociedad a establecer una suerte de tasa de mortalidad prefijada y pensada de antemano, «como si las elecciones políticas de cada sociedad en materia de justicia y protección social significaran un juicio de valor sobre la vida de sus miembros» (Fassin 2018: 18).

2. La Lima *informal* en las páginas literarias

Al alba del siglo XXI, en la Lima que describe Richard Parra (1976) en la novela objeto de nuestro estudio, *Los niños muertos* (2015), las elecciones políticas en materia de justicia y protección social confirman la dualidad del *modus*

operandi de la intervención gubernamental en lo que se refiere a las políticas de la vida. Es decir, se ratificaría –en primer lugar– la existencia de una dialéctica contrastiva entre «protegidos» y «desamparados», y –como consecuencia de lo anterior– se asentaría la praxis del juicio de valor sobre la vida de las distintas franjas poblacionales urbanas. Cuanto más radical es –en la ciudad masificada– la separación entre los espacios del *nomos* y las áreas al margen, más fácil resulta comprobar la falta de biopolíticas de tutela y cuidado en los estamentos menos favorecidos; lo que es –a la vez– causa y efecto de un proceso de ensanchamiento de la brecha socioeconómica en las grandes urbes de América Latina, un continente donde conviven «posibilidades de vida asombrosas a la par de millones de hombres desocupados, sin hogar, sin asistencia médica, sin educación. La masificación ha hecho estragos [...]» (Sabato 2021: 88). Ante la falta de hogar a la que alude Sabato, en el contexto limeño el primer fenómeno social de masificación pasa –en una etapa inaugural– por el surgimiento de nuevos barrios a lo largo de los caminos de acceso al centro urbano, ubicándose normalmente al lado o bien de núcleos habitacionales ya existentes o bien en las proximidades de ciertos focos de atracción (estaciones de tren, depósitos o galpones, zonas fabriles, etc.). Pronto, sin embargo, empiezan a manifestarse formas de crecimiento espontáneo que sólo en algunos casos se ven respaldadas por las municipalidades que predisponen ciertos servicios básicos destinados a mejorar la condición de vida de los pobladores de esa expansión urbana descontrolada (llegan el agua y el alumbrado público, se crean sistemas de desagüe, los transportes conectan el centro con esas nuevas áreas). Ante la precariedad de las condiciones de vida del nuevo proletariado urbano ha surgido en el país una discusión que ha ido involucrando a arquitectos, urbanistas, administradores de la *res publica*, hasta hacer patente la existencia en el Perú de lo que puede definirse como un «discurso urbano complejo», del que se ha ocupado tanto la literatura política como la científica.

En nuestro estudio se propone un análisis de la complejidad (sub)urbana limeña desde un sesgo de la mirada literario, subrayando –en primer lugar– cómo la novela de Parra se coloca en el marco de la producción narrativa de la segunda década del siglo, caracterizada por la presencia de autores que «vuelven a lo local para denunciar las desigualdades y los modos de relación que ha impuesto el orden neoliberal [...]. Así, se denuncia el mercadeo a que son sometidas las comunidades más pobres, lo que conlleva catastróficas consecuencias climáticas [...] y la formulación de políticas que las obligan a abandonar espacios naturales para mal vivir en el conurbano de ciudades masificadas» (Noguerol Jiménez 2022: en línea). Se tratará, en particular, de poner en relación el modelo ficcional de *Los niños muertos* con una de las contradicciones más radicales de la contemporaneidad sociopolítica hispanoamericana: la asimetría perceptiva del valor de la existencia por parte del poder. Por una parte, la vida, entendida por su función biológica (el mero hecho de estar vivos) y tomada individualmente, parecería

preservar un aura sagrada, por lo que podría afirmarse que «lo característico del *ethos* de las sociedades occidentales es la *biolegitimidad*, concebida como el reconocimiento de la vida en cuanto bien supremo» (Fassin 2018: 18). Paralelamente a esta primera visión política de la existencia, se aprecia otra instancia que toma en consideración las vidas, esta vez en su acepción plural: en su versión colectiva, la vida deja de ser inviolable; las muertes evitables y las penurias que sacuden la existencia de ciertas categorías humanas (vidas política y socialmente *insignificantes*) parecen legitimarse en un sentido político, cívico y ético, alimentando una desigualdad tanto en términos cuantitativos como cualitativos, a partir de las condiciones misma de existencia de los sujetos implicados. ¿Desde qué sesgo de la mirada, pues, se enfoca la cuestión de las *políticas de la vida* en el Perú actual en la prosa de ficción contemporánea?

Centrar la atención en la llamada «literatura urbana» nacional significa adoptar una expresión ambigua que había nacido para referirse a un conjunto de textos ficcionales surgidos a partir de los años cincuenta, en coincidencia con la afirmación de la «generación del '50» y la eclosión de los grandes flujos migratorios del campo a la capital. Se impone así una primera oposición, no sólo terminológica, entre la literatura centrada en el espacio urbano, por un lado, y la prosa de ficción que dominaba el panorama cultural peruano hasta la mitad del siglo XX: un *ensamble* de textos de ficción reunidos bajo el rubro general de «novela de la tierra», cuyos autores más representativos se centraban en la narración de episodios «vividos por personajes que habitaban el campo, enfrentados a las despiadadas o protectoras fuerzas de la naturaleza, cuyas descripciones pintaban críticamente las instituciones sociales típicas del agro que explotaban a dichos personajes: la tópica triada del hacendado, del sacerdote y del juez de paz» (Morales Saravia 1998: 122)⁴. La alusión explícita a la triada del hacendado, del sacerdote y de los jueces de paz aplicada a los contenidos de la llamada «novela de la tierra» parecería confirmar cómo tanto esa línea temática como la «literatura urbana» se hacen portadoras de una reconstrucción, en el plano diegético, de la exclusión de la *masa anónima*, percibida como amenaza potencial por parte de la sociedad normalizada. En ambos casos, en suma, la trampa social consiste en que

⁴ Remontarse a los exponentes más destacados de esa línea estética y temática –que a menudo proponían unas oposiciones contrastivas con el mundo urbano– conduce a señalar los nombres de Julio Ramón Ribeyro, Enrique Congrains Martín, Oswaldo Reynoso y el mismo Mario Vargas Llosa, si bien personajes, visiones y estilos han sido, naturalmente, dispares. De todos modos, aun reconociendo esas diversidades, el punto de partida común que reúne a los distintos exponentes de la «novela de la tierra» (en sus diferentes modalidades: realista, indigenista, neo-indigenista, mágico-realista, etc.) es la presencia de una suerte de discurso étnico –particularmente marcado en la novela de Ciro Alegría *El mundo es ancho y ajeno* (1941)– que ensalza los valores de las comunidades andinas, celebra su solidaridad, su altura moral y su integridad, poniendo en contraste estos rasgos con los valores modernos de la sociedad capitalista y desenmascarando los pseudo-valores de la posmodernidad occidental cuyas instituciones (tanto las civiles como las militares y religiosas) son representadas como injustas y explotadoras.

«el club de los iguales suele ser restrictivo, deja fuera a los otros, rumor informe, sujeto al no menos metafísico principio de los *indiscernibles*, *masa anónima*, frente a la cual los iguales se constituyen en elite» (Rodríguez Magda 2004: 60).

Una vez comprobada la continuidad diacrónica de los procesos de segregación de lo *anómico*, cabría preguntarse si desde la perspectiva actual puede tener sentido definir «urbana» a toda aquella literatura nacional que se escribió a partir de la segunda mitad del siglo XX cuyos personajes se mueven y actúan por el espacio urbano. Si en la capital peruana, el que María Rodríguez Magda define como el «club restrictivo de los iguales» suele dejar fuera a los otros, ¿cómo se representa en el marco intelectual local el crecimiento urbano descontrolado que ha dado lugar al surgimiento en forma espontánea de barriadas donde se concentra la pobreza?, ¿cómo darle voz a ese «rumor informe» que convive con la sensación difusa de marginación? La relación que se establece entre, por un lado, la emergencia social dictada por la eclosión masiva de barriadas y el vertiginoso proceso de urbanización de la capital y, por otro lado, la ficcionalización de tales procesos encuentra su razón de ser en el tamaño de los cambios que acontecen en el tejido urbano de la capital peruana: ya a finales del siglo pasado Hernando de Soto en el estudio *El otro sendero* (1987) se refería a la continua dinámica de creación de nuevas barriadas en las áreas periféricas de Lima como a un «proceso informal» derivado de la necesidad de encontrar formas alternativas al de la construcción legal de viviendas⁵.

Ya a comienzos de los sesenta José María Arguedas, en un artículo publicado en el suplemento dominical de *El Comercio* el 1 de octubre de 1961, al reseñar la salida del libro de Osvaldo Reynoso, *Los inocentes*, había señalado cómo «[l]a lucha por detener el ascenso del Perú ha lanzado a la capital a hombres de todas las regiones que nuestras inmensas montañas habían mantenido aislados [...]. Lima, como capital muy representativa, ahora, del Perú, es un gigante que crece zarandeando, martirizado, casi ciego, pero cuya fuerza, como la de toda criatura en desarrollo, resulta indomeñable» (Arguedas 2019: 88). Años después de la reflexión de Arguedas, y aun reconociendo la naturaleza de gigante martirizado y casi ciego de la ciudad de Lima, José Morales Saravia (1989) propone un análisis de la narrativa urbana de Cromwell Jara donde afirma que en la prosa de ficción peruana a partir de los años setenta del siglo XX tanto el crecimiento urbano descontrolado como los efectos nefastos de la acelerada urbanización han

⁵ Dos datos numéricos dan la medida de la profundidad sociopolítica y cultural del asunto, puesto que «en las últimas cuatro décadas el espacio urbano de Lima ha crecido de un 1.200%. Este hecho es impresionante, pero lo es más si consideramos que ese enorme crecimiento ha sido fundamentalmente *informal* [...]. Hay que señalar que del total de viviendas de Lima en 1982, el 42.6 por ciento pertenece a los asentamientos informales» (de Soto 1987: 17). La traslación de estos datos a la relación entre sociedad y literatura pasa –a su vez– por recuperar los enfoques que, desde el ámbito de la cultura letrada, se habían encargado de reflexionar sobre los cambios en la estructura social y en la topografía urbana de ese Perú en ebullición.

sido cuestiones tocadas de una manera sólo tangencial⁶. Identifica, sin embargo, algunas excepciones notables y señala como singularidades destacadas *El zorro de arriba y el zorro de abajo* (1971) de José María Arguedas, centrada en la descripción del fenómeno migratorio del campo a la ciudad de Chimbote, la novela *No una, sino muchas muertas* (1985) de Congrains Martín, basada en la representación ficcional de la vida en una barriada limeña y la novela *Patíbulo para un caballo* (1989) de Cromwell Jara. A estos textos se puede añadir otros contados ejemplos, como la representación imaginífica de la Lima subterránea que Jorge Eduardo Eielson moldea en su novela *Primera muerte de María* (1988)⁷, sin olvidar –ya en el nuevo siglo– la ficción del peruano-estadounidense Daniel Alarcón que plasma escenarios urbanos marginales en la antología de relatos *Guerra a la luz de las velas* (2005; primera versión en inglés bajo el título *War in candlelight*). Asentada sobre tal herencia cultural, *Los niños muertos* (2015) de Richard Parra destaca en la narrativa peruana contemporánea como un ejemplo de prosa que vuelve a reflexionar desde lo literario sobre el trasvase de cuerpos excluidos de la provincia a Lima y que puede leerse –por lo tanto– como una continuación de aquella tradición literaria que se había encargado de representar «las enormes corrientes migratorias de esos años que llevaron a millones de habitantes de la Sierra a la capital, de modo que las viejas antítesis de *sierra y capital* o *sierra y costa* han cambiado su significación, puesto que ahora la *sierra* forma parte de la *capital* y de la *costa*» (Kohut 1989: 15)⁸.

⁶ Existen sí ejemplos de alto valor literario y simbólico de narrativa urbana, pero nuestro argumento se funda en la escasez de textos ficcionales nacionales preocupados por la existencia de los pobladores de los márgenes. De hecho, *Un mundo para Julius* (1970) de Alfredo Bryce Echenique, cuadro excepcionalmente nítido de las dinámicas sociales de Lima, no deja de ser una representación del *modus vivendi* de la clase alta limeña.

⁷ Imagina Eielson una Lima casi sumergida por la arena en la que viven migrantes, pescadores y campesinos que se han acercado a la ciudad: «En la gran plaza cubierta de arena, la bella fuente de bronce casi había desaparecido y todos los edificios circundantes parecían deshabitados y cómo a punto de desplomarse. El pescador siguió adelante y desembocó en una calle desierta que, tiempo atrás, había sido una de las más elegantes y concurridas de la ciudad. Siguió caminando, hacia una ancha avenida al fondo de la cual otra ciudad lo esperaba: era la Metrópoli» (Eielson 2014: 11). Por encima de la Lima harapienta y a punto de desaparecer, la Metrópoli es un espacio urbano poblado por «hombres, mujeres y niños blancos, limpios y sonrientes, [que] en nada se parecían a los pescadores, ni a las mujeres de los pescadores, ni a sus hijos. Y mucho menos a esos pobres desgraciados que poblaban el antiguo Palacio de gobierno» (Eielson 2014: 11).

⁸ Richard Parra (Lima, 1976) doctor en Literatura Latinoamericana por la Universidad de Nueva York (NYU), ha sido galardonado con el Premio Copé 2014 y acaba de hacerse merecedor del Premio Nacional de Literatura 2021 en la Categoría Cuento con su libro *Resina* (2019). Antes de la publicación de *Resina*, los hitos de su trayectoria literaria son las dos novelas breves *Necrofucker* y *La pasión de Enrique Lynch* (ambas de 2014), la novela *Los niños muertos* (2015), el libro de cuentos *Contemplación del abismo* (2.a ed., 2018), además del ensayo *La tiranía del Inca. El Inca Garcilaso y la escritura política en el Perú colonial*.

3. Fricciones en la geografía humana de la sociedad sin *nomos*

Los contenidos temáticos de *Los niños muertos* revelan de inmediato la preocupación de Parra por reflejar la situación de crisis económica y sobre todo social del Perú contemporáneo, insertando sus búsquedas y sus intereses en el marco de aquellos interrogantes e inquietudes que los narradores peruanos habían manifestado en sus respectivas obras de ficción ya en las últimas décadas del siglo XX. A partir de principios de los años sesenta, en efecto, narradores como Julio Ramón Ribeyro (*La palabra del mudo*, 1972), Carlos E. Zavaleta (*Los Íngar*, 1955), Enrique Congrains Martín (*No una sino muchas muertes*, 1957), Oswaldo Reynoso (*Los inocentes*, 1961) habían inaugurado una vertiente neorrealista en la literatura nacional, encargándose de dar cuenta en el plano de la ficción de las dinámicas de cambios urbanos que acontecían en Lima y de la complejidad sociocultural y económica relacionadas con el descontrol de la expansión urbana capitalina que Sebastián Salazar Bondy había señalado en *Lima la horrible* (1964). En años más recientes, a partir de finales de la década del setenta, varios escritores peruanos coinciden en

situar la crisis en la desmedida expansión urbana motivada por las migraciones campesinas a la costa en busca de mejores oportunidades. Asimismo, abordan en sus obras el problema social originado por la confrontación de clases y estratos, la opresión y marginación, así como la invasión de la capital por parte de un sector del pueblo peruano que, abandonado a su suerte, no tuvo más remedio que emigrar para ingresar en un infierno aún peor, el de la selva de asfalto de la gran urbe (Niño de Guzmán 2001: 40).

A esta generación –en la que se incluye el Vargas Losa de *La tía Julia y el escribidor*, 1977– se suman, ya en el nuevo milenio, nuevos intelectuales movidos por la necesidad de reflexionar sobre urgencias ligadas a la crisis nacional, tanto económica como sociopolítica, siguiendo una tendencia que caracteriza los más recientes ejercicios narrativos del continente. Si a partir de la crisis económica de 2008, de México a Tierra del Fuego se empiezan a escribir y publicar textos «que presentan espacios ominosos signados por la fuerza de la naturaleza y la violencia, donde *detritus* comunitarios y voces subalternas advierten de lo siniestro soterrado en sociedades marcadas por la desigualdad» (Noguerol Jiménez 2022: en línea)⁹, en el Perú no se aprecian sustanciales excepciones; de ahí que se afirma una primera línea estética centrada en la violencia política (*in primis*,

⁹ La representación de la violencia en los grandes espacios de las periferias urbanas hispanoamericanas esta retratada en títulos como *Para comerte mejor* (2015) de la boliviana Giovanna Rivero; *La luz mala dentro de mí* (2016) del argentino Mariano Quirós, o *Sofoco* (2021), de la colombiana Laura Ortiz Gómez.

el conflicto entre el Estado y Sendero Luminoso) que incluye –a título de ejemplos no exhaustivos– novelas como *Abril rojo* (2006) de Santiago Roncagliolo o *Un lugar llamado Oreja de Perro* (2008), de Iván Thays¹⁰. Otra vertiente –la que más nos interesa en estas páginas– vendría a ser integrada por textos ficcionales centrados en la representación de la complejidad y las amenazas implícitas en la interacción social en contextos urbanos hiperpoblados, como ocurre en *Pudor* (2004) o *La pena máxima* (2014), ambas de Roncagliolo, *Cuando llegue la noche* (1994) y *La mentira de un fauno* (1998), de Patricia de Souza, *Nunca confíes en mí* (2010) de Renato Cisneros, entre otros.

Así como –todavía a mediados de los años setenta– Miguel Gutiérrez afirmaba que «el surgimiento y desarrollo de una forma artística no se debe a razones estéticas o puramente inmanentes, sino a complejas razones histórico sociales» (1975: 11), Parra construye una novela que se apoya en la representación alternada de dos etapas de la historia social del Perú del siglo XX: por un lado se ubican hechos que ocurren en la década de los años sesenta, donde se coloca la descripción de los años juveniles de las figuras de Simón y Micaela, padre y madre respectivamente del joven Daniel, y donde se describe el proceso de asentamiento en la capital, según las pautas sociohistóricas consabidas, cuando la «ruptura de los muros protectores de la comunidad se hizo inevitable con la aparición de los medios mecánicos de transporte, portadores de información alternativa, o de gente cuya misma ajenidad era información distinta de –y en contraste con– el conocimiento disponible internamente» (Bauman 2009: 7). Paralelamente a esta primera etapa, se entrelazan en la narración los episodios en los que Daniel desempeña el rol de protagonista central de hechos ubicados en la década del ochenta (fase claramente enmarcada desde el punto de vista cronológico por las alusiones reiteradas tanto a los primeros brotes de la violencia de Sendero Luminoso como a la participación del Perú en la Copa del mundo de fútbol de 1982 en España). La presencia de referencias explícitas a eventos de la historia social y cultural de la época no sólo permite al autor transferir al texto la experiencia de tiempos, lugares y modelos de percepción de un momento dado, sino que expresa también una forma de anclaje a la realidad que permite vislumbrar un proyecto de discurso interdisciplinario capaz de aproximar lo literario a la reflexión geosocial. Este diálogo permite una reorganización del mundo sociocultural en el plano de la ficción y, a la vez, un cierto grado de anclaje al «documento histórico» de la realidad, tal como sugiere María de Fanis:

El artista se apodera del lugar, lo explora con participación activa fuera de los caminos habituales, lo saca de contexto, aclara sus reglas,

¹⁰ El conflicto entre realidades antagónicas (sociales y/o ideológicas) resulta ser un motivo recurrente también en la cinematografía nacional, tal como se observa en películas como *La boca del lobo*, 1988, de Francisco Lombardi; *Las malas intenciones*, 2011, de Rosario García-Montero o *La casa rosada*, 2016, de Palito Ortega Matute).

inventa otras. En este sentido, la prerrogativa del artefacto no es más la de ser una simple reproducción de la realidad, sino el producto de una construcción lógico-conceptual capaz de identificar las relaciones más ocultas del real y las que, aún si evidentes, pasan desapercibidas por encontrarse siempre bajo la mirada. Reorganizando con gran sensibilidad lo que en *el mundo parece confuso*, el texto desvela además potencialidades generativas ilimitadas, que se realizan en todos aquellos inéditos nexos conceptuales y en aquellas relaciones que el nuevo orden propuesto puede sugerir (De Fanis 2001: 36)¹¹.

Aplicar las reflexiones de De Fanis a *Los niños muertos* lleva a preguntarse por los espacios físicos en los que acontece esa reorganización de los «escenarios confusos» de una realidad expuesta a la mirada del observador letrado. La topografía urbana en la que se desarrollan las anécdotas narrativas es la de una barriada limeña surgida de forma espontánea y descontrolada en las afueras de la ciudad, un contexto donde las experiencias de integración han fracasado y donde los habitantes quedan incluidos en el ámbito de la «otra sociedad», dibujándose como verdaderos reductos de la sociedad *a-nómica*. Si en el plano de la realidad todos los sujetos que ostensiblemente no pertenecen a la sociedad normalizada encuentran su única posibilidad de asentamiento en las formaciones suburbanas informales ubicadas en las afueras de las metrópolis¹², también al nivel diegético los personajes de Parra se presentan al lector como pobladores de rancharíos precarios que han surgido en los cerros que rodean la ciudad normalizada, creando una especie de anfiteatro de tugurios. El diálogo entre realidad y ficción se confirma en la comprobación de que –en la capital peruana– tanto por el cerro San Cristóbal como por otros cerros cercanos

empezaron a trepar las barriadas que se extendieron también por los arenales del valle del Rímac. Era la obra de los migrantes rurales que llegaban a la capital, unas veces lenta y mansamente y otras de manera agresiva y en masa. Desde 1945, pero sobre todo después de 1950, el movimiento se fue haciendo cada vez más intenso. [...] Acaso

¹¹ Así en el texto original italiano: «L'artista si appropria del luogo, lo esplora con partecipazione attiva fuori dai tracciati consueti, lo decontestualizza, ne chiarisce le regole, ne inventa altre. In quest'ottica, la prerrogativa dell'artefatto non è più di essere una semplice riproduzione della realtà, quanto il prodotto di una costruzione logico-concettuale capace di identificare le relazioni più occulte del reale e quelle che, pur palesi, passano inosservate perché sempre sotto gli occhi. Riordinando con grande sensibilità ciò che nel mondo pare confuso, il testo svela inoltre [...] illimitate potenzialità generative, che si realizzano in tutti quegli inediti nessi concettuali e relazioni che il nuovo ordine da esso proposto può suggerire» [la traducción al castellano es mía].

¹² Es bien sabido que tales instalaciones informales reciben nombres diversos según cambia el país: son llamadas *callampas* en Chile, *villas miseria* en Argentina, *favelas* en Brasil, *cantegriles* en Uruguay, *ciudades perdidas* en México, *pueblos piratas* en Colombia y, precisamente, barriadas en Perú.

más de un 10% de la población de la capital peruana habite [hoy en día] en barriadas (Romero 2001: 360 – 361).

La extensa cita textual que sigue –al encargarse de trazar los rasgos del entorno geosocial en el que se mueven los protagonistas de *Los niños muertos*– parece limitarse a trasladar al plano ficcional el lenguaje ensayístico:

La barriada comenzó a poblarse hace cuarenta años sobre un relleno sanitario ubicado a orillas del río Rímac. Ya desde entonces, gente de toda edad trabajaba recolectando residuos para las rancherías y escogiendo vidrio, plástico y cartón. Migrantes invadieron la zona. Levantaron esteras y casuchas de madera y palo en los contornos de un tiradero al que llamaron El Montón. Pronto aquellas precarias viviendas se convirtieron en edificaciones de adobe y material noble. Hoy en día, sin embargo, no todas cuentan con agua potable. Sus desagües no desfogan a la red de alcantarillas, sino al río Rímac a través de tubos que se descuelgan por el acantilado. La gente sigue llegando. Los callejones de Cárcamo se tugarizan. Los pobladores construyen casas de tres y cuatro pisos, aunque les dijeron a que no levanten más de dos, porque el suelo cederá y habrá derrumbes (Parra 2015: 27 – 28).

Plantear la pregunta acerca de qué tipo de cuerpos habitan esos tugurios suburbanos extiende las inquietudes que guían nuestro análisis a las tipologías de biopolíticas que se llevan a cabo en las relaciones entre los cuerpos de esos ciudadanos segregados, el poder y la verdad. Sobre todo, ¿cómo les es posible a los habitantes de estas áreas *tugarizadas* darle un sentido trascendente a su existencia atribuyendo un valor a momentos y lugares de sus vidas? Si se acepta que «[n]o hay otra manera de alcanzar la eternidad que, ahondado en el instante, ni otra forma de llegar a la universalidad que a través de la propia circunstancia: el hoy y aquí» (Sabato 2021: 23), habría que preguntarse cómo pueden (sobre)vivir los antihéroes de Parra en sus márgenes urbanos «tugarizados», seres humanos a los que les es negada la posibilidad de una comunión con el *hic et nunc* que constituye su único horizonte vital. Si violencia, adicción a las drogas, uso habitual y rutinario de armas son elementos característicos de la vida de los habitantes de las barriadas limeñas descritas por Parra, el *Poder* –entendido como conjunto de instituciones y como técnicas de regulación de la población– abandona a esos habitantes de segunda categoría. Si durante la edad moderna –hasta el comienzo de las que Michel Foucault define como «sociedades disciplinarias»– el poder manifestaba su presencia imprimiendo su autoridad en los cuerpos (pensemos en los signos corporales del suplicio durante el Antiguo Régimen francés), ahora, en la Lima contemporánea las marcas en el cuerpo son las huellas de la ausencia del

Poder. En la modernidad el cuerpo expresaba «la verdad» de cada individuo exhibiendo las pruebas del tormento (pensemos que la Inquisición española o en los llamados «interrogatorios reforzados» impuestos por la Ley Patriótica de Estados Unidos), ahora el cuerpo de los individuos muestra otras cicatrices, las de los sujetos que han sido abandonados por el Estado, expuestos a la falta de control por parte del *Poder* y sometidos a la ley de la violencia en las áreas *a-nómicas*. El dominio de la violencia es, en efecto, un elemento reiterado al nivel textual que se desprende –en particular– de la descripción de una reunión organizada por los hermanos Pando, figuras secundarias que en la novela aparecen como caracteres prototípicos de la delincuencia relacionada con la miseria¹³:

Pasada la medianoche, cuatro jóvenes de Mirones Bajo llegan en dos motos. Uno saca a bailar a una amiga íntima de los hermanos y Efraín se molesta. Pecha al extraño. Se insultan, sacan cuchillos. Isaac Pando dispara y la gente se dispersa. [...]. Los Pando amedrentan a tiros a los cuatro jóvenes. Ahora miran a Daniel, pero no lo saludan: tienen los ojos perturbados por efecto de la pasta básica de cocaína (Parra 2001: 71).

En el marco de esta sociedad *a-nómica* y violenta, fundada en una concepción gregaria de la existencia vivida en los márgenes urbanos, se complejiza para sus pobladores la posibilidad de encontrar una rendija que permita la incorporación a la estructura social normalizada. En otras palabras, ¿sería viable afirmar que lo que anhela «el marginal, migrante o arraigado, que arañaba el nivel de la subsistencia [es] una ayuda inmediata para subvenir a sus necesidades, una oportunidad para incorporarse a la estructura y un apoyo para ascender dentro de ella» (Romero 2001: 387)? La realidad del contexto urbano limeño descrito en la novela parece insistir en la negación de esta posibilidad a la sociedad *anómica*, puesto que el modelo representado en el escenario diegético es una forma de «gobierno de los hombres» bien alejada de los esquemas foucaultianos de la imposición de un biopoder sobre la ciudadanía: a diferencia de los sistemas de control biopolítico examinados por Foucault –fundados en la existencia de una

¹³ En el ensayo *Latinoamérica. Las ciudades y las ideas*, ya ampliamente citado en nuestro estudio, José Luis Romero considera que la despersonalización de las relaciones sociales en las grandes urbes del continente fue una de las causas principales del aumento de la violencia en las metrópolis, puesto que la hostilidad debida a la necesidad de supervivencia empezó a suscitar tensiones entre los miembros del naciente proletariado urbano contribuyendo «a modificar la fisonomía de los sectores marginales. Crecieron en número, pero, sobre todo, cambiaron de modalidad. Creció el número de los mendigos, pero fue muy difícil que una dama caritativa siguiera teniendo ‘sus pobres’: disminuyó el número de los resignados [...] y creció el de los agresivos. También cambió el carácter de la delincuencia, haciéndose más sutil y organizada [...]». En el creciente anonimato de las grandes ciudades la mala vida tomaba un aire más áspero y cruel, como se iba haciendo áspera y cruel la nueva miseria urbana» (Romero 2001: 272).

disciplina individual y colectiva de la conductas– el modelo que propone Parra desde la ficción se articula en torno a la ausencia de toda política gubernamental dirigida al control y a la corrección de la ciudadanía. Destaca por su ausencia en *Los niños muertos* todo tipo de política del estado mediante la cual «la ley (moral o jurídica) se imponga al cuerpo en nombre de comportamientos presuntamente sanos (para prevenir una patología, en el caso de la salud pública) o normales (para descartar la desviación si involucra el orden público)» (Fassin 2018: 76). Apartados de la exposición a este modelo legal, los cuerpos de los pobladores de las barriadas de Parra se ubican fuera de la aplicación de disciplinas individuales y colectivas de la conducta precisamente porque las instituciones ignoran a esas categorías, impidiéndoles acceder a un estado de *biolegitimidad*. Esta exclusión se desprende, en particular, de las descripciones textuales de los escenarios físicos: incluso cuando los protagonistas se alejan de su barriada, la fisionomía de los espacios alrededor mantiene evidentes rasgos de abandono, como si se pretendiera subrayar la imposibilidad para los personajes de Parra de acceder a un marco social y económico más sosegado:

Isaura y Daniel se dirigen en bicicleta hasta «La Catarata», un torrente de agua turbia que arrastra piedras, lodo y basura bajo el Puente del Ejército. [...] Del otro lado, se ubica la perrera (en donde matan perros rabiosos a palazos) y, junto a ella, el estadio San Martín, propiedad de una cervecera. Allí no se construyeron ni casas ni veredas. El suelo es débil. Sólo hay una trocha que conecta a las rancherías con el Puente del Ejército y que sirve de letrina para los vagos y fumones (Parra 2015: 183).

El estado de degrado y la condición de miseria que se describen al nivel de la diégesis inscriben en los cuerpos la huella de las violencias estructurales que se relacionan con la falta de una lógica política y la ausencia de una disciplina estatal moral: la construcción de un «espacio de lo intolerable» remite aquí a una configuración ético-político que actúa sobre los cuerpos según estrategias que no son tanto de dominación, sino de jerarquización de las existencias de los ciudadanos¹⁴. Si –tal como se había adelantado– la vida entendida como un «hecho biopolítico» puede acceder tanto a un espacio de *sacralidad* como puede volverse

¹⁴ No debe olvidarse la frecuencia con la que –en la literatura peruana contemporánea– los autores aluden explícitamente a las vejaciones sobre los cuerpos llevadas a cabo según patrones de jerarquización de las existencias de los ciudadanos; incluso, hay situaciones ficcionales en las que la jerarquía de la vida se relaciona con cuestiones raciales. Es el caso, por ejemplo, de *Caramelo verde* de Fernando Ampuero, una novela negra ambientada en el mundo de los cambistas clandestinos de dólares en la que se plantea así la jerarquización racial recién aludida: «[El gordo López] dijo también [...] que los otros cambistas, llegado el momento, no vacilarían en asestarle una puñalada por la espalda. [...] –¿Sabes lo que digo, no? –Sí. Ningún cholo da confianza. [...]. López requería un cómplice. Él era blanco como un yogur y eso lo hacía sentir superior» (Ampuero 1992: 21).

sacrificable, se estaría remitiendo a la dicotomía que Giorgio Agamben evidencia y resume así: «detrás del largo proceso de antagonismo que conduce al reconocimiento de los derechos y de las libertades formales, se encuentra, una vez más, el cuerpo del hombre sagrado con su doble soberano, su *vida insacrificable* y, sin embargo, expuesta a que cualquiera se la quite» (Agamben 2004: 77). Los sujetos *sacrificables* que habitan las áreas olvidadas por el poder se ven obligados, siguiendo a Agamben, a desarrollar una concepción de la vida que abarca dos condiciones de exclusión: a) la percepción del *yo* como sujeto destinado a luchar únicamente por su supervivencia en espacios que serán siempre «periferias sociales», y b) la conversión del ser humano en objeto, según una modalidad de *cosificación* del individuo que se verá en el apartado que sigue.

4. El *ser-objeto*: afuera de toda jerarquización social

Ya se vio cómo los cuerpos de los pobladores de las barriadas descritas por Parra acaban quedando afuera de la aplicación de disciplinas individuales y colectivas de la conducta precisamente porque las instituciones los ignoran –no sólo como categoría social, sino también humana– negándoles el acceso a un estado de *biolegitimidad*. Si la ausencia de una *biolegitimidad* produce la conversión del ser humano en objeto, el camino de deshumanización del antihéroe de Parra pasa por un proceso de *cosificación lato sensu*: el hombre se vuelve objeto por ser una entidad que la sociedad del *nomos* percibe como «hostil», por considerarla capaz de oponer una forma de resistencia ante la norma social. Este riesgo desde la perspectiva del *nomos* es señalado, en particular, por Byung-Chul Han en *La expulsión de lo distinto*: «La palabra *objeto* procede del verbo latino *obicere*, «arrojar contra», «reprochar», «recriminar». Es decir, el objeto es, antes que nada, algo contrario que se vuelve contra mí, que se me arroja y se me contrapone, que me contradice, que es reacto a mí y me ofrece resistencia» (Han 2020: 67). El ser humano se vuelve «objeto en oposición» y, en tanto que *ser-objeto*, se le concede sólo el uso de los espacios del abandono, allí donde el control biopolítico no alcanza (pues ese «algo contrario» que es el hombre vuelto objeto puede convertirse en un peligro). Al nivel diegético esta condición se expresa en varios pasajes, destacando en particular la experiencia de Simón –el padre del personaje central– en su primera época limeña, cuando su condición de marginado y expulsado era absoluta:

Simón duerme en el Parque Universitario, junto a unos pordioseros. [La perra] Pistola lo acompaña. La usa para calentarse y buscar comida. Un día, en el Mercado Central, le da un palazo a un gato y le arrebató un pescado: Simón se lo come crudo delante de otro hambriento al que no le convida nada. Las tripas se las tira a Pistola (Parra 2015: 172).

La marcada condición de desamparo socioeconómico que se hace patente en la negación de la *biolegitimidad* de los «sin hogar» produce un efecto doble en los caracteres parrianos: no sólo para ellos no vale el reconocimiento de la «vida en cuanto bien supremo», sino que esos sujetos *a-nómicos* se vuelven víctimas de una peculiar visión política de la existencia aplicable sólo a las colectividades residuales. En este caso, «residual» vendría a significar susceptible de violencia gubernamental y, a su vez, el sustantivo «violencia» debería entenderse –tal como ya se vio– en términos de muerte legitimada en un sentido político y moral. La desigualdad deja de ser sólo cuantitativa para volverse cualitativa, poniendo de manifiesto la emersión de condiciones de existencia antagónicas: por un lado, en los sectores normalizados de la ciudad, se ubica aquella porción de la población urbana que –dotada de abundantes o al menos suficientes recursos materiales– ve a sus integrantes vivir en una condición de «sujetos integrados», en un contexto en que, sin embargo, «se oculta cualquier avería en el bienestar, pues enseguida se teme la exclusión, quedar eliminado de la existencia» (Sabato 2021: 94). En el otro extremo del arco social se coloca el hombre-objeto que carga, además, con la negatividad del *obicere* a la que aludía Han: la percepción social de su propia negatividad (la negatividad de lo contrario) produce una *des-corporalización* de aquellos sujetos que «se contraponen» a la sociedad de los «protegidos».

Así, mientras los cuerpos *des-corporalizados* se convierten en fantasmas sociales y comprueban la ausencia de su legitimidad biopolítica, se impone en la ficción un modelo de representación descarnada tanto de los sujetos como de los espacios excluidos, modelo ficcional que es común a varias áreas culturales del continente¹⁵. El esquema conceptual transnacional que se encarga de la representación literaria de esas realidades ubicadas en los márgenes retrata a unos habitantes suburbanos que no tienen la posibilidad de acceder a «ocasiones de cambio»; se trata de sujetos que quedan permanentemente atrás con respecto a los flujos dinámicos que caracterizan el funcionamiento de la sociedad del *nomos*. Los ciudadanos que viven *del otro lado* (los hombres-objeto que cargan con la negatividad del *obicere*) arrastran el peso de un retraso atávico, sin

¹⁵ En *Los niños muertos* la ausencia de todo tipo de política del estado mediante la cual una cierta forma de ley (moral o jurídica) se impone al cuerpo en nombre de comportamientos presuntamente normales (no desviados en relación con el orden público) se hace manifiesta también en los momentos en que la Historia –como expresión de hechos ligados no a las vivencias individuales sino al acontecer histórico nacional– entra en la ficción. Las alusiones explícitas a sublevaciones populares urbanas (y a las inmediatas represiones gubernamentales que siguen) se inscriben dentro de un panorama ficcional marcado por la falta de claridad en la comprensión de los hechos históricos, como si –desde la perspectiva de los seres anómicos– el caos existencial y la condena a huir de un orden represor fueran elementos ineludibles de la existencia de los marginados. Así se describe el intento de saqueo de una tienda por parte de Simón y Adolfo, otro *ser-objeto*, y las suposiciones que se barajan: «Apenas introducen la refrigeradora al departamento de Adolfo [...] se inicia la represión del ejército. Salen tanquetas a ametrallar a los saqueadores. Aviones sobrevuelan el centro de Lima dispuestos a bombardear a los revoltosos. Se habla de un golpe de estado como en Chile. Se dice que la CIA y el APRA están detrás» (Parra 2015: 203).

poder nunca alcanzar el ritmo de los que detentan el control del sistema social, económico, laboral y cultural. En áreas privilegiadas de la capital peruana, como Miraflores, «el dinamismo es el valor en auge, el que determina el aura de los elegidos, aquellos llamados al triunfo. Los individuos, los colectivos, los pueblos se clasifican no ya por su poder, posición o conocimientos, sino por su capacidad de adaptación a los cambios» (Rodríguez Magda 2004: 139). En el otro extremo del arco socioeconómico, los individuos a los que no se les concede biolegitimidad son «los que se quedan atrás, serán barridos por el viento de la historia, ésa que había muerto, pero sigue sin pararse, como un centrifugado de los que unos salen despedidos hacia el Olimpo y otros arrugados para el sumidero» (Rodríguez Magda 2004: 139)¹⁶.

La Lima de Parra –tal como observó Arguedas– es una metrópolis «con tentáculos harapientos que se extienden sobre los cerros, a la orilla maloliente del Rimac, o en arenales lejanos sin agua [...]» (Arguedas 2011) y va barriendo a los ciudadanos sacrificables como efecto de una práctica biopolítica que pasa por la aplicación del concepto de jerarquía de legitimidad, como fenómeno constructor de un orden social urbano que organiza miradas y acciones según una lógica estamental: por un lado, se instala la razón soberana (la que se auto-percibe como neutral y fundadora de un orden autorizado a indagar en los cuerpos) y, por otro, el cuerpo objetivado, ubicado en una posición histórica determinada precisamente como efecto de la segmentación del espacio y la jerarquización de las corporeidades.

¹⁶ El escenario socioeconómico y cultural que plantea Parra, de hecho, establece un diálogo con un amplio y variado conjunto de obras narrativas contemporáneas en español que –aun en sus previsible diversidades estéticas– arrancan de una base temática común apoyada en la construcción de mundos diegéticos marcados por una rígida jerarquización de las existencias y de oposición entre el «nosotros» y el «ellos». Una breve lista de esta tipología de textos –listado necesariamente lejos de cualquier pretensión de exhaustividad– podría incluir la novela *Sumar* (2018) de la chilena Diamela Eltit, centrada en la construcción alegórica de una larga marcha de vendedores ambulantes chilenos quienes se definen a sí mismos como individuos de ínfimo valor. Asimismo, la negación de la *biolegitimidad* de los sujetos anómicos de Parra vendría a reflejarse en las «existencias sin importancias» de los habitantes de las villas miseria del sur de Buenos Aires en las que incursiona Julio Andrada, el protagonista de *Oscura monótona sangre* (2012), de Sergio Olguín; tampoco puede olvidarse la rígida separación espacial urbana que describe el también argentino Hernán Ronsino en la novela *Cameron* (1996), una segregación topográfica que constituye un verdadero mundo a la inversa puesto que los habitantes de los espacios del nomos ciudadano observan desde abajo las colinas del barrio Alto, donde se amontonan los pobres, beneficiados por momentos de su ubicación en la cartografía urbana. Lo que plantea Ronsino es una verdadera inversión carnavalesca de los esquemas habitacionales: «Todos, acá abajo, nos preguntamos cómo fue posible que construyeran la ciudad en un sentido inverso. Arriba tendrían que haber estado las familias más destacadas y abajo las más pobres. Pero no fue así, y cada vez que llegan las lluvias de mayo sufrimos lo que los más pobres no sufren [...]. Arriba festejan la desgracia de abajo. Es una especie de carnaval: el momento de las máscaras y, en consecuencia, de la descarga. El resto del año será el predominio del orden y la disciplina; de restaurar la burla de los desgraciados» (Ronsino 2019: 42).

4. Conclusiones

Para concluir nuestra aproximación a la novela, se propone considerar el texto de Parra –con independencia de todas precisiones de topografía social– bajo una doble aproximación interpretativa. Por una parte, *Los niños muertos* puede considerarse –en términos socio-antropológicos– una muestra actual de la exacerbación de las reflexiones literarias que se han propuesto elaborar una figuración narrativa del proceso migratorio del campo a la capital, transfiriendo a la prosa las experiencias de quienes «dejaban un pasado rural y rescataban terrenos baldíos, convirtiendo los cerros y arenales en activos asentamientos urbanos [...] lógicamente sin servicios públicos, pero con reglas internas» (Salazar 2014: 131). En el momento en que los personajes que pueblan la novela –una vez alcanzados los asentamientos precarios en los márgenes urbanos– se ven obligados a vivir en un estado de lucha permanente para tratar de conseguir un lugar en un entramado social que los desconoce y los margina, se estaría recuperando la tradición a la que se ha aludido con anterioridad, que Antonio Cornejo Polar asocia a la figura «del migrante rural [...] que invade y se apropia de grandes espacios urbanos, de manera especial de la periferia y las zonas pauperizadas de la capital. Tal vez su magnitud sea hoy el rasgo definidor del Perú contemporáneo» (1989: 32).

Por otra parte, las condiciones de miseria, las manifestaciones reiteradas de violencia y el estado general de abandono de las figuras ficcionales remiten a una denuncia –desde lo literario– de las políticas de la vida. Una crítica que enlaza –a su vez– con la perversión de las prácticas gubernamentales, en un contexto sociopolítico en el que «las instituciones ya no logran instituir lo social, sobre todo en términos de equidad ante la justicia e igualdad de oportunidades, en una época de aumento de las disparidades en la sociedad» (Fassin, 2018: 13). Finalmente, es interesante observar –siempre en el marco general de la denuncia de las desigualdades desde la ficción– cómo las dos líneas de desarrollo temático acaban confluyendo en un mismo cauce: por un lado, en el enfoque de Parra, la preocupación por los seres vulnerables de *Los niños muertos* se propone al lector desde una perspectiva que es –en esencia– tanto socioeconómica como cultural-literaria. Por otro lado, se aprecia en el Perú contemporáneo la existencia de textos de ficción que transmiten inquietudes parecidas (denuncia de la marginación, falta de equidad ante la justicia, crónica desigualdad de oportunidades, etc.) desde el sesgo de la mirada de los avatares de la historia nacional. En efecto, tal como sugiere Rocío Ferreira, también los relatos del post-conflicto peruano plantean un discurso crítico similar, siendo ejemplar el caso de la antología *Al fin de la batalla. Después del conflicto, la violencia y el terror* (2015) cuyos textos «se solidarizan e identifican con los sobrevivientes del trauma social que significó el conflicto interno armado peruano con sus políticas de exterminio de los sectores más vulnerables de la población: los indígenas, las mujeres, los niños y los pobres» (Ferreira 2017: 18).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agamben, Giorgio. *Homo sacer, Vol. 2. Estado de excepción*, Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2004.
- Ampuero, Fernando. *Caramelo Verde*, Barcelona: Seix Barral, 2002 [1992].
- Arguedas, José María. «Un narrador para un mundo nuevo», en Oswaldo Reynoso. *Los inocentes*, Barcelona: Penguin Random House, 2011 [1962]: 87–89.
- Arguedas, José María. «No destruyamos el Perú amado», *Especial: Centenario de Arguedas*, Suplemento dominical de *El Comercio* [09/01/2011].
- Bauman, Zygmunt. *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*, Barcelona: Siglo XXI editores, 2009 [2003].
- Cornejo Polar, Antonio. «Profecía y experiencia del caos: la narrativa peruana de las últimas décadas», en *Literatura peruana hoy. Crisis y creación*, Karl Kohut, José Morales Saravia y Sonia V. Rose (eds.), Frankfurt: Vervuert, 1989: 23–34.
- De Fanis, Maria. *Geografie letterarie. Il senso del luogo nell'alto Adriatico*, Roma: Meltemi, 2001.
- Eielson, Jorge Eduardo. *Primera muerte de María*, Lima: Santuario Editorial, 2014 [1988].
- Eltit, Diamela. *Sumar*, Cáceres: Periférica, 2019.
- Fassin, Didier. *Por una repolitización del mundo. Las vidas descartables como desafío del siglo XXI*, Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2018.
- Ferreira, Rocío. «Cuentos del post-conflicto peruano: entre el dolor y la esperanza en *Al fin de la batalla. Después del conflicto, la violencia y el terror*», *América sin nombre*, 22, 2017: 17–24.
- Gutiérrez, Miguel. «Prólogo», en *Tierra de Caléndula*, Gregorio Martínez, Lima: Editorial Milla Batres, 1975: 11–24.
- Han, Byung-Chul. *La expulsión de lo distinto. Percepción y comunicación en la sociedad actual*, Barcelona: Herder 2020 [2016].
- Kohut, Karl. «Introducción», en *Literatura peruana hoy. Crisis y creación*, Karl Kohut, José Morales Saravia y Sonia V. Rose (eds.), Frankfurt: Vervuert, 1989: 11–20.
- INEI Instituto nacional de Estadística e Informática/Fondo de población de las Naciones Unidas: *Estado de la población peruana 2020*. En línea: https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1743/Libro.pdf
- Montes, Alicia y María Cristina Morales. «Prólogo», en *Cuerpo y violencia. De la inermidad a la heterotopía*, Alicia Montes y María Cristina Morales (eds.), Buenos Aires: Editorial Argus-a, 2020: i–xi.
- Morales Saravia, José. «Cromwell Jara y la nueva novela de la ciudad», en *Literatura peruana hoy. Crisis y creación*, Karl Kohut, José Morales Saravia y Sonia V. Rose (eds.), Frankfurt: Vervuert, 1989: 120–134.

- Niño de Guzmán, Guillermo. «Ficción y crisis: una mirada a la narrativa peruana contemporánea», en *Literatura peruana hoy. Crisis y creación*, Karl Kohut, José Morales Saravia y Sonia V. Rose (eds.), Frankfurt: Vervuert, 1989: 39–46.
- Noguerol Jiménez, Francisca. «Derroteros del cuento latinoamericano (2008–2022)». *Cuadernos hispanoamericanos*, mayo de 2022, En línea: <https://cuadernoshispanoamericanos.com/derroteros-del-cuento-latinoamericano-2008-2022/>
- Parra, Richard. *Los niños muertos*, Madrid: Editorial Demipage, 2019.
- Rodríguez Magda, Rosa María. *Transmodernidad*, Barcelona: Anthropos editorial, 2004.
- Romero, José Luis. *Latinoamérica. Las ciudades y las ideas*, Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2001.
- Ronsino, Hernán. *Cameron*, Querétaro: Almadía, 2019 [1996].
- Sabato, Ernesto. *La resistencia*, Barcelona: Seix Barral, 2021 [2000].
- Salazar, Carlos Miguel. «No una sino muchas Limas: el circo de la ciudad capital», en *Itinerari nelle città plurali. Scritture ispanoamericane nello spazio urbano*, Stefano Tedeschi, Alessia Melis y Giuseppe Gatti (eds.), Città di Castello: Nuova Prhomos, 2014: 126–142.
- Sennett, Richard. *Carne y piedra. El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*, Madrid: Alianza editorial, 2008 [1997].
- Soto de, Hernando. *El otro sendero*, Bogotá: Instituto Libertad y democracia, 1987.

CAPÍTULO 9

Raza, clase y género: la marginación de la mujer en la novela *La isla bajo el mar*¹

Verka Karić

Universidad de Kragujevac (Serbia)
verka.karic@filum.kg.ac.rs

1. Teoría poscolonial y teoría feminista: revelación de la ideología imperial-patriarcal

La teoría poscolonial y la teoría feminista se esfuerzan por cambiar la jerarquía existente dentro del género, la raza y la clase, y en el sentido más amplio podemos decir que tienen el mismo objetivo: la negación de las oposiciones binarias. Ambas teorías se enfocan en diferentes mecanismos de dominación y estrategias de resistencia que implican el colonialismo, el imperialismo y el patriarcado (Linhard 2002: 135). El punto común de estas teorías es que se ocupan de los problemas de silenciar a un grupo o cultura marginada y privada de sus derechos. Ambas teorías tienden a desafiar la autoridad del sistema de dominación en todas las formas en que se expresan (Đorđević 2008: 30). La (in)habilidad de los subordinados para hablar por sí mismos es uno de los temas básicos de la crítica poscolonial, dentro de la cual se destaca Gayatri Chakravorty Spivak, quien dirige la atención hacia el retrato de grupos marginados que son invisibles. Apoyándose en la noción introducida por Antonio Gramsci en *Cuadernos de la cárcel* (v. Gramsci 1971), Spivak en el ensayo *¿Puede hablar el subalterno?* introduce el concepto de subalterno y pone en el centro de su interés la cuestión de la existencia de un

¹ La investigación realizada en el trabajo fue financiada por el Ministerio de Educación, Ciencia y Desarrollo Tecnológico de la República de Serbia (Acuerdo sobre la implementación y financiación del trabajo de investigación científica del Instituto Nacional de Ciencia y Tecnología en 2022, número 451-03-68/2022-14/200198).

espacio desde el que puedan representarse a sí mismos. Por lo tanto, le interesa saber si existe tal espacio o si subalterno está condenado a ser representado por quien lo explota. Spivak argumenta que el subalterno como subordinado no solo está privado de la capacidad de hablar, sino que también se define por su exclusión de la representación, tanto política como estética. Afirma que la tarea del intelectual es allanar el camino a los grupos subordinados y dejar que hablen libremente por sí mismos. Como remanente no representativo o «limitación» de la dominación cultural, social y política, la experiencia de los individuos y grupos marginados es analizada y problematizada a través de lo subalterno, especialmente en el contexto (pos)colonial. Ashcroft, Griffiths, Tiffin (1998: 215–217) señalan que el término subalterno se utiliza para hablar de grupos sociales a los que se les niega el acceso al poder de la hegemonía, o sea, la clase dominante. El reconocimiento de la subordinación puede entenderse a través de relaciones binarias, es decir, a través de la comparación con el dominante. Hoy se suele entender al subalterno como una figura de exclusión, que es lo opuesto al ciudadano. Si un ciudadano se define por la participación en la comunidad política, el subordinado representa una falta de acceso a las instituciones (Thomas 2018: 1).

El intercambio crítico entre la teoría poscolonial y la teoría feminista ha servido para mostrar que las situaciones coloniales, neocoloniales y poscoloniales involucran mecanismos de discriminación, exclusión y silenciamiento que afectan particularmente a las mujeres (Linhard 2002: 136). Se toma a la mujer del «Tercer Mundo»² como ejemplo de marginalidad y de pensamiento poscolonial y feminista más significativo sobre la experiencia femenina y la cuestión de la identidad femenina. En el contexto colonial, el subordinado, como lo define Spivak, no tiene historia, y la mujer está «aún más en las sombras» (Spivak 2011: 108). Se sitúa en el marco del margen, lo que logra la restricción de la mujer y la confirmación del centro. La mujer poscolonial está doblemente colonizada por la ideología del patriarcado y el imperialismo, que asignan a la mujer un papel subordinado. Spivak (1999: 304) señala:

Entre el patriarcado y el imperialismo, la constitución del sujeto y la formación del objeto, la figura de una mujer desaparece, no en la nada intacta, sino en el vórtice turbulento de la figuración dislocada de la “mujer del tercer mundo”, crucificada entre tradición y modernización, culturalismo y desarrollo.³

² Ashcroft, Griffiths y Tiffin en *Key concepts in post-colonial studies* (1998: 231) definen el «Tercer Mundo» como un término que se asoció con las ideas de pobreza, enfermedad y guerra, principalmente relacionado con el área de Asia y África. Sin embargo, su significado se ha ampliado y se utiliza como metáfora de cualquier sociedad o condición social subdesarrollada.

³ Between patriarchy and imperialism, subject-constitution and object-formation, the figure of the woman disappears, not into a pristine nothingness, but into a violent shuttling that is the displaced figuration of the “third-world woman” caught between tradition and modernization, culturalism and development.

La teoría poscolonial y la teoría feminista desmitifican los mecanismos de construcción de la identidad del sujeto subalterno al revelar la ideología imperial-patriarcal con el objetivo de crear un espacio desde el cual los grupos marginados hablarán sobre su propia experiencia. Ambas críticas deconstruyen mitos sobre la identidad femenina y hablan de estereotipos impuestos de género, raza y clase. Sin embargo, el género a menudo se pasa por alto en la construcción de lo colonizado a pesar de que el género juega un papel importante en el establecimiento de las relaciones coloniales. El discurso tradicional representa la idea del Estado como una familia en la que los líderes tienen el rol de padre y cabeza de familia, mientras que el rol de la mujer se limita a la reproducción. Ese discurso se traslada a la situación colonial en la que el colonizador asume el papel del que cuida del colonizado y del inferior.

Poscolonial se refiere al período histórico y la dimensión de la descolonización e implica una clara distinción entre bloques opuestos: imperialismo/antiimperialismo, capitalismo/socialismo, primer/tercer mundo, centro/periferia (Đorđević 2008: 32). El discurso imperial-patriarcal dominante presenta al otro racial, de clase y de género en el marco de oposiciones donde lo femenino se opone a lo masculino, lo negro a lo blanco y primitivo a lo civilizado. Así definidas, las mujeres y los colonizados comparten una experiencia común de marginación caracterizada por la invisibilidad. Sin embargo, dentro de la novela de Isabel Allende *La isla bajo el mar*, se considerará la posición del sujeto que es triplemente marginado – a nivel de raza, clase y género. De esta forma, a través de las oposiciones como sistema principal del discurso tradicional, se buscará la respuesta a la pregunta de Spivak, ¿puede hablar el subalterno y cuál es su lugar en el sistema social?

2. Mujer en las sombras

La novela *La isla bajo el mar* (2009) tiene como trasfondo histórico la rebelión de los esclavizados en Haití y la trama se desarrolla en la isla de Santo Domingo, antigua colonia francesa. La autora de la novela, Isabel Allende, pone voz a la protagonista Zarité (Teté) y de ese modo integra las narrativas afroamericanas en el contexto mundial. Además de los temas de género tratados en la novela, la autora trata aspectos de raza y clase, que se relacionan con la opresión de las minorías. Allende identifica una hegemonía imperial-patriarcal y un sistema opresor que margina y silencia a las mujeres. El trabajo incluido en este análisis indica las formas con las que el subalterno intenta superar su invisibilidad y falta de masculinidad en el sistema social. La novela sigue la vida de Zarité, una mujer mulata en Santo Domingo durante el siglo XVIII. A los nueve años fue vendida como esclava al francés Toulouse Valmorain, dueño de una de las plantaciones de caña más importantes. Cuarenta años de la vida de Zarité transcurren por la

novela, durante los cuales se harán presentes todo tipo de discriminaciones con acento en las incansables formas de lucha por alcanzar la libertad. Es la base del conflicto y colisión entre dos mundos: blanco y negro, masculino y femenino, colonizador y colonizado. En la novela, esta división se refiere a los colonizadores, los franceses y los esclavos africanos colonizados.

Santo Domingo es una isla donde se puede observar un sistema jerárquico – *grand blancs* (dueños de plantaciones), *petit blancs* (blancos de todo el mundo cuyo origen no se pudo determinar, principalmente artesanos, marineros, soldados o funcionarios menores), *affranchise* o *libres mulatos* (que tenían mucho dinero, pero no el poder político) y finalmente los mulatos y negros esclavizados. Los mulatos libres, a pesar de su buena posición económica en la sociedad, eran odiados por los blancos pobres porque no aceptaban que los antiguos esclavos o sus descendientes vivieran mejor. Esta tensión lleva a los mulatos a unirse a los negros en la revolución, al darse cuenta de que nunca serán aceptados con todos sus derechos en la sociedad esclavista. Los personajes reaccionan, a su manera, contra los valores establecidos por una sociedad que simultáneamente rechaza a los negros y mulatos, pero también los utiliza porque los necesita. La división de clases en Santo Domingo, que tiene sus raíces en la cuestión racial, es el punto de partida para presentar la posición de la protagonista de Allende a través de su relación con los colonizadores. Toulouse Valmorain, dueño de esclavos, es un hacendado conservador que busca mantener sus privilegios y su riqueza se basa en el trabajo esclavo en una plantación de caña de azúcar. Él es un defensor de ideales extremadamente racistas, un colonizador que rechaza todo lo de la colonia (clima, cultura, idioma), explota física y sexualmente a las personas que considera inferiores a él. Fanon (2008: 68) señala que el colonizador, el europeo, nunca se siente minoritario, ni siquiera en aquellas situaciones en las que es superado en número, siente que eso lo hace inferior. Esto es exactamente lo que notamos en la novela donde para Valmorain no hay otra forma de organizar la sociedad que el modelo eurocéntrico en el que los propietarios de las plantaciones son superiores y los esclavos subordinados. Como europeo blanco, trata a los negros como esclavos, creyendo que su obligación es trabajar para él. A lo largo de la novela se destaca su deseo de traspasar el sistema esclavista a su hijo, único heredero de su patrimonio, quien en realidad expresa más tarde su deseo de abolir la esclavitud. El tema de la marginación de clase en la novela está estrechamente entrelazado con el tema de la raza y el género, que se ejemplifica en la relación de Valmorain y Zarité. Sin embargo, para entender la posición de Zarité, es necesario remitirse a las opiniones de Valmorain, como representante del eurocentrismo dominante. Él destaca la diferencia fundamental entre las razas blanca y negra basándose en la creencia de que los negros son gente que no entiende otro idioma que el lenguaje de la violencia y necesitan ser civilizados:

Los negros tienen constitución para trabajos pesados, sienten menos dolor y fatiga, su cerebro es limitado, no saben discernir, son violen-

tos, desordenados, perezosos, carecen de ambición y sentimientos nobles. [...] Los negros necesitan mano firme (Allende 2009: 62–63).

Edward Said (1994: xi) observa el mantenimiento de estereotipos sobre los pueblos no europeos y el establecimiento de la división en «nosotros» y «ellos», dentro de los cuales «ellos» son un pueblo inferior, primitivo, que entiende el lenguaje de la violencia y que necesitan ser civilizados por una civilización superior. Como concluye Fanon (2008: 69), el sentimiento de inferioridad de los colonizados está conectado con el sentimiento de superioridad de los europeos, y son ellos los que crean el complejo de subordinación. Es preferible que sean blancos, porque tienen derecho a establecer la hegemonía y a gobernar a los esclavos como si fueran animales. Los que no son blancos, lo único que pueden y saben es el trabajo manual y hay que ordenarlos. Los colonizadores no sólo despersonalizaron a los colonizados, sino que desarrollaron la despersonalización a nivel colectivo, por lo que los colonizados quedaron reducidos a individuos que existen porque el colonizador existe (Fanon 1973: 187).

Zarité, una mujer mulata que es marcada racialmente por nacimiento y se convierte en esclava, es doblemente limitada y marginada. Su vida adquiere valor de mercancía cuando un dueño la vende a otro. Al hacerlo, definen quién es y cuánto vale, posicionándola dentro del sistema. Marcándola como insuficientemente valiosa, precisamente porque nació mulata y condenada a ser esclava, Zarité es subyugada desde el nacimiento. La posición sublaterna se observa cuando el narrador omnisciente señala que Zarité entendía «las ventajas de callar y cumplir órdenes con expresión vacía, sin dar muestras de entender lo que ocurría a su alrededor» (Allende 2009: 30). El tema del lenguaje y la comprensión es de particular importancia al retratar la posición de Zarité. El discurso poscolonial tiende a superar los límites impuestos que el lenguaje imperial pone al sujeto colonial. Bill Ashcroft (2001: 40) señala que el lenguaje proporciona conceptos a través de los cuales se constituye la realidad. El lenguaje del colonizador pasó a formar parte de la identidad tanto personal como colectiva del sujeto colonial, provocando un sentimiento de la subordinación. Zarité entiende y habla francés, lo que a la vez la convierte en una buena mercancía porque vence a quienes solo entienden el idioma nativo, pero al mismo tiempo es una amenaza, precisamente porque posee el idioma como arma. Hélène Cixous (1995: 55–56) en su ensayo *La risa de la medusa* dice:

Toda mujer ha conocido el tormento de la llegada a la palabra oral, el corazón que late hasta estallar, a veces la caída en la pérdida del lenguaje, el suelo que falla bajo los pies, la lengua que se escapa; para la mujer, hablar en público – diría incluso que el mero hecho de abrir la boca – es una temeridad, una transgresión. Doble desasosiego, pues incluso si transgrede, su palabra casi siempre cae en el sordo oído

masculino, que sólo entiende la lengua que habla en masculino. [...] Al escribir, desde y hacia la mujer, y aceptando el desafío del discurso regido por el falo, la mujer asentará a la mujer en un lugar distinto de aquel reservado para ella en y por simbólico, es decir, el silencio. Que salga de la trampa del silencio. Que no se deje endosar el margen o el harén como dominio.

En la novela, los dueños imponen que Zarité sea obediente, guarde silencio y no exprese sus opiniones públicamente, es decir, que sea invisible y silenciada: «Por ley, las mulatas se visten con modestia para no provocar a las blancas» (Allende 2009: 181). A pesar de ello, la cuestión de su deseo de desafiar al sistema, realizar su libertad y salir del silencio del que habla Cixous, se extiende a lo largo de la novela. Cuando salva la vida de Valmorain y su hijo con la ayuda de su examante, Zarité a su vez pide confirmación de que ella y su hija serán libres. Ese momento será decisivo para su vida porque por primera vez se dará cuenta de que ella también tiene poder y que puede usarlo. Sin embargo, el documento, que tiene un valor inestimable para ella, no significa nada porque Valmorain se niega a confirmar legalmente la validez de esa declaración. Cuestionará su deseo de libertad, pues según él no tiene más remedio que trabajar para alguien y ser propiedad de alguien:

—¿Cuándo seré libre, monsieur? —preguntó, encogiéndose a la espera de otra

paliza, pero él se incorporó, sin tocarla.

—No puedes ser libre. ¿De qué vivirías? Yo te mantengo y protejo, conmigo tú y tu hija estáis seguras. Siempre te he tratado muy bien, ¿de qué te quejas?

—No me quejo...

[...] Si vas a seguir a mi servicio ¿para qué quieres emanciparte?

—Todos quieren ser libres (Allende 2009: 148).

El espacio del poder económico, social, político o de cualquier forma no está disponible para negros y mulatos. Incluso si lograron ganar dinero, todavía estaban al margen porque no se les permitió el acceso al centro porque sería un insulto para los europeos. Sin embargo, a Zarité no le importaba el poder económico aun cuando logró oficializar su libertad. Aunque no tuvo éxito materialmente, la libertad es lo que cambió fundamentalmente su vida. Ella era consciente de que incluso después de su liberación seguiría haciendo lo que había estado haciendo hasta entonces, pero, la diferencia sería que ella tendría una opción: «porque si soy libre puedo irme si quiero, ustedes no me pueden golpear y tendrían que pagarme un poco para que pueda vivir» (Allende 2009: 233). Por otro lado, para mantener el orden existente, los negros a menudo serían controlados

a través de la violencia o amenazas de lo que les ocurriría si salían de lo que les había sido asignado como su lugar. En una ocasión, Zarithé termina en prisión donde será azotada solo porque decidió resistirse. Por lo tanto, debe ser castigada porque a ella, como subalterna, no se le permite defenderse, incluso cuando es desafiada o cuando quiere defenderse. La cuestión de su libertad nos obliga a pensar si ella es realmente libre si su pueblo no lo es. Realmente no podía aceptar la idea de que su independencia estaba ligada a la libertad de los demás. Solo cuando hay una rebelión y otros esclavos ganan sus derechos, solo entonces se puede considerar que Zarithé deja la subordinación de clase.

Como señalamos mediante del personaje de Zarithé, el tema de raza, clase y género está tan entrelazado que es difícil hablar de un aspecto sin señalar al otro. Además de indicar exclusión y marginación, el hecho de que la protagonista sea una mujer mulata que también tiene hijos con un hombre blanco, ofrece una base para interpretar la complejidad de la autenticidad racial. En *El lugar de la cultura* Bhabha llega a la conclusión de que la identidad cultural carece de homogeneidad y es ante todo fluida y en constante estado de creación y recreación que tiene lugar en lo que él llama el Tercer espacio. El Tercer espacio, según Bhabha (1994: 55) «aunque irrepresentable en sí mismo, el que constituye las condiciones discursivas de la enunciación que aseguran que el sentido y los símbolos de la cultura no tienen una unidad o fijeza primordiales». Coloca esta noción en el corazón de las relaciones colonizadoras y sugiere que caminar por el Tercer Espacio es un medio para llegar al *más allá*. Lo que está más allá para Bhabha significa progreso, el futuro y la superación de barreras y límites. Zarithé, como alguien que no pertenece plenamente a ninguna de las dos culturas, un sujeto híbrido, reclama la consideración del Tercer espacio y la superación de la fijeza y la exclusión. Los colonizadores se esfuerzan por «blanquear» a los colonizados quitándoles la cultura, la lengua y las creencias. Los blancos se consideran superiores a los negros, y el negro también quiere acercarse al blanco (Fanon 2008: 3). Sin embargo, aun cuando ocurra la adopción completa, nunca pertenecen al grupo hegemónico, concluyendo que el individuo queda para siempre en los márgenes. Zarithé, igual que el Tercer Espacio, es ambivalente y esto se enfatiza en el hecho de que no puede clasificarse en ninguna categoría ya establecida. El tema de la raza de Zarithé es específico de varias maneras. Principalmente, es mestiza, de padre europeo y madre negra, y como mulata no pertenece completamente a ninguno de los dos mundos. Además, es separada del país y de la madre al nacer, por lo que crece en contextos específicos en los que hay un contacto constante entre las razas blanca y negra. Finalmente, tiene un hijo y una hija con el dueño de la plantación del que es esclava. La hibridez de ella y sus hijos es un aspecto clave del poscolonialismo, que tiende a mostrar que la colonización abre espacios donde no hay exclusión de una u otra categoría, sino mezcla. Homi Bhabha (2002: 141) indica que el híbrido colonial es la articulación de un espacio ambivalente donde se ejerce el poder en lugar del deseo. Zarithé acepta que su origen africano moldea su identidad, pero

ya ha pasado por procesos transculturales al vivir en la colonia misma. Regresar no es posible para ella, porque nunca fue parte del territorio africano, y al mismo tiempo, donde quiera que vaya, es marginada por el color de su piel. Ella está familiarizada con la religión africana y ha participado en ceremonias vudú desde la infancia. Honoré, quien se encargó de introducirla en la cultura africana, le recordaba constantemente de su identidad guineana. Entonces, ella reza a Erzuli, loa del amor y la maternidad, pero al mismo tiempo ayuda al sacerdote católico y es él quien la ayudará a alcanzar su libertad. Todo pueblo colonizado, es decir, todo pueblo al que se le ha dado un complejo de inferioridad al destruir su originalidad cultural local se encuentra cara a cara con la cultura de la madre patria. Se vuelve más blanco al renunciar a su negrura, o, a su origen (Fanon 2008: 9). Sin embargo, Zarité no se rinde, sus orígenes se mezclan y se enfrenta a la cultura de dos pueblos: «Naciste aquí, Zarité, por eso tienes oídos sordos y ojos ciegos. Si vieras de Guinea sabrías que hay espectros por todas partes» (Allende 2009: 46). En consecuencia, está en el marco de la cultura blanca y negra, así como del otro, inferior. Por otro lado, la música y la danza son elementos que indican la preservación de los auténticos orígenes africanos. La música, la danza y el sonido de los tambores serán el hilo conductor de la narración desde los recuerdos de infancia hasta el día en que habla la protagonista a los cuarenta años. La religión es vista como un medio para preservar y defender la identidad de una cultura que está sujeta a la represión. En la cultura africana, la religión y la literatura se manifiestan a través de la música y la danza, y su papel es importante en la confirmación de la identidad (Urfé 1977: 219). Estos elementos despiertan el sentimiento de libertad en la protagonista, aun cuando no lo era, al escuchar el sonido de los tambores se sentía viva. La danza y la música son en realidad la rebelión de un pueblo esclavizado que ha sido privado de casi todos los aspectos de la cultura. En la novela, la resistencia al mimetismo es un ejemplo y una de las formas en que la población negra expresa y muestra desprecio por los amos blancos, y no es de extrañar que provoque miedo y repulsión entre los blancos. Este fue el caso de Maurice, el hijo de Valmorain, quien se asustó al escuchar y ver el baile de Zarité, a quien hasta entonces había visto como su madre. El sonido de los tambores y la danza son símbolos de autenticidad e independencia para el pueblo africano esclavizado: «esclavo que baila es libre mientras baila» (Allende 2009: 168).

El fin último de la lucha de los colonizados es liberarse de la dominación extranjera, pero al mismo tiempo deben luchar para erradicar las falsedades que les inculcó el colonizador (Fanon 1973: 199). Zarité luchó para liberarse de la creencia impuesta de que, dado que nació esclava, no puede luchar por la libertad. Sin embargo, el tema de la libertad está relacionado con el tema del género. Las mujeres africanas tienen una posición ambivalente, necesitan liberarse de las estructuras sociales tradicionales y del imperialismo. Tanto hombres como mujeres están sujetos al imperialismo, pero las mujeres están sujetas, sobre todo, a la dominación masculina. De ahí que las feministas negras cuestionen qué es primero,

la lucha por la igualdad o la lucha contra el imperialismo cultural (Febles 2017: 290). De hecho, la liberación del imperialismo y del patriarcado es igualmente crucial para el desarrollo de una identidad que rompa las fronteras establecidas. Zarité es una esclava y una mujer, además negra, y como tal representa una doble amenaza para el hombre blanco. Así, la mujer negra es repetidamente privada de sus derechos y marcada por su origen. La división social y las diferencias entre hombres y mujeres se aceptan como la diferencia entre blancos y negros, vistas como una ley de la naturaleza y una cosa general. Adriana Zaharijević (2010: 11) agrega que «la forma en que nos convertimos en un género es en gran medida una reacción a los marcos prescritos creados a fines del siglo XVIII y principios del XIX, simpatizando con ellos o tratando de socavarlos o rechazarlos». Zarité tiende a rechazar todos los roles asignados, tanto en su vida como a través de su hija. A través de ella quiere transmitir la idea de libertad, tanto del colonizador como de los hombres. La situación de colonización en Santo Domingo se refleja en las relaciones hombre-mujer, y así como los esclavos pertenecían a alguien, las mujeres también: «Todas las mujeres y niñas que conocía, libres o no, pertenecían a un hombre: padre, marido o Jesús» (Allende 2009: 245). En el caso de la mujer negra, pertenecer a un hombre no era una elección que pudiera hacer. Una mujer negra no tiene valor en el sistema social, está en una sombra aún más grande que una mujer blanca que podría influir con qué hombre estará. Desde muy joven, cuando llegó a la casa de Valmorain, su interés por ella estaba presente. Una mujer negra es consciente de que en el momento en que se convierte en mujer depende de la buena voluntad de un hombre, sobre todo un hombre blanco. El dueño de esclavos reclama derechos sobre la mujer negra que, como su subordinada, debe satisfacer todas sus necesidades. Por otro lado, eran exóticas, desconocidas para los blancos, era necesario descubrirlas y conquistarlas: «Tété era muy atrayente, tenía algo enigmático y sensual. [...] son cajas cerradas que el amante debe abrir poco a poco para revelar sus misterios» (Allende 2009: 72). Las feministas negras de principios de la década de 1980 reflexionan sobre el significado de la identidad, la experiencia y la forma de sometimiento. Su pregunta: cuando decimos «mujer», ¿a qué mujer nos referimos exactamente? – requiere tomar en cuenta la diversidad de circunstancias históricas y materiales y de prácticas culturales que se inscriben en las identidades de las diferentes mujeres. Resultó casi imposible hablar de las vivencias de todas las mujeres y de su misma historia, si en esa historia hay una esclava de un lado y un dueño de esclavos del otro (Zaharijević 2010: 137). La experiencia de una esclava será diferente porque atravesará situaciones diferentes que son desconocidas para las mujeres fuera del grupo marginal. La historia de vida de Zarité está ligada a la relación con su madre, quien intentó matarla después de que naciera. Sin embargo, solo cuando tenga su propia hija, Zarité entenderá a su madre. Las esclavas se encontraban en situaciones desesperadas cuando tenían hijos con europeos, quienes en su mayoría las violaban, y todas sabían que sus hijas correrían la misma suerte. Por eso, muchas veces

mataban a sus hijos para evitar que fueran violados, esclavizados y condenados a sufrir: «[...]el miedo de que la vendieran o de que su propio padre la violara en la pubertad, como había hecho conmigo[...]» (Allende 2009: 233). El único hijo que tuvo con Valmorain le fue arrebatado a Zarité, quien la deshumanizó hasta el punto de que nunca cuestionó si la lastimaba. En el acto de arrebatar a un niño, se puede ver la percepción de una mujer negra que es vista como un animal, así como se arrebatan los cachorros de los animales, también se arrebatan las esclavas. Dentro del régimen patriarcal, el hombre se convirtió en el amo de la mujer, y las cualidades que asustaban a las fieras o a los animales indómitos, se convirtieron en cualidades valiosas para que el dueño domara a la mujer (Beauvoir 1996: 64). La deshumanización de la mujer negra se hace visible a través de su compra y venta, pero no sólo de ella sino también de sus herederos. A diferencia de los esclavos varones, una mujer vale tanto como su cuerpo pueda servir al propósito del dueño del esclavo. Cuando deja de ser útil, se convierte en una mercancía excedente con incluso menos derechos que antes. El sistema de esclavitud en la mujer no reconocía el sexo «más débil». Realizaban todas las tareas domésticas que de otro modo serían realizadas por sirvientes remuneradas, incluida la lactancia y el cuidado de los hijos del amo, con la obligación de trabajar en los campos al lado de los hombres (Zaharijević 2010: 136). Zarité se hizo cargo de los hijos de Valmorain y esto le dio cierta protección cuando se trataba de otros hombres:

«Tenga cuidado, señor Cambray. Si me toca, se lo diré al amo» [...] ¿Quién crees que eres, desgraciada? Ya tienes veinte años, pronto tu amo te va a reemplazar por otra más joven y entonces será mi turno. Te voy a comprar. Te voy a comprar barata, porque no vales nada, ni siquiera eres buena reproductora (Allende 2009: 85).

Por otro lado, protección de otros hombres no significaba protección del que se apropiaba. Valmorain determina si ella tiene derechos y qué, abusando sexualmente de ella desde la infancia, la castiga y utiliza su dominio de clase, racial y de género para silenciarla. Empero, ella lo desafía en varias ocasiones, consciente de las consecuencias, pero hasta que no fue liberada de su esclavitud, no pudo resistir su castigo. A Valmorain, como hombre, se da el derecho de imponer su voluntad sobre ella y mostrarle a dónde pertenece. A través de su relación, se puede ver la marginación a múltiples niveles que se basa en circunstancias sociohistóricas. Una mujer no es más que lo que decide un hombre, ella se define y diferencia en relación con un hombre, siendo el hombre el sujeto mientras que la mujer es el otro. Ella es esencialmente un ser sexual para un hombre, para él ella es un género (Beauvoir 1996: 4).

Marcada como el otro, marginada y definida por género, raza y clase, la pregunta es si Zarité podrá liberarse. Se las arregla para asegurar la libertad para ella y su hija con la ayuda de un sacerdote y deja de ser propiedad de Valmorain

o de cualquier otra persona. Por otro lado, el color de su piel la restringe a estar siempre al margen e incapaz de progresar porque se le niega el acceso al centro. Ella puede ser completamente liberada solo en el Tercer Espacio del que habla Bhabha, que desafía las categorizaciones establecidas de cultura e identidad apoyándose en una política de inclusión. Este espacio representa un lugar de resistencia, de desestabilización de la hegemonía de la cultura y permite que Zarité sea liberada de las oposiciones binarias con las que le marcó la sociedad. Sin embargo, se puede decir que Zarité fue liberada porque pudo tomar una decisión guiada por su libre albedrío. Cuando su antiguo amo enfermó y le exigió que lo cuidara, ella se negó y así asumió el poder que le había sido arrebatado desde su nacimiento. La novela comienza con Zarité informándonos de que es libre, pero ¿cómo logró la libertad y la felicidad? Gracias a la isla bajo el mar. Bajo el mar, bajo el espacio físico, se encuentra el lugar simbólico de los ancestros africanos. La isla bajo el mar se configura como un espacio donde bailar libremente al son de los tambores, donde practicar vudú sin miedo a los ojos blancos, donde encontrar a sus ancestros y continuar con las creencias africanas. En *La isla bajo el mar* Zarité simbólicamente encuentra su, como Homi Bhabha lo define, *espacio entre-medio*, donde es aceptada y donde no es definida como el Otro. El último capítulo de la novela, en el que resume sus últimos días antes del presente de la narración, la describe como una mujer afortunada porque la mayoría de sus descendientes están vivos y porque sobrevivió la violencia a la que fue sometida.

El ritmo nace en la isla bajo el mar, sacude la tierra, me atraviesa como un relámpago y se va al cielo llevándose mis pesares para que Papa Bondye los mastique, se los trague y me deje limpia y contenta. Los tambores vencen al miedo. Los tambores son la herencia de mi madre, la fuerza de Guinea que está en mi sangre. Nadie puede conmigo entonces [...] (Allende 2009: 6).

Así descubrimos que la isla bajo el mar es el origen y la esencia de la mercancía. Zarité, mujer mulata, está físicamente en el continente americano pero su espíritu está ligado a sus orígenes africanos. Es ese espacio central en torno al cual se forma la identidad mulata. Para la protagonista, Guinea es fuente de vida.

3. Conclusiones

La novela *La isla bajo el mar* contiene referencias a hechos históricos significativos que son vistos en el contexto de la construcción de identidades personales y colectivas. Zarité es mujer, mulata y esclava, tres características que en el Caribe del siglo XVIII condenaban a cada persona a ser prisionera de un destino que siempre estaba en manos del amo, blanco y libre. La esclavitud inevitablemente

plantea otras cuestiones, como la jerarquía creada en una sociedad que defiende tal fenómeno. Allende pone voz a un personaje silenciado, al que la sociedad de la época le prohibía hablar, para expresar sus sentimientos bajo el sometimiento del sistema esclavista. La narración de la autora sobre el pasado de la esclavitud se materializa en el presente, trayendo consigo la posibilidad de salvar el pasado, no como realmente fue, sino como fue vivido por quienes lo sobrevivieron. La posición de la protagonista es significativa por la memoria colectiva y (re)narración de historias silenciadas.

Zarité, negra, esclava y de género invisible, logra superar las restricciones impuestas y asegurar la libertad para ella y sus hijos. A lo largo de la novela vemos como su deseo de libertad no ha desaparecido, sino que su pasividad se convierte en una lucha activa y constante. Bajo circunstancias que la silenciaron de por vida, encuentra y crea un espacio desde el cual puede hablar. En consecuencia, podemos decir que Zarité abandona la posición subalterna haciéndose visible, pero teniendo en cuenta que socialmente su posición no ha cambiado, sigue estando al margen.

También hay que destacar la voz de Isabel Allende, que aparece detrás de la voz del narrador en la novela. Como autora defensora de los ideales feministas, en varias ocasiones comenta la posición de la mujer en general en una sociedad represiva. Nos muestra que sometida a una doble represión, colonial y patriarcal, la mujer poscolonial se encuentra en una vorágine que amenaza con aniquilarla por completo. De ello se deduce que una mujer así necesita un espacio desde el que pueda hablar. Sin embargo, las preguntas que suscita el análisis del personaje de Zarité también adquieren un contexto más amplio. Como dice la novela, ¿podemos hablar de la libertad de uno si no somos todos libres? El análisis de la novela deja abierta la pregunta de si uno realmente puede liberarse por completo de la marginación de clase, raza y género.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allende, Isabel. *La isla bajo el mar*, Barcelona: Random House Mondadori, 2009.
- Ashcroft, Bill and Tiffin Helen Griffiths Gareth. *Key concepts in post-colonial studies*, United Kingdom: Psychology Press, 1998.
- Ashcroft, Bill. *Post-colonial transformation*, London: Routledge, 2001.
- Beauvoir, Simone de. *El segundo sexo*, México: Alianza Editorial, 1996.
- Bhabha, Homi. *El lugar de la cultura*, Buenos Aires: Ediciones Manantial, 2002.
- Cixous, Hélène. *La risa de la medusa: ensayos sobre la escritura*, Barcelona: Anthropos editorial, 1995.
- Đorđević, Jelena. «Postkolonijalna teorija diskursa», *Godišnjak*, 2, 2008: 29–45.
- Fanon, Frantz. *Black skin, white masks*, United Kingdom: Pluto Press, 2008.
- Fanon, Frantz. *Prezreni na svijetu*, Zagreb: Svetlost, 1973.

- Gramsci, Antonio. *Selections from the Prison notebooks*, edited and translated by Quintin Hoare and Geoffrey Nowell Smith, New York: International publishers, 1971.
- Linhard Tabea, «Una historia que nunca será la suya: feminismo, poscolonialismo y subalternidad en la literatura mexicana», *Escritos: Revista de Centro de Ciencias del lenguaje*, 25, 2002: 135–156.
- Pascua Febles, Isabel. «El womanism, visión de la mujer africana en literatura postcolonial», *REVELL: Revista de estudios literarios de UEMS*, 2017: 284–302.
- Said, Edward. *Culture and imperialism*, New York: Vintage Books, 1994.
- Spivak Čakravorti, Gajatri. «Mogu li podređeni da govore», *Polja: časopis za književnost i teoriju*, 468, 2011: 91–132.
- Spivak Chakravorty, Gayatri. *A critique of postcolonial reason: toward a history of the vanishing present*, Cambridge: Harvard University Press, 1999.
- Thomas, Peter. «Refiguring the subaltern», *Political Theory* 46/6, 2018: 861–884.
- Urfé, Odilio. «La música y la danza en Cuba», en *África en América Latina*, México: Siglo XXI, 1977: 215–238.
- Zaharijević, Adriana. *Postajanje ženom*, Beograd: Rekonstrukcija ženski fond, 2010.

CAPÍTULO 10

Los intérpretes de ayer y de hoy en cuatro novelas contemporáneas

Jasmina Markič

Universidad de Ljubljana (Eslovenia)
jasmina.markic@ff.uni-lj.si

1. Introducción

Se suele afirmar que el oficio de intérprete es tan antiguo como la humanidad. En el momento en que las tribus primitivas comenzaron a desplazarse para conquistar poblaciones vecinas o simplemente para intercambiar productos tuvieron que buscar personas que pudieran servir de mediadores. A pesar de la naturaleza efímera de su trabajo que correspondería al dicho latino *verba volant, scripta manent*, algunas evidencias muestran a los intérpretes ya en la edad temprana de la humanidad. El origen de la interpretación se remonta casi al origen de la palabra misma. En la mayoría de los casos los intérpretes en la historia permanecieron al margen, desconocidos y/o silenciados a pesar de que desempeñaban un papel importante ya que estuvieron presentes en los momentos clave de la historia. Sin embargo, algunos intérpretes del pasado remoto no se quedaron en el anonimato sino que sus nombres y sus vidas son conocidos y registrados en los documentos históricos. Para la conquista y la colonización de América son importantes las crónicas, para México particularmente la de Bernal Díaz del Castillo, *Historia Verdadera de la Conquista de la Nueva España* (1632/2000).

Resulta curioso constatar que estos intérpretes surgidos indirectamente de la hazaña colombina son, además, los primeros conocidos por sus nombres (aunque sin apellidos) en la historia de esta dis-

ciplina. Corrientemente se cita al griego Livio Andrónico, en época de la antigua Roma, como el primer traductor conocido, pero en los trabajos de historia de la interpretación no se halla antes el nombre propio de ningún intérprete, aunque es lógico que existieran desde los tiempos más remotos, y mucho antes que los traductores. Un antecedente curioso es el de Luis de Torres, el judío converso que, según algunos, llevó Colón como intérprete en el primer viaje. (Cuesta 2004: 2)

Las investigaciones sobre la historia de «la interpretación en general y, en particular, la mediación lingüística y cultural durante el proceso de encuentro o desencuentro entre europeos y americanos en los siglos XVI y XVII» (Alonso, Baigorri, Payás 2008) no son muy numerosas.

Los navegantes y exploradores de la época sabían que era importante tener intérpretes a bordo que supieran bien las lenguas de los pueblos con los que se encontraban en sus viajes¹.

La conquista de las dos grandes e imperiales civilizaciones de Indamérica, la azteca y la incaica, no se hubieran llevado a cabo de la manera relativamente simple en que acaecieron, si no hubiera sido por la acción de intérpretes cuya efectividad varió en cada caso como hemos de ver, pero sin cuya presencia Cortés y Pizarro posiblemente hubieran fracasado, como fracasaron otros conquistadores que no contaron con esta clase de ayuda. (Cuesta 2004: 1)

A los intérpretes se les denominaba *lengua* o *lenguaraz* y en México se les llamaba *naguatlato*, con sus variantes *nahuatlato*, *navatlato* (palabra documentada entre 1531 y 1595 con el significado de «intérprete del náhuatl» en México que pasó a significar intérprete también de otras lenguas) (Alonso, Baigorri, Payás 2008).

En las expediciones marítimas medievales tan importante como fondear para tomar agua era a veces *tomar lengua* con los habitantes locales. De ahí puede provenir la palabra “lengua”, que se utiliza comúnmente en las crónicas como equivalente de intérprete, igual que sucede en portugués (“língua”) (Castilho Pais, 2000:17 en Jesús Baigorri Jalón e Iciar Alonso Araguás 2004: 2)

¹ «Antes de que la intermediación lingüística tuviese que pasar por el castellano, la comunicación debió realizarse por gestos o por señas, en una situación en la que los interlocutores debían de estar en algo parecido a la igualdad, desde el momento en que se estaban descubriendo mutuamente. Esta es la razón por la cual en los primeros contactos debería haber un intercambio silencioso». (Ferreiro Vázquez 2006: 42).

Los intérpretes fueron mayoritariamente hombres. A las mujeres apenas se las menciona en las crónicas a excepción de doña Marina (intérprete de Cortés), doña María (intérprete de Las Casas en Cumaná) y la india Isabel (intérprete y luego esposa de Alonso de Ojeda) (Alonso Araguás 2005: 55). Durante la conquista y el primer periodo de la colonización reinaba una gran improvisación tanto en lo que se refiere a la calidad de la interpretación (los intérpretes no tenían ningún tipo de formación previa, algunos apenas habían aprendido una o ambas lenguas de trabajo; muchos interpretaban a su antojo) y a las condiciones de trabajo. Muchos intérpretes eran indígenas capturados que servían de mediadores en condiciones de esclavitud o españoles que servían de intérpretes porque habían aprendido la lengua local. Esas «lenguas» no tenían ningún conocimiento de las técnicas ni de la ética de la traducción, muchos conocían a medias la lengua a la (de la) que traducían.

En la mayoría de las expediciones los problemas de comunicación con los nativos se fueron resolviendo sobre la marcha, con mucha improvisación y poca estrategia. Durante la primera etapa de la conquista fueron escasos los intérpretes de oficio enrolados, como Luis de Torres, en las tripulaciones, pero pronto empezó a haber un trasiego considerable de intérpretes oficiosos europeos e indígenas que recorrían las islas y las costas caribeñas escoltando a las autoridades religiosas y civiles en sus correspondientes misiones. [...] A finales de la década de 1520 tenemos ya testimonios de intérpretes oficiales que trabajaban para la incipiente administración colonial y estaban sujetos a condiciones contractuales y normas reguladoras de la profesión. (Alonso Araguás 2005: 269–270)

El trabajo del intérprete, esa capacidad compleja de pasar los mensajes de una lengua a otra, siempre ha intrigado a la gente. Algunos intérpretes se han vuelto leyendas o se volvieron protagonistas en las obras literarias, películas y obras de teatro.

2. Los intérpretes en *Las dos orillas* y *Malinche*

Las dos orillas, relato escrito en 1992 por el escritor mexicano Carlos Fuentes (1928–2012), es el primero de seis relatos históricos del volumen *El naranjo* publicado en 1993. El contexto histórico es la conquista de México (1519–1521) pero el relato no se presenta como una reconstitución fiel de la historia: «Deliberadamente anacrónica e inverosímil, la voz narrativa de Jerónimo de Aguilar² nos

² Jerónimo o Gerónimo de Aguilar (Écija, provincia de Sevilla, 1489 – Nueva España, 1531), clérigo español, sobrevivió al naufragio de la expedición de Juan de Valdivia en 1511. Fue hecho prisionero

dirige su monólogo interior desde la tumba en el fondo del lago de Tenochtitlán donde descansa desde que murió de peste bubónica» (Logie 2021: 36). Se trata de una novela breve apócrifa de la crónica de Bernal Díaz del Castillo, *Historia verdadera de la Conquista de la Nueva España*, en la que se citan partes de la crónica. Jerónimo de Aguilar narra la caída del imperio azteca y destaca el poder que representa el conocimiento de una o más lenguas. Del intérprete depende parte del destino de los indígenas ya que puede traducir según las circunstancias y según su decisión y voluntad: «[...] la lengua era más que la dignidad, era el poder; y más que el poder era la vida misma que animaba mis propósitos, mi propia empresa de descubrimiento, único, sorprendente, irrepetible...» (Fuentes 1993: 36). Como fue el caso de muchos intérpretes en la época de la conquista, Jerónimo de Aguilar no conocía ningún tipo de código ético de los traductores ni tenía ninguna formación para ejercer la profesión de intérprete, así que traducía como mejor le parecía en determinadas situaciones, «traducía con imaginación, revelando las verdaderas intenciones del conquistador para tratar de poner en guardia al pueblo con el que simpatizaba porque deseaba una victoria indígena» (Logie 2021: 40):

Traduje a mi antojo [...]
Añadí, inventando por mi cuenta y burlándome de Cortés [...]
Traduje, traicioné, inventé [...] (Fuentes 1993:18).

Mas como así sucedió en efecto, convirtiéndose mis falsas palabras en realidad, ¿no tuve yo razón en traducir al revés al capitán y decirle, con mis mentiras, la verdad al azteca? (Fuentes 1993: 19).

Jerónimo hablaba castellano³ y maya y, hasta la aparición de Malinche, era el hombre más poderoso de esas tierras: «En las costas de Tabasco yo fui la única lengua [...]. Nadie allí, digo, podía saber que traduciendo al conquistador yo mentía y sin embargo decía la verdad» (Fuentes 1993: 40). Cuando aparece la segunda lengua de Cortés, «una princesa esclava de Tabasco bautizada Doña Marina y apodada La Malinche» (Fuentes 1993: 24), Jerónimo comienza a perder su posición privilegiada. Doña Marina hablaba el idioma náhuatl y el maya pero no el castellano. La traducción se hacía por relevo (relé), es decir, Doña Marina traducía del náhuatl al maya y Jerónimo del maya al castellano.

De modo que durante un tiempo yo era el único que podía traducir al idioma de Castilla. Los mayas de la costa me decían lo que yo tra-

por los mayas de Yucatán donde vivió ocho años entre 1511 y 1519, año en que fue rescatado por Hernán Cortés a quien sirvió de intérprete en la lengua maya.

³ Aunque admite que debió aprender «el español de vuelta, pues en ocho años de vida entre los indios por poco» lo pierde. (Fuentes 1993: 45)

ducía al español, o se lo decían a La Malinche, pero ella dependía de mí para hacérselo saber a Cortés. O bien, los mexicanos le decían a la mujer las cosas que ella me decía a mí en maya para que yo las tradujera al español. Y aunque ésta era ya una ventaja para ella, pues podía inventar lo que quisiera al pasar del náhuatl al maya, yo seguía siendo el amo de la lengua. La versión castellana que llegaba a oídos del conquistador, era siempre la mía. (Fuentes 1993: 32)

Los dos intérpretes se miden en el drama de Cholula en el que cada uno traduce lo contrario del otro. («No hay peligro, le dije a Cortés, sabiendo que lo había. No hay peligro le dijo Marina a Cortés, sabiendo que no lo había.» (Fuentes 1993: 39)). Doña Marina pronto aprende el castellano y Jerónimo pierde el monopolio de su propia lengua: «Lo dijeron a través de La Malinche, que lo tradujo del mexicano al español mientras yo me quedaba como un soberano papanatas, meditando sobre el siguiente paso para recuperar mi dignidad maltrecha» (Fuentes 1993: 36).

El rencor y la envidia se apoderan de él. Por su parte, Doña Marina aprende a manejar la información, a manipular las palabras de la manera que mejor le convenga y hace de la lengua un arma. Se vuelve amante, consejera y espía de Cortés: «Por medio del uso de la palabra, y gracias a su adhesión a la empresa de los españoles, se transmutó de objeto subalterno en sujeto pleno, dotado de poder» (Logie 2021: 39).

En la novela *Malinche* de la escritora mexicana Laura Esquivel (1950–), publicada en 2006, basada en las mismas circunstancias históricas que *Las dos orillas*, la protagonista es Malinalli. La historia se narra en tercera persona y abarca la vida de la protagonista desde su nacimiento hasta su muerte. Malinalli Tenépatl, Malintzin, La Malinche o doña Marina (como la bautizaron los españoles) nació alrededor de 1500, probablemente cerca de Coatzacoalcos, y pertenecía a un pueblo que estaba dominado por el imperio azteca. Cuando nació, fue nombrada «Malinalli» o «Malinali» en honor a la diosa de la hierba. Poco después, su familia añadió el nombre «Tenepal» que significa «quien habla con mucha vitalidad». En 1519, fue una de las 19 mujeres esclavas dadas como tributo a los españoles por los indígenas de Tabasco. Fue obsequiada a Hernán Cortés y se volvió su intérprete. En una entrevista a Laura Esquivel, la autora decía que «el nombre de ella no era *Malinche*. Su nombre original era Malinalli y el glifo del día en que ella nació es un cráneo que tiene la yerba “malinalli”. Esto significa: todo muere para renacer nuevamente. Y ese es el nombre de ella. Ella representa todo eso que va a morir para renacer» (Tan 2021).

Al inicio, cuando Malinalli se vuelve *lengua*, se asusta de esa responsabilidad, siente el peso y las dificultades al tratar de traducir conceptos de una lengua a otra. Se destaca la importancia de la transmisión de conceptos culturales, no solo lingüísticos, de una cultura a otra.

Ser la lengua implicaba un gran compromiso espiritual, era poner todo su ser al servicio de los dioses para que su lengua fuera parte del aparato sonoro de la divinidad, para que su voz esparciera por el cosmos el sentido mismo de la existencia, pero Malinalli no se sentía preparada para ello. (Esquivel 2006: 71)

La autora considera que Malinalli tuvo dificultades para transmitir el sentido de muchos conceptos relacionados con la cultura, la religión, la cosmogonía:

[...] su trabajo de traducción tiene que haber sido muy complejo porque el náhuatl, el maya también, pero el náhuatl sobre todo son un lenguaje simbólico. Lleno de poesía y de metáforas. Por ejemplo, para traducir la palabra Quetzalcóatl, tu no puedes decir que nada más significa “serpiente que vuela”, porque atrás de esa imagen simbólica estaba encerrado un pensamiento cosmogónico (Tan 2021).

Malinalli sabía que había aprendido el español en poco tiempo y era consciente que no lo dominaba por completo.

Si bien era cierto que Malinalli había aprendido español a una velocidad extraordinaria, de ninguna manera podía decirse que lo dominaba por completo. Con frecuencia tenía que recurrir a Aguilar para que la ayudara a traducir correctamente y lograr que lo que ella decía cobrara sentido tanto en las mentes de los españoles como de los mexicas. (Esquivel 2006: 68)

A lo largo del libro, Malinalli se cuestiona muchas de sus decisiones: tiene miedo de no traducir correctamente, no sabe si los españoles habían llegado en son de paz y teme que estuviera traicionando a su pueblo.

Ser «la lengua» era una enorme responsabilidad. No quería errar, no quería equivocarse y no veía cómo no hacerlo, pues era muy difícil traducir de una lengua a otra conceptos complicados. Ella sentía que cada vez que pronunciaba una palabra uno viajaba en la memoria cientos de generaciones atrás. (Esquivel 2006: 68)

Más tarde Malinalli se dio cuenta que, siendo lengua, era ella la que tenía el poder y que los demás dependían de ella. Era ella la que decidía lo que diría y lo que callaría.

Pronto aprendió que aquel que maneja la información, los significados, adquiere poder, y descubrió que al traducir, ella dominaba la

situación y no solo eso, sino que la palabra podía ser un arma. La mejor de las armas. (Esquivel 2006: 71-72)

Malinche y *Las dos orillas* se sitúan en el mismo contexto histórico pero se narra desde diferentes perspectivas. En el relato de Fuentes el principal protagonista es Jerónimo de Aguilar que presenta de su propia voz sus experiencias de intérprete, mientras que la novela de Laura Esquivel se centra en las vivencias de Malinalli, sus reflexiones y vacilaciones no solo cuando actúa como lengua sino también en su vida privada.

3. La figura del intérprete en *Corazón tan blanco* y *Travesuras de la niña mala*

La novela del autor español Javier Marías (1951-2022) *Corazón tan blanco*, publicada en 1992, trata del matrimonio, de las consecuencias nefastas del amor, de la sospecha, del presentimiento, del secreto, del crimen (Pittarello 2006). Es narrada en primera persona por el protagonista Juan Ranz, traductor e intérprete, que relata su vida y sus aprensiones y temores desde que hace un año se casó con su colega Luisa. Gran parte de la novela está dedicada al tema de la traducción, al lenguaje y «su poder falsificador y performativo en el sentido del efecto –terapéutico o perjudicial– que pueda tener. A lo largo de la novela se percibe la necesidad de contar o de callar datos, de despejar las dudas o no, de actuar o de decir, de convertir o no los pensamientos en palabras» (De Maeseneer 2000). El narrador, traductor e intérprete en las grandes organizaciones internacionales, está obsesionado con la lengua, con la necesidad de escuchar y entender todo, traducirlo de manera adecuada, percibir los diferentes acentos.

Yo tengo la tendencia a querer comprenderlo *todo*, cuanto se dice y llega a mis oídos, aunque sea a distancia, aunque sea en uno de los innumerables idiomas que desconozco aunque sea en murmullos indistinguibles o en susurros imperceptibles, aunque sea mejor que no lo comprenda y lo que se diga no esté dicho para que yo lo oiga, o incluso esté dicho justamente para que yo no lo capte. (Marías 1992: 264)

El narrador desvela muchos aspectos de la vida del intérprete, que no es siempre tan brillante como la gente común y corriente se lo imagina. No son semidioses que tienen acceso a los conocimientos y secretos internacionales, ya que mucho de lo que traducen, se les olvida.

Alguien que no haya practicado este oficio puede pensar que ha de ser divertido o al menos interesante y variado, y aún es más, puede llegar a pensar que en cierto sentido se está en medio de las decisiones del mundo y se recibe de primera mano una información completísima y privilegiada, información sobre todos los aspectos de la vida de los diferentes pueblos, información política y urbanística, agrícola y armamentística, ganadera y eclesiástica, física y lingüística, militar y olímpica, policial y turística, química y propagandística, sexual y televisiva y vírica, deportiva y bancaria y automovilística, hidráulica y polemológica y ecológica y costumbrista. (Marías 1992: 58)

«Además de esta presencia constante de la actividad translaticia, hay una secuencia que evoca de manera muy detallada el trabajo del intérprete» (De Maesneer 2000). Juan conoció a su colega y futura esposa durante el encuentro de dos importantes políticos, uno de Gran Bretaña y el otro de España, la escena es una parodia de un encuentro probablemente entre Margareth Thatcher y Felipe González. Luisa fue contratada como intérprete de guardia o de red para controlar a Juan durante su interpretación. La escena de la conversación entre los dos altos cargos y la interpretación consecutiva (sucesiva, como se menciona en la novela) de Juan en presencia de la intérprete de red es una de las escenas más cómicas con un fuerte elemento crítico de la manera cómo funciona el poder y cómo se comportan los políticos.

Por fin el alto cargo español extrajo de un bolsillo ya diez veces palpado una pitillera metálica (algo cursi) y le preguntó a su colega: —Oiga, ¿le molesta que fume? Y yo me apresuré a traducirlo. —Do you mind if I smoke, Madam? —dije. —No, si echa usted el humo hacia arriba, señor —contestó la adalid británica dejando de mirarse las uñas y estirándose la falda, y yo me apresuré a traducir como acabo de hacerlo. (Marías 1992: 68)

En esa situación de falta de contacto entre los dos políticos, es el intérprete quien orienta la conversación como le parece más adecuado, ya que el silencio entre ellos comienza a aburrirle. Es un acto de transgresión de las reglas de interpretación y, al mismo tiempo, un ejemplo del poder de la palabra. En este pasaje la ficción no corresponde exactamente a la realidad, ya que sería casi imposible imaginarse una actuación semejante y tan directa de un intérprete oficial y de primer rango aunque teóricamente sería posible. Es una escena cómica, una parodia de muchas conversaciones entre los altos cargos políticos y la presentación de las posibilidades que tiene un intérprete para manipular con la lengua.

[...] me atreví a traicionarle de nuevo, pues él dijo:

–Ah, desde luego, si hacemos algo bien nadie convoca una manifestación para que nos enteremos de que les ha gustado.

Y yo, por el contrario, decidí llevarlo a un terreno más personal, que me parecía menos peligroso y también más interesante, y le hice decir en inglés meridiano:

–Si puedo preguntárselo y no es demasiado atrevimiento, usted, en su vida amorosa, ¿ha obligado a alguien a quererla? (Marías 1992: 74)

Los pasajes de la novela referentes a los intérpretes y traductores de las organizaciones internacionales (la ONU, en el caso de Juan y Luisa) son también una crítica de cómo (no) funcionan estas organizaciones. El narrador se burla de los organismos internacionales donde trabajan los intérpretes y critica la retórica incomprensible de algunos oradores como también la jerga que se usa en estas organizaciones.

Lo cierto es que en esos organismos lo único que en verdad funciona son las traducciones, es más, hay en ellos una verdadera fiebre translaticia, algo enfermizo, algo malsano, pues cualquier palabra que se pronuncia en ellos (en sesión o asamblea) y cualquier papelaje que les es remitido, trate de lo que trate y esté en principio destinado a quien lo esté o con el objetivo que sea (incluso si es secreto), es inmediatamente traducido a varias lenguas por si acaso. [...] Cualquier idiotez que cualquier idiota envía espontáneamente a uno de esos organismos es traducida al instante a las seis lenguas oficiales, inglés, francés, español, ruso, chino y árabe. (Marías 1992: 59)

De una manera irónica, hasta grotesca, se relatan situaciones absurdas como la del delegado australiano que se enfadó porque las cabinas inglesas no le traducían al inglés neutro mientras el hablaba en inglés australiano. O como las rencillas entre los intérpretes y los traductores.

Los intérpretes odian a los traductores y los traductores a los intérpretes (como los simultáneos a los sucesivos y los sucesivos a los simultáneos), y yo, que he sido ambas cosas (ahora sólo intérprete, tiene más ventajas aunque deja exhausto y afecta a la psique), conozco bien sus respectivos sentimientos. Los intérpretes se tienen por semidioses o semidivos, ya que están a la vista de los gobernantes y representantes y delegados vicarios y todos estos se desviven por ellos, o mejor dicho por su presencia y tarea. (Marías 1992: 62)

Aunque su profesión le parece aburrida y en muchos casos inútil, le apetece viajar, trabajar a medio tiempo y ganar bastante dinero.

Aunque eso ofrece la comodidad incomparable de que en realidad se trabaja sólo la mitad del año (dos meses en Londres o Ginebra o Roma o Nueva York o Viena o incluso Bruselas y luego dos meses de asueto en casa, para volver otros dos o menos a los mismos sitios o incluso a Bruselas), la tarea de traductor o intérprete de discursos e informes resulta de lo más aburrida, tanto por la jerga idéntica y en el fondo incomprensible que sin excepción emplean todos los parlamentarios, delegados, ministros, gobernantes, diputados, embajadores, expertos y representantes en general de todas las naciones del mundo, cuanto por la índole invariablemente letárgica de todos sus discursos, llamamientos, protestas, soflamas e informes. (Marías 1992: 57)

Ricardo Somocurcio, protagonista de *Travesuras de la niña mala* (2006), novela del escritor peruano Mario Vargas Llosa (1936–), también es traductor e intérprete de profesión. La novela que se desenvuelve en el contexto socio-histórico de la segunda mitad del siglo XX, gira entorno a una tormentosa historia de amor entre Ricardo y su amiga de la adolescencia narrada por el mismo Ricardo (o Ricardito). La actividad traslaticia y el poder de la lengua no son protagonistas de esta novela como es el caso de *Corazón tan blanco*. A Ricardo un limeño del barrio de Miraflores, se le cumple el sueño de vivir en París donde ejerce de traductor y de intérprete en la Unesco, profesión que le parece bastante insignificante («Como nuestra profesión de intérpretes, otra manera de ser siempre un extranjero, de estar sin estar, de ser pero no ser.» (Vargas Llosa 2006: 158)), sin embargo, le permite ganar dinero y viajar por el mundo y, de esa manera, poder encontrarse con su amante.

Pronto entré en una rutina de trabajo, aunque a ratos me aburría, tampoco me desagradaba. Ser intérprete me parecía una profesión anodina, pero, también la que menos problemas morales plantea a quien la ejerce. Y me permitía viajar, ganar bastante bien y tomarme el tiempo libre que quisiera. (Vargas Llosa 2006: 150)

Su amigo y colega intérprete, Salomón Toledano llama a los intérpretes trujimanes⁴ y es bastante pesimista en cuanto a la importancia del trabajo del intérprete, «profesión de fantasmas», como la llama.

⁴ Trujimán, na / trujamán, na (DLE)

Del ár. hisp. *turġumán*, y este del ár. clás. *turġumān*.

• 1. m. y f. Persona que aconseja o media en el modo de ejecutar algo, especialmente compras, ventas o cambios.

• 2. m. y f. intérprete (|| persona que explica lo dicho en otra lengua).

Y recordaba siempre un apocalíptico desplante de Salomón Toledano, que, un día, en la sala de intérpretes de la Unesco, nos interpe-
ló así: «Si de repente, nos sentimos morir y nos preguntamos: ¿Qué
huella dejaremos de nuestro paso por esta perrera?, la respuesta
honrada sería: Ninguna, no hemos hecho nada, salvo hablar por
otros. ¿Qué significa, si no, haber traducido millones de palabras de
las que no recordamos una sola, porque ninguna merecía ser recor-
dada?» (Vargas Llosa 2006: 152)

En la novela de Vargas Llosa se destaca la importancia de tener una ade-
cuada formación especializada para ser intérprete. Pero aún concluida la forma-
ción, no es fácil obtener trabajo como intérprete.

Me costó trabajo obtener mis primeros contratos como intérpre-
te, a pesar de superar todas las pruebas y tener todos los diplomas
correspondientes. Pero este circuito era más cerrado que el de los
traductores, y las asociaciones del gremio, verdaderas mafias, ad-
mitían a nuevos miembros a cuentagotas. Solo lo conseguí cuando, al
inglés y al francés, pude añadir el ruso entre los idiomas que traducía
al español. Los contratos como intérprete me hicieron viajar mucho
por Europa y con frecuencia a Londres, sobre todo para conferencias
y seminarios económicos. (Vargas Llosa 2006: 96)

En esta novela, así como en la mencionada de Javier Marías, se presenta el
mundo de los traductores e intérpretes en las organizaciones internacionales. Ri-
cardo desempeña ambas actividades, la de intérprete y la de traductor, hasta de
traductor literario. Sin embargo, la descripción del ambiente en el que trabajan
los intérpretes y traductores en la novela de Vargas Llosa, comparada con la de
Marías, carece de ironía y humor sutil que actúa como crítica social y política en
Corazón tan blanco.

4. Conclusiones

Los cuatro intérpretes, personajes de las cuatro obras literarias analizadas,
muestran el interés por la figura del intérprete en la literatura hispánica. Algunos
críticos de la literatura consideran que el intérprete y el traductor son ejemplos
ideales del personaje literario.

Es una profesión intelectual basada en la palabra, en la lengua, una
tarea en la que se da la tensión entre la traducción figurada (la li-
bertad creativa) y la versión literal. Por eso, la persona que la ejerce

puede tener vivencias semejantes a las que atesora un escritor, razón por la que este o aquel novelista se valen de ese personaje para recrear su propia existencia. (Serna 2006)

En las obras de Fuentes y Esquivel los intérpretes son personajes históricos aunque la ficción y la realidad histórica se confunden. Las existencias de Doña Marina (Malinalli) y Jerónimo de Aguilar son documentadas en diferentes documentos y, sobre todo, en las crónicas que, no obstante son fuentes indirectas ya que narran los acontecimientos desde el punto de vista del cronista y de la ideología de la época.

La actividad del intérprete es eminentemente oral y gestual, mientras que las fuentes que nos quedan de aquella época son escritas. [...] los testimonios sobre la actividad interpretativa de aquella época son esencialmente indirectos, ya que no fueron los propios protagonistas de la interpretación quienes escribieron luego sus memorias y, aun cuando escribieran –caso de Huamán Poma de Ayala, que fue intérprete– no describieron su experiencia interpretativa. (Baigorri Jalón y Alonso Araguás 2004: 1)

En *Las dos orillas*, Jerónimo se queja de que Bernal Díaz del Castillo lo mencione solamente cincuenta y ocho veces en su crónica (Fuentes 1993: 12), mientras que a Doña Marina el cronista le dedica un capítulo entero (Logie 2021: 39).

Los intérpretes de *Corazón tan blanco* y *Travesuras de la niña mala* no son personajes históricos, sino ficticios. Las novelas de Marías y de Vargas Llosa tienen como contexto el siglo XX, en el caso de la novela de Vargas Llosa el ambiente histórico es minuciosamente detallado con muchos datos informativos sobre el contexto europeo y peruano. Ambos protagonistas son intérpretes con toda la formación necesaria, conocedores de las reglas y la ética de su trabajo aunque, en algunas ocasiones, la transgreden. Para Malinalli y Aguilar ser intérprete (lengua) era un asunto de dignidad y de poder, «y más que el poder era la vida misma» (Fuentes 1993: 36). Malinalli es consciente del poder de la palabra, para ella «ser la lengua era una enorme responsabilidad» (Esquivel 2006: 68). En *Corazón tan blanco*, Juan también es consciente del poder de la lengua y la posibilidad de manipulación, mientras que Ricardo en *Travesuras de la niña mala*, más dado a la simplificación, no parece ocuparse mucho de este aspecto ni de su papel de intérprete. Desempeña su profesión porque le permite vivir a su gusto, sin reflexionar sobre la lengua y la traducción. Al contrario, Juan Ranz está obsesionado con entender y traducir exactamente el significado de las palabras en otras lenguas. El intérprete, siendo un experto de la lengua, es atento al léxico, al uso de los sinónimos, al registro, a la prosodia, a las variantes lingüísticas. Un elemento importante en la novela de Marías, relacionado con la interpretación, es la memoria

a corto y a largo plazo, lo que se refleja en la trama de la novela. En sus reflexiones sobre la traducción y la manipulación del lenguaje Javier Marías opina que:

La traducción es una actividad a la que estamos tan acostumbrados que con frecuencia olvidamos o perdemos de vista algunos de sus aspectos más esenciales y configuradores. Uno de ellos es, sin duda, su artificialidad, su radical carácter de fingimiento, su ineludible condición de impostura, su vocación de representación. (Marías 1983: 31)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Araguás, Icíar. «Ficción y representación en el discurso colonial: el papel del intérprete en el “Nuevo Mundo”», en *Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación*, Ed. Ricardo Muñoz Martín, Granada: AIETI, 2003: 407–419. [15/05/2022].
- Alonso Araguás, Icíar. *Intérpretes de Indias. La mediación lingüística y cultural en los viajes de exploración y conquista: Antillas, Caribe y Golfo de México (1492–1540)*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca, 2005. [15/09/2022].
- Alonso, Icíar, Jesús Baigorri y Gertrudis Payàs. «Nahuatlato y familias de intérpretes en el México colonial», 1611 – *Revista de la historia de la traducción*, 2, 2008. [15/09/2022].
- Baigorri Jalón, Jesús e Icíar Alonso Araguás. *La mediación lingüístico-cultural en las crónicas de la conquista: Reflexiones metodológicas en torno a Bernal Díaz del Castillo*. HISTAL 2004. [15/05/2022].
- Cuesta, Leonel-Antonio de la. «Intérpretes y traductores en el descubrimiento y conquista del nuevo mundo», *Livius*, 1, 1992: 25–34.
- De Maeseneer, Rita. «Sobre la traducción en »Corazón tan blanco« de Javier Marías», *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, 14, 2000. [15/05/2022].
- Díaz del Castillo, Bernal [1632]. *Historia Verdadera de la Conquista de la Nueva España*, Madrid: Dastin, 2000.
- Esquivel, Laura. *Malinche*, Madrid: Suma, 2006.
- Ferreiro Vázquez, Óscar. «De la comunicación no verbal al acto de mediación: el *habitus* en interpretación durante la conquista de América», *Estudios Hispánicos*, 24, 2016: 37–48.
- Fuentes, Carlos. *El naranjo*, Madrid: Alfaguara, 1993.
- Logie, Ilse. «Una escena de traducción en América Latina: “Las dos orillas” de Carlos Fuentes», *Linguistica Antverpiensia, New Series – Themes in Translation Studies*, 4, 2021: 35–46. [15/05/2022].
- Marías, Javier. «La traducción como fingimiento y representación», *Nueva Estafeta*, 50, 1983: 31–36.
- Marías, Javier. *Corazón tan blanco*, Barcelona: Anagrama, 1992.

- Pittarello, Elide. «Prólogo», en *Corazón tan blanco*, Javier Marías, Barcelona: Crítica, 2006: 5–8.
- Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed. [15/05/2022].
- Serna, Justo. «Mario Vargas Llosa »Travesuras de la niña mala« (Alfaguara, 2006)», *Ojosdepapel.com*, 01/06/2006. [15/09/2022].
- Tan, Fidellithy. «Ep. 16: La Malinche, Interview with Laura Esquivel», *History of Colonisation Podcast*, 12/06/2021. [15/09/2022].
- Vargas Llosa, Mario. *Travesuras de la niña mala*, Madrid: Alfaguara, 2006.

CAPÍTULO 11

Análisis de la traducción de los refranes y dichos populares al griego moderno en la Primera Parte del *Quijote*

Alicia Villar Lecumberri

Universidad Internacional de Valencia – VIU (España)

alicia.villar@campusviu.es

1. Los refranes del *Quijote*

En 1874, Coll y Vehí publicó, en Barcelona, *Los refranes del Quijote*, una obra en la que recopiló los refranes que Cervantes incluyó en la suya, ordenándolos por materias y añadiendo un breve comentario. En ella se indica que no son tantos como se cree, dado que ascienden a 263 –si bien muchos se repiten varias veces–, lo que supone una octava parte de los que recoge la RAE. En la Primera parte de *El Quijote* un tercio, frente a una Segunda parte en la que don Quijote, por una parte, se desespera ante el hecho de que su escudero no deja de lanzar refranes, pero acabará utilizándolos y ufanándose de conocerlos bien. El hecho es que a Cervantes le interesa este tema y en la primera parte, en la «Historia del Cautivo», habla de los refranes en general, algo que abordará continuamente en la segunda parte –más de dieciséis veces–.

En cuanto al contenido, los refranes son el fiel reflejo de la conciencia popular. Es el pueblo el que puede ser sabio o vulgar, honrado o bellaco, dadivoso o codicioso, bondadoso o malicioso, amable o enemigo, fiel o traidor... Empero, todos ellos son dardos que se tiran hacia una diana, dado que se profieren con un propósito específico, de ahí que don Quijote diga que «vienen como anillo al dedo» y de ahí que le recrimine a Sancho Panza cuando este los lanza al buen tuntún,

puesto que un refrán que no viene a cuento, se convierte automáticamente en un disparate.

En verdad, lo que es evidente es que los refranes castellanos forman parte de una tradición secular y expresan el sentimiento popular de un pueblo que se comunica haciendo gala de la sabiduría del mismo. A este tenor, pensemos que, cuando los personajes cervantinos utilizan refranes, no son ellos mismos los que hablan, sino que se convierten en intermediarios de un imaginario cultural preexistente. De este modo, Cervantes consigue un desdoblamiento intertextual en el que personajes ficticios entablan un diálogo con personas reales, que son aquellas que, siglo tras siglo, han interpretado el mundo de una manera específica y han ido conformando un entorno real, que constituye el trasfondo de un mundo de ficción. Aquí puede radicar el sentido último de que en el texto cervantino proliferen los refranes y la explicación de que el escritor los vaya introduciendo progresivamente en la narración, al compás de la introducción de nuevos personajes. Sin duda, podríamos interpretar este modo de escritura cervantina como la «escritura de los espejos» –si me permiten la expresión–, aquella que atañe a un modo de escribir en el que los personajes, creados en el siglo XVII, se ven reflejados en los refranes y dichos populares que Cervantes les va asignando, produciéndose así un diálogo entre el pasado y el presente, entre la ficción y la realidad, entre personajes y personas de *El Quijote*¹. Pero es que, a su vez, los personajes ficticios de *El Quijote* se topan con otras personas que llevan una vida cotidiana, es el caso de don Quijote –que no Alonso Quijano–. Este hecho, a su vez, estaría en relación con la composición en sí de la obra, ficción y realidad de la Primera y la Segunda parte de la obra, considerando que en la primera «los encuentros entre Don Quijote y otras personas pueden concebirse principalmente como enfrentamientos entre la ficción y la realidad» (Juliá 1993: 275), en pro de los fines principalmente cómicos en un marco en el que los amigos de don Quijote están convencidos de la locura del caballero andante. Sin embargo, en la Segunda parte se produce un cambio de perspectiva total y «los encuentros de Don Quijote con otras personas muestran ahora la complejidad de la realidad» (Juliá 1993: 276). He aquí, entonces, un paralelismo entre el empleo de más refranes, en la Segunda parte, en consonancia con el realismo de la misma, frente a la limitación marcada por la ficción, en la Primera parte, donde decíamos que encontramos una tercera parte del refranero cervantino.

2. Traducción literaria

Una vez hechas estas apreciaciones, el estudio que nos ocupa versa sobre el análisis de la traducción de los refranes y dichos populares al griego moderno

¹ Tomo prestada la nomenclatura de la magnífica tesis doctoral de Francisco Javier Escudero Buendía, publicada bajo el título *Personas y personajes del Quijote*. Almud: Ediciones de Castilla-La Mancha, 3 vols, 2021.

en la Primera Parte de *El Quijote*. Por lo tanto, empecemos por una premisa: la traducción literaria exige, como es natural, el dominio de la lengua del texto origen, en nuestro caso del castellano –concretamente el del siglo XVII–, y de la lengua del texto meta, el griego moderno. Este es el requisito imprescindible, que la traductora Melina Panagiotidou debe atesorar, con el fin de abordar la traducción de la obra cervantina –cuya Primera parte fue publicada en Atenas en 2009², que es el texto que vamos a analizar–. Con todo, si hubiese contado solo con este requisito, no hubiera podido realizar una traducción literaria, y mucho menos cervantina. En efecto, la traducción literaria entraña mucho más, en primer lugar, un profundo análisis del texto y para ello hay que documentarse. Todo traductor sabe que, si no parte de unas consideraciones traductológicas, no podrá llevar a cabo su misión. Lo que está claro es que el traductor tiene que verbalizar la intención del autor, así como la intencionalidad del texto, pero sin perder de vista al receptor al que va dirigido el mensaje, el cual debe ser capaz de entenderlo, gracias al oficio del traductor. En la actualidad, la traducción de *El Quijote* al griego implica una complejidad intrínseca, dado que se trata de verter a un registro actual un texto escrito en España, en el Siglo de Oro, que iba dirigido al público de la época, el cual lo recibió con comicidad y agrado. Así pues, tendrán una gran importancia los aspectos psicosociológicos, sociolingüísticos, estilísticos, pragmáticos e incluso fonológicos (Nord 1993).

2.1. Traducción de refranes

Sabido es que la traducción de refranes supone una inmersión total en la cultura de las dos lenguas que el traductor va a poner en contacto. Para ello, se ha de contemplar la ocurrencia del empleo del refrán en boca de los personajes, que pasan a ser los interlocutores de unas personas portadores-herederas, como indicábamos, de toda una tradición cultural. De esta manera, todos los refranes se convierten en la constatación de una experiencia colectiva en la que toda persona puede ser partícipe a título individual. Bastará con recuperar del banco de refranes aquel que sea más idóneo para expresar lo que se pretenda en un momento determinado, por una persona en concreto.

Por otra parte, nos parece de especial relevancia el hecho de que la traducción de refranes es imposible abordarla si no se tiene en cuenta uno de sus rasgos fundamentales, eso es, la oralidad. Por lo tanto, el traductor de refranes debe tomar conciencia de que en el texto escrito que se le ha encomendado para la traducción existen pasajes superpuestos, que no son de autoría del escritor de la obra, los cuales llegan como eco de una manera concreta de ver el mundo, de sentirlo y de vivirlo. Así que, al hilo de la traducción del texto, el traductor

² Θεοβάντες Σααβεδρα Μιγκέλ Ντε. Δον Κιχότε Ντε Λα Μάντσα (Πρώτο Μέρος). Μετάφραση: Μελίνα Παναγιωτίδου. Αθήνα: Εστία, 2009. La Segunda parte (Δεύτερο Μέρος) se publicó en 2018.

irá escuchando, como una voz en *off*, esos refranes que van actuando como trasfondo de la obra literaria escrita. En consecuencia, el traductor avezado deberá ser capaz de ensartar un texto oral en uno escrito y unificar ambas voces. Consideramos que este es todo un reto para el traductor, al tiempo que uno de los rasgos diferenciadores de su estilo.

Además, al contemplar la traducción de refranes, es decisivo concienciarse de la necesidad intrínseca de conocer los aspectos culturales tanto del texto de origen como del texto meta. En el caso que nos ocupa, la traducción del español al griego vendrá determinada por el conocimiento de la España del siglo XVII y de la Grecia actual. Un quiasmo cultural de primer orden, dado que no se trata de conocer la idiosincrasia de sociedad española actual, ni tampoco la Grecia del siglo XVII. El traductor que aborda la traducción de *El Quijote* no puede obviar la variación diacrónica, porque va a ser decisiva en su labor. He aquí otra de las dificultades de esta traducción en concreto. Y es que, si no se tiene en cuenta este aspecto, el traductor no podrá analizar e interpretar correctamente el texto origen, ni será capaz de hacer llegar al lector un texto que no solo deberá ser comprensible, sino que deberá conmover al lector, de modo que esboce esa sonrisa –si no suelta una carcajada– al leer la traducción de *El Quijote* de 1605, que es la que hemos analizado para este estudio.

2.1.1. La traducción de los refranes en la Primera parte del Quijote

Llegados a este punto, centrémonos en la traducción de los refranes de *El Quijote* de 1605, realizada por Melina Panagiotidou³ y publicada en 2009. Señalábamos al comienzo de este estudio que Coll y Vehí indican que los refranes de *El Quijote* ascienden a 263 –si bien muchos se repiten varias veces– y en la Primera parte se concentra un tercio de ellos. En este estudio vamos a ir presentando, por orden de aparición y clasificando conforme a la temática, 21 refranes de los primeros 21 capítulos de la Primera parte. El criterio para seleccionar estos refranes responde al hecho de que –sin afán de hacer un estudio exhaustivo de la traducción de los refranes en toda la obra, dado que excedería el objetivo de este trabajo, algo propio de una tesis doctoral (Comino Fernández de Cañete 2003)– además de ser los primeros que aparecen en la obra, representan aspectos fundamentales de todo *El Quijote*. Con todo, con esta selección, se observa que los refranes forman parte esencial de la composición de la obra desde el principio, de ahí veintiún refranes en los primeros veintiún capítulos. Pues bien, la temática de los refranes gira en torno a los siguientes parámetros, a saber, una necesidad básica, como es el comer, el caballero andante enamorado, la intransigencia, la indefensión, la prudencia, la religión, la oportunidad de una o

³ Hemos constatado que no utiliza la página del Centro Virtual Cervantes, del refranero multilingüe (Sevilla Muñoz y Zurdo Ruiz-Ayúcar 2009).

varias amadas, la trifulca, las quejas, la compatibilidad del arte de las letras con el oficio de las armas, la concordia, el miedo y concretamente el miedo a la soledad, la risa y la reprimenda, la valía del refranero, la huida, la habilidad mental y la subestima vs. autoestima.

Una vez planteada la temática de esta selección de refranes, veamos el contexto en el que se utilizan, dado que la contextualización va a servir para ilustrar los pasajes concretos en los que se profieren los refranes, al tiempo que justifican su empleo. Para empezar, el episodio en el que don Quijote llega a la venta donde sería armado caballero y debe responder a las mozas que le están ayudando a quitarse la armadura. A continuación, se impone reconocer que no existe doncella más hermosa que la emperatriz de la Mancha, la sin par. Además, en el escrutinio de la biblioteca, momento en el que se afronta la quema de libros. Como contrapunto, a la sobrina no le agrada que su tío anhele las salidas en busca de aventuras. Otro momento en el que Cervantes recurre a los refranes es en los encuentros de sus personajes, así, con unos arrieros, en los que se pone en tela de juicio el comer y beber o con un caminante que va al entierro de Crisóstomo, el cual le dice que no todos los caballeros tenían sus amantes o doncellas de la que enamorarse, como Galaor. Se utilizan refranes en momentos cómicos, como en la venta, cuando un arriero había concertado una cita con Maritornes. Así también, cuando Sancho se queja de que ha sido manteado o cuando Sancho le puntualiza a su amo el hecho de que serviría más como predicador que como caballero andante. El refrán es un buen recurso expresivo cuando don Quijote ha arremetido contra un entierro, hiriendo a acompañantes del sepelio, algo que atemoriza a Sancho. Del mismo modo, se utilizarán refranes en la aventura de los mazos de batán; en la renuncia a su ínsula, por parte de Sancho; en el momento en el que Sancho reconoce que no va a conseguir que su amo renuncie a la aventura; al aconsejarle don Quijote a Sancho cómo quitarse el miedo; al desvelarse que los terribles ruidos se debían a los mazos de batán y producirse el fracaso, al asomar en el horizonte una persona encima de un asno con algo que brillaba; cuando don Quijote, tras derribar al barbero, se queda con el asno y la bacía; en el caso de que haya que hacer algo para sacar dinero; en el caso de que haya que precisar el discurso; y finalmente, si hay que encomendarse a Dios.

Llegados a este punto, presentamos una tabla en la que se recogen todos los datos y que ayudará a relacionar los aspectos que apuntábamos con cada uno de los refranes:

CITA	TEMA	Refrán: texto origen	Refrán: texto meta	Contextualización
(Q.I,2)	Necesidad básica: comer	«el trabajo y peso de las armas no se puede llevar sin el gobierno de las tripas»	«τα βάσανα και το βάρος των όπλων είναι αβάσταχτα αν δεν λαδώσει το εντεράκι σου» Traducción: «Los tormentos y el peso de las armas son insostenibles si no se engrasa tu intestino».	D.Q., al llegar a la venta donde sería armado caballero, lo dice al responder a las mozas que le ayudan a quitarse la armadura.
(Q.I,4)	Caballero andante enamorado	«... que por el hilo se sacará el ovillo».	«γιατί, όπως λένε, από το νήμα κρίνεις και το κουβάρι». Traducción: «porque, según dicen, del hilo juzgas la maraña»	D.Q. detiene a unos mercaderes y requiere que reconozcan que no existe doncella más hermosa que la emperatriz de la Mancha, la sin par Dulcinea.
(Q.I,6)	Actuación despiadada. Intransigencia	«... tras la Cruz está el diablo» (Cura)	«όπου ο σταυρός, πίσω κι ο διάολος» Traducción: «donde la cruz, por detrás también el diablo».	En el escrutinio de la biblioteca, el cura dice que <i>El caballero de la Cruz</i> , con nombre tan santo se podría perdonar, pero que tras la Cruz al final va a la hoguera.
(Q.I,7)	Indefensión: los libros no pueden defenderse	«y así se cumplió el refrán en ellos de que pagan a las veces justos por pecadores».	«κι έτσι επαληθεύτηκε σ' αυτά η παροιμία που λέει ότι καμιά φορά πληρώνουν οι δίκαιοι για τους αμαρτωλούς». Traducción: «y así se verifica en esto el refrán que dice que alguna vez pagan justos por pecadores».	El narrador se refiere que al quemar tantos libros puede que haya ido a la hoguera alguno que mereciera salvarse.

(Q.I,7)	Prudencia	«muchos van por lana y vuelven trasquilados».	«πολλοί πηγαίνουν για μαλλί και βγαίνουν κουρεμένοι» Traducción: «muchos van por lana y salen trasquilados».	La sobrina le explica a D.Q. que está convencida de que es mejor quedarse en casa que salir en busca de aventuras.
(Q.I,11)	Religión	«...a quien se humilla, Dios le ensalza».	«...διότι, όποιον ταπεινώνει τον εαυτό σου, του υψώνει ο Θεός» Traducción: «ya que, el que se humilla a sí mismo, Dios le ensalza».	D.Q., que sigue de pie, se lo dice a S.P. que se sienta en el suelo con unos arrieros para comer y beber.
(Q.I,13)	Varias amadas (mujeriego Galaor, prendado de la princesa Briolania), una la elegida (amada-enemiga Dulcinea).	– Señor, «una golondrina sola no hace verano ⁴ ».	Άρχοντά μου, «ένα χελιδόνι δεν φέρνει την άνοιξη» Traducción: «Mi Señor, una golondrina no trae la primavera».	D. Quijote habla con un caminante, que va al entierro de Crisóstomo, el cual le dice que no todos los caballeros tenían sus amantes o doncellas de la que enamorarse, como Galaor.

⁴ La llegada de una sola golondrina a una zona no es sinónimo de la venida del verano, ya que una se pudo haber adelantado. Esta paremia se puede llevar a la vida cotidiana del ser humano, y determinar que un indicio que no se cumple con regularidad no puede ser visto como una norma o regla general. Pero, por otra parte, por la aparición de una de estas aves, que se produce en primavera, no podemos deducir la llegada del buen tiempo.

Presenta sus propias variantes en paremias como: «una golondrina no hace verano, ni una sola virtud bienaventurado», «ni un dedo hace una mano, ni una golondrina verano», «ni una flor hace verano, ni una golondrina verano».

«Pues una sola golondrina no hace verano, ni tampoco un solo día: y así ni un solo día ni un corto tiempo hacen al hombre feliz ni próspero». Arist. *Ética a Nicómaco*, 1098a. Esto es, solo acto bueno no hace a la Virtud, la cual, según Aristóteles, era necesaria para alcanzar la felicidad).

(Q.I,16)	Trifulca.	«... el gato al rato, el rato a la cuerda, la cuerda al palo».	«Και πώς λέμε, κυνήγαγε η γάτα τον πόντικα, ο πόντικας το σκοινί, το σκοινί το παλούκι...» Traducción: «y cómo decimos, perseguía la gata al ratón, el ratón a la cuerda, la cuerda al palo».	El narrador lo dice cuando en la venta –en la que un arriero había concertado una cita con Maritornes- se produce una gran pelea, tras tropezarse D.Q. con esta en plena noche. De ahí que, cada uno arremeta con el bulto con el que se topa.
(Q.I,18)	Quejas de Sancho	«... dejándonos de andar de ceca en meca y de zoca en colodra».	«και να πάψουμε να γυρίζουμε σαν την άδικη κατάρρα και να πηγαίνουμε απ' τη φωτιά στη λάβρα, που λένε» Traducción: «y dejemos de girar como la maldición injusta y pasemos del fuego al calor sofocante, que dicen».	Sancho, tras ser manteado, le dice a D.Q. que está harto y se quiere volver al pueblo.
(Q.I,18)	El arte de las letras es compatible con el oficio de las armas.	«... nunca la lanza embotó la pluma, ni la pluma la lanza».	«... ούτε το κοντάρι στόμωσε ποτέ την πένα, ούτε η πένα το κοντάρι» Traducción: «ni la lanza embotó nunca la pluma, ni la pluma la lanza».	Sancho dice a su amo que serviría más como predicador que como caballero andante. Para justificarse D. Quijote le responde que se pueden hacer las dos cosas.

(Q.I,19)	S.P. apuesta por la concordia y esto le aconseja a su amo.	«...y, como dicen, váyase el muerto a la sepultura y el vivo a la hogaza».	«και όπως λέει η παροιμία, οι νεκροί στο λάκκο τους κι οι ζωντανοί στη μάσα τους» Traducción: «y como dice el refrán, los muertos en su hoyo, y los vivos al papeo⁵».	D. Q. ha arremetido contra un entierro, hiriendo a acompañantes del sepelio. Sancho que teme que vuelvan a por ellos y le aconseja a su amo. Es el primer refrán que profiere Sancho.
(Q.I,20)	El miedo paraliza.	«... quien busca el peligro perece en él».	«όποιος γυρεύει κίνδυνο, σε κίνδυνο χάνεται» Traducción: «quien busca el peligro, en el peligro se pierde».	Aventura de los mazos de batán: una noche Sancho y D. Quijote, oyen un ruido de agua y golpes muy fuertes. D.Q. sale solo, en busca de aventuras y le pide a Sancho que le espere un máximo de tres días. Este, atemorizado, le aconseja que no se vaya.
(Q.I,20)	Miedo a la soledad ante la partida del amo.	«... la codicia rompe el saco».	«η απληστία το σκάζει το τσουβάλι» Traducción: «la codicia lo revienta el saco».	Sancho no quiere quedarse solo ni que su amo vaya. Para convencerle a su amo, llega a ofrecer la renuncia a su ínsula.

⁵ Variante del refrán: «El muerto al hoyo y el vivo al bollo», que significa que, cuando alguien muere, los allegados al fallecido, por mucho pesar que sientan, han de atender sus asuntos y necesidades, entre ellas una tan básica como su manutención. Se aplica también este refrán para recriminar a quien se olvida demasiado pronto del muerto (Sevilla Muñoz y Zurdo Ruiz-Ayúcar 2009).

(Q.I,20)	La no renuncia de D.Q. y la persistencia en sus actuaciones	«...será enojar a la fortuna y dar coces, como dicen, contra el agujijón».	«Θα είναι σαν να τσιγκλίζετε την τύχη, και να λακτίζετε προς κέντρα, όπως λένε» Traducción: «será como picar a la fortuna, y dar coces contra los agujijones⁶, como dicen».	Sancho, reconoce que no va a conseguir que su amo renuncie a la aventura.
(Q.I,20)	Cómo espantar el miedo.	“y el mal, para quien le fuere a buscar”, que viene aquí como anillo al dedo».	«να χτυπάει το κακό αυτόν που το γυρεύει» ..., που εδώ «έρχεται γάντι» Traducción: «Que le golpee el mal a aquel que lo busca, que aquí “viene como un guante”».	D. Quijote le dice a Sancho que, para quitarse el miedo, cuente un cuento. S.P. lo intenta con una sentencia de Catón Zonzorino.
(Q.I,20)	Reacción final diferente: la risa de S.P. y la reprimenda de D.Q.	«Ese te quiere bien que te hace llorar».	«όποιος αγαπάει, παιδεύει» Traducción: «el que ama, te hace sufrir».	Es lo que dice S.P., partido de la risa, cuando descubren que los «terribles ruidos» se debían a los mazos de batán y recibe los palos de D.Q.

⁶ (Hechos 9:5.) Después de contarle a Agripa lo que había pasado en el camino a Damasco, Pablo mencionó que Jesús había dicho: «Te resulta duro seguir dando coces contra los agujijones». En griego antiguo se encuentra bien documentada en los textos literarios (Píndaro, *Píticas* 2.94-95; Esquilo, *Agamenón* 1624; Eurípides, *Bacantes* 795, etc.) y se recoge y comenta en las recopilaciones paremiográficas y lexicográficas (Zenobius Vulgatus 5.70, Diogeniano 7.84; Hesiquio π 3187, *Suda* π 2725). Véase Erasmo de Rotterdam, *Les Adages d'Érasme*, latin-français, sous la direction de J.-Ch. Saladin, París 2011, no 246; Renzo Tosi, *Dizionario delle sentenze latine e greche*, Milán 2017, no 535.

(Q.I,21)	Valía del refranero	«Paréceme, Sancho, que no hay refrán que no sea verdadero, sacados de la misma experiencia, madre de las ciencias todas», especialmente aquel que dice «donde una puerta se cierra otra se abre».	«Μου φαίνεται, Σάντσο, ότι δεν υπάρχει παροιμία που να μην είναι αληθινή, γιατί όλες είναι ρήσεις βγαλμένες από την ίδια την εμπειρία, μητέρα πασών επιστημών», ιδίως εκείνη που λέει «και να κλείσει μια πόρτα, ευθύς η άλλη θε ν' νοίξει». Traducción: «Me parece, Sancho, que no existe refrán que no sea verdadero, porque todos los dichos están sacados de la misma experiencia», madre de todas las ciencias», especialmente aquel que dice «y si se cierra una puerta, directamente se abre otra».	Después del fracaso de los mazos de batán, asoma en el horizonte una persona encima de un asno con algo que brillaba. D.Q. ve la posibilidad de resarcirse y, así, enlaza estos refranes.
(Q.I,21)	Huida	«... que según él puso los pies en polvorosa y cogió las de Villadiego ⁷ ».	«..έτσι που έγινε μπουχός κι ακόμα τρέχει...» Traducción: «puso los pies en polvorosa y sigue corriendo».	Una vez que D.Q. derriba al barbero se queda con el asno y la bacía, el barbero, sale huyendo y Sancho se quiere quedar con todo como botín.

⁷ Existen diversas teorías sobre el origen de esta expresión, pero la más aceptada es la que la relaciona con las persecuciones de judíos en la Edad Media. Villadiego era centro de comercio y atrajo a numerosos judíos desde el siglo X creándose una comunidad judía. Eran pecheros del rey, o sea, le pagaban un impuesto especial (pecho) del que estaban exentos los nobles (Las de Villadiego 2014).

(Q.I,21)	Habilidad mental de Sancho, que no tiene escrúpulos	«No pidas de grado lo que puedes tomar por fuerza».	«Μη ζητάς για χάρισμα ό,τι μπορείς ν' αρπάξεις με τη βία». Traducción: «No pidas de grado lo que puedes pillar por la fuerza».	Sancho propone ir a servir a un rey o hacer algo para sacar dinero. D.Q. hace una larga plática razonando lo contrario y Sancho le contesta que ahí entra también lo que algunos desalmados dicen...
(Q.I,21)	Habilidad mental de Sancho, que no tiene escrúpulos	«Más vale salto de mata que ruego de hombres buenos».	«Μοναχός σου χόρβευε κι όσο θέλεις πήδα» Traducción: «Baila solo y salta cuanto quieras⁸».	aunque mejor cuadra decir...
(Q.I,21)	Subestima vs. autoestima	«...y ruin sea quien por ruin se tiene ⁹ ».	«κι ας μέινει τενεκές, όποιος για τενεκέ λογιάζει τον εαυτό του». Traducción: «que siga siendo una lata, el que se considera a sí mismo lata».	Sancho, tras la experiencia de los dos días anteriores, comenta que habrá que encomendarse a Dios. D. Quijote le contesta «Hágalo Dios como yo deseo y tú, Sancho, has menester...».

3. Análisis de los refranes y técnicas de traducción

Una vez presentados los refranes, su temática y la contextualización, pasemos a abordar las técnicas de traducción empleadas para la traducción de los refranes, dado que en el ejercicio de la traducción es el recurso clave para poder explicar el proceso que el traductor ha llevado a cabo para poder verterlos en la lengua meta. Así, en tanto y cuanto el traductor sea capaz de manejar las técnicas, conseguirá dar solución al reto de la traducción de los refranes.

⁸ Se utiliza para manifestar que es mejor ser independiente y hacer lo que uno quiere.

⁹ Bizarri (2015) no solo lo analiza, sino que selecciona como una de las paremias de la contraportada del libro, concediéndole especial relevancia.

Sabido es que Cervantes hace muchos juegos de palabras, especialmente en las paremias populares. De ahí que, para afrontar la traducción de las mismas, el traductor deberá tener en cuenta que esos juegos de palabras los efectúa el autor del *Quijote* mediante técnicas muy diversas, a saber, la alteración en el orden tradicional de las palabras (Cantera, Sevilla y Sevilla, 2005, pp. 34–35):

- la alteración en el orden tradicional de las palabras (“Allá van reyes do quieren leyes”, Teresa, II 5);
- la técnica de truncar la paremia (“En fin, como tú has dicho otras veces, no es la miel..., etcétera”, Don Quijote, II 28);
- la evocación de la paremia elidida (“ha de ser mal para el cántaro”, Don Quijote, I 20; frase creada a partir del refrán “Si da el cántaro en la piedra o la piedra en el cántaro, mal para el cántaro”, citado por Sancho en II 43);
- la adaptación para una mejor aplicación (“El buen gobernador, la pierna quebrada y en casa, Sancho, II 34);
- el desarrollo de una paremia (“Tanto vales cuanto tienes y tanto tienes cuanto vales”, Sancho, II 20).

Por otra parte, es de suma importancia considerar que, al afrontar una traducción, y más en el caso de los refranes, debemos tener en cuenta los aspectos pragmáticos. Escandell se refiere a la disciplina de la pragmática como «aquella que se ocupa de dar cuenta de los principios que regulan la comunicación humana» (1996: 9) y llama información pragmática al «conjunto de conocimientos, creencias, supuestos, opiniones y sentimientos de un individuo en un momento cualquiera de la interacción verbal» (1996: 31). Por lo tanto, para los refranes constituyen parte esencial de la pragmática y para traducirlos no se pueden perder de vista las creencias y los sentimientos del que los pronuncia. De ahí que, cuando Cervantes pone en boca de uno de sus personajes un refrán, estos aspectos son definitivos y exigen una mayor pericia por parte del traductor.

Así pues, como ejemplo de pragmática de la traducción, contamos en esta selección con un refrán denotativo: –Señor, «una golondrina sola no hace verano». «Ἀρχοντά μου, ένα χελιδόνη δεν φέρνει την άνοιξη», traducido al griego utilizando una equivalencia: «Mi Señor, una golondrina no trae la primavera». Bizarrri (2015: 258) puntualiza que es este un refrán griego, utilizado por primera vez por Zenobio (5.12) y después en Aristóteles, en la *Ética a Nicómaco* (1,7, 98a18) y Esopo llegaría a convertirlo en fábula. Por su parte, en Castilla se utiliza por primera vez en el siglo XV, *Seniloquium* (Nº 488) y posteriormente será utilizado por Santillana, *Refranes* (Nº 701) y en *La Celestina*. A este respecto, García Romero (2008: 133–134), señala:

En concreto, uno de los mejores repertorios paremiográficos en griego antiguo, Zenobius Vulgatus, contiene la glosa siguiente (5.12): “‘Una golondrina no hace primavera’. Proverbialmente se dice que

‘una golondrina no hace primavera’. Quiere decir que un solo día no permite llegar al conocimiento o a la ignorancia.

Evidentemente, la explicación que Zenobius Vulgatus nos ofrece sobre el sentido de la paremia es errónea, y parte sin duda de una mala interpretación del texto de la *Ética a Nicómaco* que comentamos anteriormente. Los textos literarios en los que aparece empleada dentro de un contexto permiten concluir que en griego antiguo “Una golondrina no hace primavera” tenía un sentido similar al que presenta en las lenguas modernas. Y en la misma apunta una fábula de la tradición esópica titulada “Un joven derrochador y una golondrina”.

Además, Crida (2003: 161), recoge este refrán (no. 80), en el listado de refranes traducidos del español al griego moderno, pasando por el francés, en el siglo XIX, señalando que a la traducción del francés: «Une hirondelle ne fait pas le printemps», le siguen las diferentes variantes de traducción al griego moderno: «Ένα χελιδόνι δεν φέρει την άνοιξη», «Ένας κούκος δεν φέρει την άνοιξη», «Ένας κούκος / ένα χελιδόνι δεν κάνει την άνοιξη / Μάη». Y además, Venizelos incluye paremias antiguas: «Μία χελιδών έαρ ου ποιεί», «Το γάρ έαρ ούτε μια χελιδών ποιεί ούτε μια ημέρα [κατά Αριστοτέλην]».

Siguiendo con el análisis, comprobamos que la traductora griega recurre a la equivalencia en este otro refrán: «Ese te quiere bien que te hace llorar» Q.I.20, al traducir: «όποιος αγαπάει, παιδεύει», «el que ama, te hace sufrir». El contexto de aplicación de este refrán es muy específico, y así lo señala Bizarri (2015: 492), ya que está insertado al final del episodio de los batanes, cuando Sancho descubre lo que les había tenido en vilo toda la noche y se ríe de su amo. Ante esta mofa, don Quijote, airado, lo castiga con un par de golpes. Sancho, ante la dureza del castigo cree solo que se justifica por su poder corrector. Es este un refrán que no se registra con anterioridad al siglo XVI, si bien tal vez pueda remontarse a la forma: «Quiere y duele» *Seniloquium* (412).

Por otra parte, en los refranes del español al griego, encontramos paralelismos que pueden ser traducidos con la técnica de la compensación. Veamos un ejemplo de corte religioso, en el pasaje en el que don Quijote, que sigue de pie, le dice a su escudero, que se sienta en el suelo con unos arrieros para comer y beber. «...a quien se humilla, Dios le ensalza». Traducido: «...διότι, όποιον ταπεινώνει τον εαυτό σου, του υψώνει ο Θεός» (Q.I,11). A este respecto hay que señalar que es significativo que tanto cristianos católicos, como ortodoxos, conocen bien los pasajes bíblicos¹⁰ y por lo tanto entenderán mejor los refranes de esta índole.

¹⁰ «Es frase bíblica: “Qui se humiliaverit exaltabitur” (San Lucas 18, 11; San Mateo 23, 12). Cabe recordar que en los dos evangelistas esta sentencia es precedida por otra que nos recuerda que “quien se ensalza será humillado” (“Qui exaltaverit, humiliabitur”), que coincide con la sentencia según la cual “Porque todo aquel que se ensalzare será humillado” (“quia omnis qui se exaltaverit humiliabitur”) (San Lucas 14, 11).» (Cantera Ortiz de Urbina, Sevilla Muñoz y Sevilla Muñoz 2015: 51)

Es el mismo caso que el de la paremia que pronuncia el cura en el escrutinio para advertir sobre la apariencia engañosa de las cosas: «... tras la Cruz está el diablo» (Q.I,6), para cuya traducción al griego la traductora utiliza la ampliación: «όπου ο σταυρός, πίσω κι ο διάολος», «donde la cruz, por detrás también el diablo». Bizarri (2015: 134) señala cómo la primera documentación de esa paremia data del siglo XV: «Tras la casa de Dios mora el diablo», *Seniloquium* 478. La versión que utiliza Cervantes es una derivación tardía de esta forma. Posteriormente, Hernán Núñez, *Refranes* (Nº 3362) registra un refrán que puede derivar de este: «La cruz en los pechos y el diablo en los hechos», que luego fue explicado en el Diccionario de la Academia.

Además, a la hora de traducir los refranes detectamos la combinación de técnicas de traducción, con el fin de transmitir el mismo mensaje. Es el caso en el que don Quijote, Q.I.21: «Páreceme, Sancho, que no hay refrán que no sea verdadero, sacados de la misma experiencia, madre de las ciencias todas», especialmente aquel que dice «donde una puerta se cierra otra se abre». En español existe la paremia: «Cuando una puerta se cierra, en algún lugar, otra se abre». Y en *La Celestina* leemos: «Cuando una puerta se cierra, otra suele abrir la fortuna» (*La Celestina* XV 150). La traductora griega, Panagiotidou lo traduce: «Μου φαίνεται, Σάντσο, ότι δεν υπάρχει παροιμία που να μην είναι αληθινή, γιατί όλες είναι ρήσεις βγαλμένες από την ίδια την εμπειρία, μητέρα πασών επιστημών», ιδίως εκείνη που λέει «και να κλείσει μια πόρτα, ευθύς η άλλη θε ν' νοίξει». Traducción: «Me parece, Sancho, que no existe refrán que no sea verdadero, porque todos los dichos están sacados de la misma experiencia», madre de todas las ciencias», especialmente aquel que dice «y si se cierra una puerta, directamente se abre otra». En cuanto a las técnicas de traducción empleadas contamos con una traducción literal más una ampliación «porque todos los dichos están...», que no aparece en el original, y con la que la traductora equipara los refranes a los dichos populares. Nótese, además, que: «Este refrán tratar de consolar a quien está sufriendo algún infortunio, afirmando que, tras una circunstancia adversa, suele venir otra favorable» (Sevilla Muñoz y Zurdo Ruiz-Ayúcar 2009).

En efecto, a la hora de traducir debemos seguir unas estrategias de traducción. Hurtado Albir señala que las estrategias son «los mecanismos que toma el traductor para resolver los problemas durante el proceso de traducción» (2001: 249–250) y que «la noción procede de la psicología cognitiva» (2001: 272). Estos problemas de traducción, a su vez, pueden ser de tipo lingüístico, cultural, pragmático, relacionados con la intertextualidad del texto... Fue Venuti (1995) quien puso nombre a las dos estrategias básicas de traducción para los referentes culturales, basándose en el anterior estudio de Scheleiermacher sobre los métodos de traducción: *extranjerización* (si en la traducción se mantienen los principales rasgos del TO) y *domesticación* (si la traducción se adapta a la cultura meta). Por su parte, Chelmi y Crida (2008: 93) señalan que los traductores de *El Quijote* al griego moderno han empleado dos técnicas traductológicas concretas:

una, que trata de hacer familiar y directamente comprensible el texto meta, para todo tipo de lector de la lengua meta, sin la intervención de notas aclaratorias; y otra, que trata de respetar al máximo y ser fiel al texto de partida, pero, ante la incertidumbre de la incomprensión, se vale de la nota a pie de página.

Pues bien, venimos demostrando que para traducir hay que conocer las técnicas de traducción y dependiendo del tipo de texto que vayamos a traducir, se utilizará una u otra. Así, en el marco de la traducción del humor y de metáforas se emplea la técnica de la compensación, la que Hurtado Albir la define como la introducción «en otro lugar del texto traducido de un elemento de información o efecto estilístico que no se ha podido reflejar en el mismo lugar» (2005: 270). Veamos un ejemplo: (Q.I,1): el momento en el que don Quijote, al llegar a la venta donde sería armado caballero, cuando las mozas le preguntan si le apetece cenar una «truchuelas», que es lo único que les puede ofrecer, les responde con un refrán: «el trabajo y peso de las armas no se puede llevar sin el gobierno de las tripas». Traducido: : «τα βάσανα και το βάρος των όπλων είναι αβάσταχτα αν δεν λαδώσει το εντεράκι σου», esto es: «Los tormentos y el peso de las armas son insoportables si no se engrasa tu intestino». Es esta una paremia sobre la que Bizarri (2015: 38) apunta que se trata de «una sentencia de carácter irónico creada por Cervantes para burlarse del servicio de la caballería que lleva adelante don Quijote». Así, el caballero adquiere un perfil humano que lo diferencia de los héroes de caballería y se deberá alimentar si quiere llevar a cabo el ejercicio de las armas. Pues bien, nótese el efecto estilístico, empleado por la traductora, al servicio del humor, hecho que consigue transmitir la intencionalidad del texto original.

Ligado con el tema de las armas, Cervantes utiliza un refrán sobre el discurso en el humanismo y el Renacimiento de las armas y las letras: «. . . nunca la lanza embotó la pluma, ni la pluma la lanza», Q.I.16, cuya traducción al griego: «... ούτε το κοντάρι στόμωσε ποτέ την πένα, ούτε η πένα το κοντάρι», «ni la lanza embotó nunca la pluma, ni la pluma la lanza». Señalemos cómo la traductora ha utilizado también la técnica de la compensación, concretamente, el cambio de lugar del adverbio por parte de la traductora, que decide colocarlo en el orden lógico de la oración, esto es, al lado del verbo, pero le resta así expresividad al refrán.

En la misma línea, en la que prima el humor, apreciamos la maestría del humor cervantino, cuando en el Q.I,21, constatamos la habilidad mental de Sancho, un hombre sin escrúpulos, pues si se trata de sacar dinero, todo vale: «No pidas de grado lo que puedes tomar por fuerza». Este refrán, en boca de Sancho, da cuenta de los pocos escrúpulos que tiene. En esta dirección, Leyva (2004: 247) trae a colación otra paremia, indicadora del signo de debilidad a la hora de solventar asuntos pendientes: «Cosa que por fuerza lograda vale poco más que nada». Lo curioso es que en griego existe una equivalencia absoluta, que denota la misma mentalidad de los hablantes, algo que facilita el acto comunicativo: «Μη ζητάς για χάρισμα ό, τι μπορείς ν' αρπάξεις με τη βία». Traducción literal: «No

pidas de grado lo que puedes pillar por la fuerza». Con todo, nótese que el matiz que añade la traductora al emplear el verbo «pillar», frente al verbo más genérico «tomar».

A su vez, la misma licencia la percibimos en el caso de la traducción de: «... la codicia rompe el saco» Q.I.20, traducido por: «η απληστία το σκάζει το τσουβάλι», «la codicia lo revienta el saco», al traducir «lo revienta», en lugar del verbo «romper». Es este un refrán que data del siglo XIII y Cervantes no se vale de la versión que se documenta en los refraneros, sino de la versión oral que circulaba desde el siglo XIII (Bizarri 2015: 113), la cual significa que la codicia destruye aun las cosas de las cuales el hombre desea aprovecharse. Así, este es el refrán más antiguo de los que ha empleado Cervantes pues está referenciado en *El libro de Apolonio* (c.57b) con la paremia: «La codicia mala saco suele romper». Crida (2003: 158), recoge este refrán en el listado de refranes traducidos del español al griego moderno, pasando por el francés (no. 48), señalando que a la traducción del francés: «L'envie d'y trop mettre rompt le sac», le sigue la traducción al griego: «Με το πολύ το στοίβασμα ο σάκος θα τρυπήσει».

En el caso de la traducción de refranes, hay una técnica clave, la modulación, la cual implica un cambio en el punto de vista o en la manera de pensar de ambas culturas. Un tipo específico de modulación es la equivalencia que consiste en la sustitución de una palabra o expresión por otra reconocida de la lengua meta. Vinay y Darbelnet (2014: 38) añaden que se usa con las onomatopeyas, proverbios, clichés, etc.

En Q.I.21, una vez que D.Q. derriba al barbero se queda con el asno y la bacía, el barbero, sale huyendo y Sancho se quiere quedar con todo como botín. «... que según él puso los pies en polvorosa y cogió las de Villadiego». Traducido al griego: «...έτσι που έγινε μπουχός κι ακόμα τρέχει». Topamos aquí con un aspecto pragmático que condiciona la traducción. Así pues, a la hora de poner tierra por medio, de esfumarse, la expresión que utiliza Cervantes: «coger las de Villadiego», remite a un aspecto geográfico e histórico, específico de la cultura española, en relación con las persecuciones de judíos en la Edad Media. Villadiego es un municipio burgalés que era centro de comercio y atrajo a numerosos judíos desde el siglo X creándose una comunidad judía. Sus habitantes eran pecheros del rey, o sea, le pagaban un impuesto especial (pecho) del que estaban exentos los nobles. Por consiguiente, este detalle es imposible traducirlo en la lengua meta, y la traductora optó por buscar una equivalencia: «κι ακόμα τρέχει» «y sigue corriendo».

Un caso singular en la traducción de estos refranes lo constituye el siguiente: «Más vale salto de mata que ruego de hombres buenos». Q.I.21, dado que la traductora ha optado por la técnica de la creación discursiva, esto es, una equivalencia imprevisible, fuera de contexto, al traducir: «Μοναχός σου χόρευε κι όσο θέλεις πήδα» Traducción: «Baila solo y salta cuanto quieras». Bizarri (2015: 347) anota que en el *Diccionario de Autoridades*, referencia cómo se trata

de un refrán que enseña, que al que ha cometido algún exceso por donde tema ser castigado, más le aprovecha el ponerse en salvo y escaparse, que no el que pidan por él personas de suposición y autoridad. Se trata de un refrán que está documentado dos veces en la primera mitad del siglo XV, y en el siglo XVI, las dos únicas glosas que existen orientan su interpretación a un sentido jurídico. Por lo tanto, la traducción al griego no es demasiado acertada.

Otro caso semejante, de traducción a través de la técnica de la creación discursiva lo encontramos al traducir la paremia: «. . . dejándonos de andar de ceca en meca y de zoca en colodra», Q.I.18, traducido por: «και να πάψουμε να γυρίζουμε σαν την άδικη κατάρα και να πηγαίνουμε απ' τη φωτιά στη λάβρα, που λένε», «y dejemos de girar como la maldición injusta y pasemos del fuego al calor sofocante, que dicen». Como se ve, la traductora ha optado por una interpretación totalmente libre, cuando lo que significa el refrán, y así lo utiliza Cervantes, es «ir de aquí para allá sin un fin preciso» (Bizarri 2015: 351). Y es que, probablemente, lo que no ha sido entendido es que «ceca» es una palabra hispano-árabe que, si bien significa 'casa de la moneda', los árabes de Córdoba terminaron utilizándola para designar a la mezquita. Así, el refrán significaría «ir de un lado para otro». Por lo tanto, se trata de un aspecto pragmático, específico, que, si no se conoce la realidad cultural de Córdoba, impide la comprensión de la paremia.

Para finalizar con la ejemplificación de las técnicas de traducción, existe la de la transposición, esto es, el cambio en la categoría gramatical de una o varias palabras, de modo que el trasvase resulte idiomático. En Q.1.21, cuando Sancho tras la experiencia de los días anteriores, comenta que habrá que encomendarse a Dios, profiere: «...y ruin sea quien por ruin se tiene». Bizarri (2015: 515-516), en su diccionario de paremias señala cómo se trata de un refrán que data de la primera mitad del siglo XV y cita a Santillana, *Refranes* (Nº 637), pero se hizo más popular a partir de que Rojas lo incluyera en *La Celestina* (ix 145). Pues bien, Panagiotidou traduce: «κι ας μείνει τενεκές, όποιος για τενεκέ λογιάζει τον εαυτό του». Traducción: «que siga siendo una lata, el que se considera a sí mismo lata». En la traducción al griego el adjetivo «ruin» se ha sustituido por el sustantivo «τενεκές». Una sustitución, por otra parte, muy lograda, porque el sustantivo utilizado, que significa literalmente «lata de hojalata», está relacionado la basura, con los desperdicios, con las latas que se abren y se tiran, que no con el comportamiento humano. Y así, el que pierde la autoestima, se convierte en persona «de usar y tirar».

4. Conclusiones

Tras este análisis de la traducción de los refranes de *El Quijote*, de 1605, del español al griego, contemplando los aspectos pragmáticos, constatamos

la afinidad de conocimientos, creencias, supuestos, opiniones y sentimientos reflejados en el universo cervantino, con los de los griegos, hecho que facilita la traducción entre ambas lenguas.

Además, las técnicas de traducción propiciarán una buena traducción. Así, la técnica de la compensación posibilita la traducción de matices humorísticos y de metáforas, tan prolíficos en los refranes. Sin embargo, para subsanar los cambios en el punto de vista o en la manera de pensar de las culturas española y griega, recurriremos a la técnica de la modulación. En ocasiones, existen paralelos entre ambas lenguas y culturas, por lo que podremos utilizar la traducción literal. Y si lo que necesitamos es un trasvase idiomático, propiciado por un cambio gramatical de un idioma a otro, nos valdremos de la técnica de la transposición.

Para concluir con este estudio de la traducción de los refranes del castellano al griego moderno, en *El Quijote* de 1605, realizada por Melina Panagiotidou, queda patente la pericia de la traductora a la hora del trasvase de la mayor parte del texto origen al texto meta, en ocasiones, propiciado por el acercamiento entre las dos culturas. Por consiguiente, si los españoles y los griegos utilizan los mismos refranes y dichos populares, en tantos casos, esto es indicio de la similitud, en tantos aspectos, de la mentalidad de ambos pueblos. Dos culturas, la española y la griega, abocadas al entendimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aristóteles. *Ética a Nicómaco*, Trad. José Luis Calvo Martínez, Madrid: Alianza Editorial, 2014.
- Bizzarri, Hugo O. *Diccionario de paremias cervantinas*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, 2015.
- Bravo Utrera, Sonia y María Josefa Reyes Díaz. «La traducción: aspectos lingüísticos y extralingüísticos», *Lenguaje y textos*, 14, 1999: 135–144.
- Cantera Ortiz de Urbina, Jesús; Julia Sevilla Muñoz y Manuel Sevilla Muñoz. *Refranes, otras paremias y fraseologismos en Don Quijote de la Mancha*, Edited by Wolfgang Mieder, Burlington: University of Vermont, 2005.
- Chelmi, Evlampía y Carlos Alberto Crida Álvarez. «Un binomio léxico latino en Don Quijote y las estrategias usadas por los traductores griegos», en J. Sevilla, M. I. T. Zurdo y C. Crida (eds.), *Los refranes y el Quijote*, Atenas: Ta kalós keímena, 2008: 87–96.
- Crida Álvarez, Carlos Alberto. «Transmisión de refranes españoles al griego a través del francés», *Paremia*, 12, 2003: 151–164.
- Crida Álvarez, Carlos Alberto. «El lado oscuro del 3: en paremias y fraseologismos del español y del griego», *Proverbium*, 31, 2014: 167–181.
- Θερβάντες Σααβεδρα Μιγκέλ Ντε. *Δον Κιχότε Ντε Λα Μάντσα (Πρώτο μέρος)*. Μετάφραση: Μελίνα Παναγιωτίδου. Αθήνα: Εστία, 2009.

- Θερβάντες Σααβέδρα Μιγκέλ Ντε. *Δον Κιχότε Ντε Λα Μάντσα (Δεύτερο μέρος)*. Μετάφραση: Μελίνα Παναγιωτίδου. Αθήνα: Εστία, 2018.
- Coll y Vehí, José. *Los refranes del Quijote*, Barcelona: Imprenta del Diario de Barcelona, 1874.
- Comino Fernández de Cañete, Carmen María. *Los refranes del Quijote y sus traducciones en la lengua portuguesa*, Granada: Universidad de Granada, 2003.
- Escandell Vidal, María Victoria. *Introducción a la pragmática*, Madrid: Ariel, 1996.
- Escudero Buendía, Francisco Javier. *Personas y personajes del Quijote*, Almad: Ediciones de Castilla-La Mancha, 3 vols., 2021.
- García Romero, Fernando. «Una golondrina no hace verano», *Paremia*, 17, 2008: 131–142.
- Hurtado Albir, Amparo. *Traducción y traductología Introducción a la traductología*, Madrid: Cátedra, 2001.
- Juliá, Mercedes. «Ficción y realidad en *Don Quijote* (Los Episodios de La Cueva de Montesinos y el Caballo Clavileño)», en *Actas del III Coloquio Internacional de la Asociación de Cervantistas*, Barcelona: Anthropos/Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores, 1993: 275–279.
- Las de Villadiego. «El origen de “Tomar las de Villadiego”». *Las de Villadiego – Turismo Rural*, 03/06/2014. [09/02/2023].
- Leyva Fernández, José. *Refranes, dichos y sentencias del Quijote*, Madrid: Libro-Hobby, 2004.
- Nord, Christiane. «La traducción literaria entre intuición e investigación», en *III Encuentros Complutenses en torno a la traducción: 2–6 de abril de 1990*. Margit Raders y Julia Sevilla Muñoz (eds.), Madrid: Editorial Complutense, 1993: 99–109.
- Rodríguez Medina, María Jesús. «Consideraciones pragmáticas en la traducción de las interjecciones del inglés al español: el caso de la novela británica *Jemima B.*», *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 6, 2009: 175–187.
- Sevilla Muñoz, Julia y María Teresa Zurdo Ruiz-Ayúcar (dirs.). *Refranero multilingüe*, Madrid: Centro Virtual Cervantes (Instituto Cervantes), 2009. [09/02/2023].
- Sevilla Muñoz, Julia; María Teresa Barbadillo de la Fuente; María Guadalupe Mercado Méndez; Manuel Sevilla Muñoz; Herón Pérez Martínez y Marina García Yelo. «Propuesta metodológica para la enseñanza de los refranes a través de “El Quijote”», *Didáctica. Lengua y literatura*, 17, 2005: 265–281.
- Venuti Lawrence. *The Translator’s Invisibility: A History of Translation*, London/ New York: Routledge, 1995.

CAPÍTULO 12

Análisis pragmático-estilístico de los marcadores paremiológicos en el discurso periodístico del serbio y del español

Maša Petrović Gujaničić
Universidad de Kragujevac (Serbia)
masa.gujanicic@filum.kg.ac.rs

1. Introducción

El objeto de este trabajo es la descripción del análisis de un tipo de marcadores del discurso que introducen las paremias en el discurso periodístico del serbio y del español. Puesto que las paremias hoy en día se usan con mucha frecuencia en el discurso periodístico, hemos considerado que sería muy útil analizar la manera en la que los periodistas las insertan dentro de sus textos. Además de usarlas para llamar la atención de los lectores, sobre todo en aquellos casos cuando la paremia aparece en el título del texto, sus otras funciones también consisten en argumentar las posturas de los periodistas, constatar, aconsejar, advertir, persuadir a los lectores, etc. y todo ello a través de la sabiduría popular.

Para este trabajo se han analizado 246 textos periodísticos en español y 270 textos periodísticos en serbio. El análisis se ha hecho sobre los ejemplos del corpus que contiene un total de 292 paremias del español (206 de las cuales se han registrado en forma modificada) y 330 paremias del serbio (223 de las cuales se han registrado en forma modificada). Todas las paremias se han extraído de fuentes digitales y de periódicos en línea provenientes de España¹ y de Serbia²

¹ *ABC* (127 paremias); *La Vanguardia* (78 paremias); *El Mundo* (68 paremias); *El País* (57 paremias); *Diario de León*, *Las provincias*, *Mundo deportivo*, *Periodista digital* y *Público* (6 paremias en total).

² *N1 info* (112 paremias); *Novosti* (74 paremias); *Danas* (61 paremias); *Blic* (43 paremias); *Politika* (26 paremias); *B92*, *Alo*, *Vesti*, *Vesti online*, *Valjevska posla*, *DW*, *Dnevnik*, *Espresso*, *Kurir*, *Mondo*,

durante el periodo entre 2001 y 2020, siendo las más comunes las que datan del último lustro (2015–2020). Los textos han sido elegidos de manera aleatoria, por lo que los temas que tratan son muy variados (política, economía, sociedad, educación, ciencia, cultura, salud, gente, tiempo libre, etc.).

Después de detectar las paremias en los textos analizados, las paremias se han clasificado en dos grandes grupos: el primer grupo lo forman los ejemplos en los que las paremias se introducen en el texto periodístico mediante algún marcador paremiológico, mientras que el segundo grupo lo forman los ejemplos en los que las paremias se insertan en el texto periodístico sin ningún marcador paremiológico. Una vez hecha la clasificación, se han analizado los ejemplos del primer grupo para encontrar diferentes subtipos de marcadores paremiológicos que sirven para introducir las paremias en el discurso periodístico. También se ha hecho el análisis sobre los ejemplos del segundo grupo para ver en qué casos las paremias se insertan en el discurso periodístico de manera directa, es decir, sin ningún marcador paremiológico.

2. Aclaraciones terminológicas

Según Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, *los marcadores del discurso* son unidades lingüísticas invariables que no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y que poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar las inferencias que se realizan en la comunicación de acuerdo con sus propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro 1999: 4057). Representan una especie de «cajón de sastre» lingüístico dentro del cual caben conjunciones, locuciones conjuntivas, adverbios, locuciones adverbiales, interjecciones y expresiones verbales lexicalizadas y gramaticalizadas (Martín Zorraquino 2010: 102). Torre Torre también los define como «unidades lingüísticas invariables», destacando además su polifuncionalidad y su entonación independiente junto con su capacidad de «facilitar la interacción entre los interlocutores durante el acto comunicativo guiando las interferencias, estructurando y haciendo progresar de modo coherente la conversación y dando cuenta de las actitudes e intenciones de los hablantes» (Torre Torre 2018: 20).

Para este tipo de unidades lingüísticas Nigojević usa el término *diskursne oznake* destacando que ellas provienen de diferentes categorías sintácticas: desde interjecciones, adverbios, conjunciones, locuciones adverbiales, hasta verbos y oraciones enteras (Nigojević 2011: 122). La autora añade que su función consiste en indicar las relaciones que se dan entre diferentes segmentos del discurso y en guiar al interlocutor para interpretar el enunciado de la manera más adecuada (Nigojević 2011: 122).

En serbio, este tema se analiza de manera sistemática a partir del siglo XXI y como término más frecuente se usa *diskursni markeri* (Piper 2001, Popović 2009, Ceković Rakonjac 2011, Mišić Ilić & Lopičić 2011, Panić 2012, Maričić Mesarović 2019).

El tipo de marcadores que nos interesan en el presente estudio son aquellos marcadores que sirven para introducir en el discurso, sea escrito u oral, combinaciones fijas de palabras, en nuestro caso las paremias. Para denominar este tipo de marcadores se usan diferentes términos tales como *marcadores, conectores, introductores, presentadores de unidad fraseológica* (Corpas Pastor 1996: 137; Barea Collado 1997: 36; Mellado Blanco 2009: 145; Olza 2013: 186). Algunos autores también los denominan *marcadores mediativos* (Pascual López 2014: 19) o *marcadores de cita* (Penadés Martínez 2006: 295; Pascual López 2014: 19).

Puesto que los términos *conector, introductor y presentador* hacen referencia a la posición sintáctica de estas construcciones (y ellas no siempre van antepuestas a la unidad fraseológica que introducen en el discurso), Olza considera que lo más adecuado sería denominarlos *marcadores* (Olza 2013: 193). Estos elementos presentan cierta flexibilidad en cuanto a su posición sintáctica o discursiva, es decir pueden encontrarse antes (ejemplos 1 y 2), dentro (ejemplos 3 y 4) o después (ejemplos 5 y 6) de alguna paremia (Mellado Blanco 2009: 145), lo que también demuestran ejemplos extraídos del nuestro corpus³:

- (1) Stara narodna poslovice glasi: „po jutru se dan poznaje”, tako da ćete možda svoj recept za uspeh naći upravo u jutarnjim navikama. (Блиц, 10/11/19)
- (2) Como dice el refrán: Sobre gustos no hay nada escrito. (ABC, 12/08/01)
- (3) A **upornost je, što kaže naš narod, majka svih Sarapa,** posebno kad bi trebalo pokazati lojalnost, majku svih promila. (Данас, 10/05/18)
- (4) A **nesreća, ko što kaže narodna poslovice, nikad ne dolazi sama.** (Н1инфо, 27/04/18)
- (5) **Probirač naide na otirač, kaže stara poslovice,** a kad je reč o sajtovima za upoznavanje partnera, posebno bi trebalo da se zabrinu žene. (Новости, 20/12/18)
- (6) **Tanto va el cántaro a la fuente que al final se rompe, reza el refrán popular español.** (El País, 29/12/19)

³ En el presente trabajo se citan algunos de los ejemplos del nuestro corpus que sirven para ejemplificar diferentes tipos de marcadores paremiológicos junto con su uso. Se citan los ejemplos que consideramos los más representativos e ilustrativos.

Aunque existen elementos que sirven para introducir construcciones fijas de palabras en el discurso, tales como locuciones (Mellado Blanco 2009: 145; Olza 2013: 191), también existen elementos que sirven exclusivamente para introducir las fórmulas paremiológicas en el discurso (*(como) dice el refrán, ya (lo) dice el refrán, reza el refrán/dicho (popular), (stara) (dobra) izreka kaže, što kaže (mudra) (narodna) poslovica*, etc.), por lo que también podrían denominarse *marcadores paremiológicos*.

Olza define estos marcadores como expresiones de carácter (cuasi) fraseológico que cumplen la función común de introducir o enmarcar en el discurso una unidad de discurso repetido (Olza 2013: 186). Corpas Pastor los define como palabras (*refrán, dicho, sentencia, máxima*, etc.) o frases (*como dice el refranero, se dice eso de, ya se dice*) que cumplen dos funciones primordiales: mientras por un lado distancian al emisor de lo enunciado, librándole al mismo tiempo de parte de su responsabilidad, por otro lado, introducen las fórmulas paremiológicas en el discurso resaltando su carácter paremiológico (Corpas Pastor 1996: 137).

Como la función primaria de estos marcadores, Mellado Blanco destaca el distanciamiento del hablante respecto a lo dicho, apoyándose en la autoridad y en el carácter de verdad general que poseen estas unidades (Mellado Blanco 2009: 145). Olza también indica que estos elementos funcionan de modo general como indicadores o comentadores metalingüísticos del empleo discursivo real de las unidades fraseológicas (Olza 2013: 186). A través de estos marcadores discursivos, se remite a una fuente de información que puede apelar a un enunciador identificado (*como decía mi abuelo*) o anónimo (*como dicen, como suele decirse*), algunas veces concretado en la propia naturaleza de la paremia como fuente de autoridad (*como dice el refrán/proverbio/dicho*) (Pascual López 2014: 20).

Penadés Martínez distingue tres tipos de marcadores paremiológicos: *marcadores nominales* (ejemplos 7 y 8), *marcadores verbales* (ejemplos 9 y 10) y *marcadores polilexicales* (11 y 12) (Penadés Martínez 2006: 295), lo que también encontramos en los ejemplos extraídos del nuestro corpus:

- (7) „**Što je babi milo...**“ *Poslovice*, želje i čestitke u parlamentu. (Блиц, 19/02/16)
- (8) **Ojo por ojo y diente por diente.** *La ley* del talión parece imponerse en México [...] (El Mundo, 18/10/16)
- (9) *Dicen* que **el amor es ciego**, pero lo que nunca deben dejar de percibir nuestros ojos y nuestro corazón es si estamos siendo manipulados por la pareja. (ABC, 08/02/16)
- (10) *Kažu* da **iver ne pada daleko od klade**, pa se postavlja pitanje – kakve li izraze lica pravi ćerka čuvenog gospodina Vina? (Блиц, 09/04/17)

- (11) Nakon zimskog perioda došlo je vreme za aktivaciju našeg tela i primenu pravilne ishrane, jer kako poslovice kaže: „**U zdravom telu zdrav duh**”. (Блиц, 02/04/19)
- (12) “**Hasta el 40 de mayo, no te quites el sayo**”, reza el refrán. (El Mundo, 09/06/18)

Nuestro análisis de 292 ejemplos en español y 330 ejemplos en serbio ha mostrado que la mayoría de las paremias se introducen en el discurso periodístico sin ningún marcador paremiológico (201 ejemplos en español y 211 ejemplos en serbio). En aquellos casos en los que las paremias sí se introducen en el discurso periodístico mediante los marcadores paremiológicos, los marcadores paremiológicos registrados pueden clasificarse en dos grandes grupos: *marcadores que incluyen comentarios metalingüísticos* (66 ejemplos en español y 51 ejemplos en serbio) y *marcadores que aluden a un tipo de paremia* (25 ejemplos en español y 68 ejemplos en serbio). Dentro de los marcadores paremiológicos que incluyen comentarios metalingüísticos, encontramos cuatro subtipos de marcadores: *marcadores que destacan el carácter diacrónico de la paremia*, *marcadores que destacan el carácter diatópico de la paremia*, *marcadores que destacan el carácter diastrático de la paremia* y *marcadores que destacan el carácter diafásico de la paremia*.

3. Marcadores que incluyen comentarios metalingüísticos

El análisis de los ejemplos extraídos de nuestro corpus ha mostrado que los marcadores paremiológicos que se usan con más frecuencia para introducir las paremias en el discurso periodístico, tanto en el serbio como en el español, son aquellos que dentro de su estructura incluyen comentarios metalingüísticos, es decir algún verbo del habla. El marcador paremiológico más frecuente en español es *(ya/como) (lo) dice el/un refrán/dicho (que)* y lo registramos en 47 ejemplos de los 66 que en su estructura contienen algún verbo *dicendi*:

- (13) Dice el refrán que **sólo nos acordamos de Santa Bárbara cuando truena**, y con Argentina pasa algo parecido. (El Mundo, 28/03/02)
- (14) Dice el refrán que “**cada uno en su casa y Dios en la de todos**”. (El Mundo, 01/10/16)
- (15) Lo dice el refrán: a perro flaco, todo son pulgas [...]El Mundo, 29/07/15)
- (16) “**Donde hubo fuego quedan rescoldos**”, dice el refrán. (El Mundo, 26/04/14)

- (17) “**Año nuevo, vida nueva**”, o eso dice el refrán. (El Mundo, 07/01/19)
- (18) **Entre un sentimiento y otro solo hay un paso**, ya lo dice el refrán. (El Mundo, 30/06/18)

También se ha podido demostrar que este marcador paremiológico se usa sobre todo en aquellos casos cuando el/la periodista empieza su texto con alguna paremia, sea aquel marcador usado antepuesto (ejemplos 13, 14 y 15) o pospuesto (ejemplos 16, 17 y 18) a la paremia. Eso significa que la paremia utilizada en estos casos tiene un carácter catafórico, o sea, sirve para introducir el tema del que tratará el texto periodístico. Así, por ejemplo, el/la periodista empieza su texto con la paremia *Donde hubo fuego quedan rescoldos* para escribir sobre las parejas que muy a menudo deciden darle otra oportunidad a su amor después del divorcio. En otro ejemplo encontramos la paremia *Año nuevo, vida nueva* con la que el/la autor(a) informa sobre el cambio de pelo de Irina Shayk, lo que él mismo interpreta como el inicio de su deseo de cambiar la vida.

Además de los comentarios metalingüísticos que se construyen con el verbo *decir*, también los encontramos con el verbo *rezar* en 7 ejemplos extraídos del nuestro corpus:

- (19) “**Hasta el 40 de mayo, no te quites el sayo**”, reza el refrán. (El Mundo, 09/06/18)
- (20) Tal y como reza el refrán, “**la basura de un hombre es el tesoro de otro**”. (El Mundo, 03/06/18)
- (21) Reza el dicho que a cada cerdo le llega su San Martín. Y para algunos ha llegado. (ABC, 05/09/2015)
- (22) Reza el dicho que sobre gustos no hay nada escrito [...] (La Vanguardia, 01/10/15)

En el ejemplo 21, el/la periodista usa la paremia *A cada cerdo le llega su San Martín* para concluir su texto que trata los problemas de inmigrantes africanos que llaman a la puerta de países europeos para encontrar refugio. Aunque ese era el principal problema de los países como España, Italia y Grecia que pedían ayuda a Bruselas, ahora ha llegado el momento de que los inmigrantes también busquen refugio en los países del centro y del norte de Europa. Lo que nos demuestra este ejemplo es que las paremias, además del carácter catafórico, también pueden tener carácter anafórico, es decir pueden servir para concluir el texto periodístico.

Otros verbos que registramos en nuestro corpus del español y que sirven para introducir las paremias en el discurso periodístico son los verbos *contar*, *asegurar*, *señalar*, *concluir*.

Con respecto al corpus del serbio, de los 51 ejemplos que se introducen con algún marcador paremiológico con comentarios metalingüísticos, como la formulación más frecuente se ha mostrado el marcador paremiológico (*što/kako/lepo*) kaže poslovica/izreka/(naš) narod ('(lo que/como/bien) dice el proverbio/dicho/(nuestro) pueblo, 33 ejemplos):

- (23) Nakon zimskog perioda došlo je vreme za aktivaciju našeg tela i primenu pravilne ishrane, jer kako poslovica kaže: „**U zdravom telu zdrav duh**”. (Блиц, 02/04/19)
- (24) **STRPLJEN – spasen** kaže izreka koja nam je, čini se, potrebna nego ikad. (Новости, 25/02/17)
- (25) Izreka kaže: „ko o čemu”... (Данас, 26/02/19)

Además del verbo *kazati*, también se usan otros verbos tales como *reći* (8 ejemplos), *glasiti* (5 ejemplos), *voditi se* (2 ejemplos), etc.

En algunos ejemplos se ha observado el uso impersonal de los verbos de habla con lo que se alude al uso amplio y generalizado de las paremias:

- (26) Dicen que **el amor es ciego**, pero lo que nunca deben dejar de percibir nuestros ojos y nuestro corazón es si estamos siendo manipulados por la pareja. (ABC, 08/02/16)
- (27) Kažu da **iver ne pada daleko od klade**, pa se postavlja pitanje – kakve li izraze lica pravi ćerka čuvenog gospodina Bina? (Блиц, 09/04/17)

Otros marcadores paremiológicos en los que se registra el uso impersonal de los verbos de habla en nuestro corpus del español son *ya se sabe* (3 ejemplos), *ya lo saben* (1 ejemplo), *se ha dicho que* (1 ejemplo), mientras que en serbio se usan *kaže se* ('se dice', 3 ejemplos), *što bi se reklo* ('como dirían', 2 ejemplos), etc.

Una de las razones por las que las paremias se introducen en el discurso periodístico mediante los marcadores paremiológicos yace en el hecho de que a través de ellos se activa la polifonía (Olza 2013: 187), puesto que en las paremias resuenan los ecos de otras voces que las utilizaron, sean conocidas o no (González Sanz 2017: 169). Navarro Domínguez define la polifonía como «la integración de un enunciado producido por un tercero, o entendido como producido por un tercero, se encuentre o no se encuentre el sujeto enunciador identificado con él» (Navarro Domínguez 1994: 21). Por otro lado, Rajić define la polifonía como la unificación de diferentes perspectivas del habla y la confrontación de diferentes puntos de vista (Rajić 2016: 110).

Olza destaca que cada uso discursivo de un fraseologismo (en nuestro caso de una paremia) representa algún tipo de polifonía, puesto que el hablante cita

un segmento adscribible a otra voz, sobre todo a la voz colectiva de la comunidad idiomática (Olza 2013: 203), sea denominada esa polifonía *discursiva* (Navarro Domínguez y Ramón Trives 1994: 284) o *textual* (De la Fuente González 2004: 174).

Usando paremias, el/la periodista no habla en su propio nombre, sino en nombre de la sabiduría popular emitiendo un juicio colectivo y una verdad general asentados en la conciencia colectiva (Casado Velarde 2008: 90). No produce el mismo efecto usar una expresión metafórica inventada por parte del/de la periodista que usar un refrán que forma parte del fondo común de la tradición de una comunidad (De la Fuente González 2004: 174).

Como ha mostrado nuestro corpus, para activar la polifonía discursiva en el discurso periodístico con mayor frecuencia se usa algún verbo del habla, lo que registramos en 59 ejemplos extraídos del nuestro corpus del español y 40 ejemplos extraídos del nuestro corpus del serbio:

(28) Što bi naš narod rekao – **bolje ikad nego nikad**. (Данас, 16/05/13)

(29) U našem narodu kaže se da je svakog čuda tri dana dosta. (Данас, 26/02/19)

Además de referirse a cierta comunidad lingüística (ejemplos 28 y 29), los periodistas también se refieren al individuo, sea un personaje famoso, una autoridad (ejemplos 30 y 31) o alguna persona de su entorno (ejemplo 32):

(30) Čitaj da bi živeo – rekao je Gistav Flober, [...] (Н1инфо, 03/08/18)

(31) [...] algo que diría el René Descartes de nuestro tiempo: “**Enredo, luego existo**”. (El Mundo, 24/02/11)

(32) Y como decía mi abuela: “**tanto va el cántaro a la fuente...**” (ABC, 04/07/07)

En todos estos ejemplos, además del/de la autor(a) del texto y sus lectores, ahora tenemos introducida una tercera persona, sea la comunidad lingüística entera: *što bi naš narod rekao* ('lo que diría nuestra gente'); alguna autoridad: *rekao je Gistav Flober* ('dijo Gustave Flaubert'), *diría el René Descartes*; o alguna persona desconocida para los lectores: *como decía mi abuela*.

Otra cosa que nuestro corpus tanto del español como del serbio también ha mostrado es que los comentarios metalingüísticos que introducen las paremias en el discurso periodístico con mucha frecuencia se amplían y se concretizan usando diferentes tipos de adjetivos, cuya función es destacar el carácter diacrónico, diatópico, diastrático o diafásico de la paremia.

3.1. Marcadores que destacan el carácter diacrónico de la paremia

El análisis de nuestro corpus ha demostrado, además, que el adjetivo que más se usa dentro de los marcadores paremiológicos es el adjetivo *antiguo* en español (4 ejemplos) y sus equivalentes *star* (17 ejemplos) y *drevan* (1 ejemplo) en serbio. Esto ocurre con más frecuencia en el corpus del serbio que del español:

- (33) **Probirač naiđe na otirač**, kaže stara poslovica, a kad je reč o sajtovima za upoznavanje partnera, posebno bi trebalo da se zabrinu žene. (Новости, 20/12/18)
- (34) I onda se neko setio stare narodne izreke, koja se pritom i rimuje. – **Isto sranje, drugo pakovanje!** (Н1инфо, 13/11/51)
- (35) Samo da se Sitijevcima, koji su trenutno vrlo dominantni u engleskom prvenstvu, ne obije to o glavu, jer, prema staroj narodnoj – **ko se zadnji smeje...** (Ало, 18/12/17)
- (36) **Bez alata nema zanata** kaže dobra stara poslovica koja pokazuje koliko je bitno sa čim radimo. (Блиц, 21/07/19)
- (37) [...] nabrajao je Glavni odbor Srpske napredne stranke najveće uspehe svoje ideologije, zasnovane na staroj kineskoj mudrosti koja kaže: „**Naprednjak radi šta naprednjak vidi**”. (Н1инфо, 08/12/17)
- (38) Esos han aprendido porque, como diría un maestro antiguo, **el euro con sangre entra**. (ABC, 27/12/07)

Añadiendo estos adjetivos, los periodistas enfatizan el carácter diacrónico de las paremias, es decir, el hecho de que las paremias datan de tiempos remotos y que poseen un valor tradicional.

3.2. Marcadores que destacan el carácter diatópico de la paremia

Además de destacar el carácter diacrónico de las paremias, los periodistas muy a menudo también destacan su carácter diatópico. Esto pasa sobre todo en nuestro corpus del serbio, donde registramos el adjetivo posesivo *naš* ('nuestro') en 11 ejemplos. De esta manera, ponen énfasis en el hecho de que la paremia usada ha sido creada y utilizada en el territorio de una comunidad lingüística a la que también pertenece el/la periodista:

- (39) Naš narod bi rekao: „**Obećanje, ludom radovanje**”, ali je i Savamala, izgleda, ludom radovanje, a ako ne ludom, onda makar Malom. (Данас, 22/01/17)
- (40) A to Markovo i jeste logično, jerbo lepo kaže naš narod: **Bolje CIA u ruci nego Vučić na grani**. (Данас, 19/01/17)
- (41) Ali, što kaže naš narod, **kompletnom idiotu se u zube ne gleda**. (Н1инфо, 04/05/18)
- (42) Kome baš nešto ne ide od ruke, ali što bi rekao naš narod: „**Ne diraj Lava dok zasmjava**”. (Н1инфо, 08/12/17)

Lo interesante es que los periodistas a veces usan esta formulación metalingüística no solo para introducir formas canónicas de las paremias en el texto (ejemplo 39), sino también sus formas desautomatizadas (ejemplos 40, 41 y 42). De esta manera se atribuye el carácter de una verdad universal a las manipulaciones creativas que en realidad no lo poseen.

Otra manera de destacar el carácter diatópico de las paremias es mediante el uso de diferentes gentilicios tales como *serbio, español, latino, africano*, etcétera:

- (43) [...] pošto stara srpska poslovica kaže: „**U laži su kratke noge**”. (Н1инфо, 16/10/15)
- (44) „**Radikal stranku menja, ali ćud nikada**” – kaže stara srpska izreka. (Данас, 13/02/19)
- (45) **Sličan se sličnom raduje** – kaže latinska poslovica. (Информер, 02/02/18)
- (46) Concluye el proverbio africano que “**después de haber recorrido el mundo entero te das cuenta de que la felicidad está a la puerta de tu casa**”. (La Vanguardia, 29/03/06)
- (47) Un refrán atalán dice: “Per carnaval, tot s’hi val” (**En carnaval todo vale**). (La Vanguardia, 22/02/20)
- (48) El refranero español, que es incluso más sabio que los más viejos del lugar, por algo fueron ellos quienes se lo inventaron, dice aquello de: “**Deja al maestro, aunque sea un burro**”. (ABC, 12/11/18)

De este modo, el/la periodista destaca el hecho de que el uso de algunas fórmulas paremiológicas se considera característico para un país o una región geográfica: *stara srpska poslovica kaže* (‘un antiguo refrán serbio dice’, ejemplo 43), *kaže stara srpska izreka* (‘dice un antiguo refrán serbio’, ejemplo 44), *kaže*

latinska poslovica ('dice un proverbio latino', ejemplo 45), *concluye el proverbio africano* (ejemplo 46), *un refrán catalán dice* (ejemplo 47), *el refranero español dice* (ejemplo 48).

3.3. Marcadores que destacan el carácter diastrático de la paremia

Dentro de los marcadores paremiológicos que en su estructura incluyen comentarios metalingüísticos también encontramos aquellos que destacan el carácter diastrático de la paremia, es decir cuando su uso se considera más típico para los miembros de clases sociales marginales. Para estos fines se usan los adjetivos *narodni* en serbio (ejemplo 49) (11 ejemplos en total) y *popular* en español (ejemplos 50 y 51) (8 ejemplos en total).

Aunque la parte nuclear de la definición de los refranes la forman los epítetos *narodni* y *popular* que hacen referencia a su origen popular y desconocido, en los ejemplos que damos a continuación los epítetos ya mencionados se atribuyen a las frases proverbiales cuyo uso se considera más culto en comparación con el uso de los refranes y cuyo origen es conocido:

- (49) **Glumac se glumcem izbija** – glasi stara narodna poslovica iz vremena kada još nije patentiran klin, koji se takođe izbija klinom, pa su ljudi verovali da jednog glumca možeš da izbiješ drugim glumcem. (Danas, 24/01/19)
- (50) Las últimas investigaciones sobre el funcionamiento del cerebro sostienen que las personas que están realmente enamoradas pierden la capacidad de criticar a sus parejas, es decir, se vuelven incapaces de ver sus defectos, lo que viene a confirmar aquel popular refrán que asegura que “**el amor es ciego**”. (El País, 24/03/08)
- (51) Contra la creencia popular de que “**la cara es el espejo del alma**”, cada vez es más evidente que el auténtico espejo del alma es tu Twitter. También en el caso de Sus Señorías. Tras el atentado de Suecia, Susana Díaz y Juanma Moreno expresaban su solidaridad; en cambio Teresa Rodríguez y Maíllo, nada. ¿Ven? El espejo del alma. (El Mundo, 09/04/17)

Así, por ejemplo, se clasifica como «la creencia popular» la frase proverbial *La cara es el espejo del alma* que en realidad representa una frase famosa de Cicerón cuyo uso se ha ampliado tanto que hoy en día se considera producto de la sabiduría popular. Lo mismo pasa con la frase proverbial *Klin se klinom izbija* (esp. *Un clavo saca otro clavo*) cuya desautomatización *Glumac se glumcem izbija* se clasifica como «un antiguo refrán popular», aunque en realidad se trata de una

paremia procedente de un proverbio grecolatino que ha servido de base para el autor de este texto periodístico para su manipulación creativa. Según *Refranero multilingüe* la paremia *El amor es ciego* también se considera una frase proverbial (Sevilla Muñoz y Ruiz-Ayúcar 2009).

Otra manera de destacar el carácter distrático de la paremia es a través de los marcadores paremiológicos tales como *como decía mi abuela* o *kao što su govoriли naši stari*, con los que ahora se alude al hecho de que este tipo de fórmulas paremiológicas también se considera más típico para las personas de tercera edad que para los jóvenes:

- (52) Y como decía mi abuela: “**tanto va el cántaro a la fuente...**” (ABC, 04/07/07)

3.4. Marcadores que destacan el carácter diafásico de la paremia

Algunos de los marcadores paremiológicos que ya hemos clasificado como aquellos que destacan el carácter diastrático de la paremia, al mismo tiempo pueden destacar su carácter diafásico. Eso se debe al hecho de que algunos tipos de fórmulas paremiológicas (sobre todo los refranes y los dichos) se relacionan con el registro informal del uso de la lengua más que con el formal, lo que nos ilustran ejemplos extraídos del nuestro corpus:

- (53) **Niko nije postao vladika u svom selu**, kaže narodna poslovice, koja se savršeno uklapa u sudbinu umetnika koji je bio poznatiji u Evropi pre i posle Drugog svetskog rata, nego među nama. (Новости, 19/10/18)
- (54) **Dokon pop i jariće krsti!** Ova narodna poslovice dobila je svoju potvrdu i u slučaju Radomira Markovića (70), bivšeg šefa Resora državne bezbednosti [...] (Ало, 27/09/16)
- (55) – **Ne kolje se prase uoči Božića**, kako kaže narodna poslovice, al’ dobro sam proverio: hrast može da se kolje uoči Božića – poentirao je ministar. (Н1нфо, 03/07/15)
- (56) **Tanto va el cántaro a la fuente que al final se rompe**, reza el refrán popular español. (El País, 29/12/19)

Como podemos ver, se trata sobre todo del adjetivo *popular* en español, es decir del adjetivo *narodni* en serbio.

4. Marcadores que aluden a un tipo de paremia

Otro gran grupo de marcadores paremiológicos lo forman aquellos que de forma explícita aluden a un determinado tipo de paremia. Los registramos en 25 ejemplos del nuestro corpus español y en 68 ejemplos del nuestro corpus serbio. De esa manera en nuestro corpus del español junto a la paremia encontramos sobre todo los términos *refrán* (7 ejemplos) y *dicho* (4 ejemplos), pero también otros términos tales como *aforismo* (2 ejemplos), *sentencia* (2 ejemplos), *expresión* (2 ejemplos), etcétera:

- (57) J. Lissavetzky confía en el refrán de “**a la tercera va a la vencida**” antes que en “**no hay dos sin tres**”. (La Vanguardia, 30/01/12)
- (58) [...] hasta que comenzó a aplicar el dicho de “**si no puedes con tu enemigo, únete a él**”. (La Vanguardia, 03/08/15)
- (59) “**Sobre gustos no hay nada escrito**”. Esta sentencia tantas veces repetida busca acomodar las opiniones y convicciones propias por encima de la duda que la misma frase trata de sugerir. (El País, 06/11/15)
- (60) **Dime de lo que presumes y te diré de lo que careces**. El aforismo va como anillo al dedo [...] (La Vanguardia, 10/02/20)
- (61) **Ojo por ojo y diente por diente**. La ley del talión parece imponerse en México [...] (El Mundo, 18/10/16)

Estos marcadores pueden ir antepuestos a la paremia y en general se usan junto con la paremia en la misma oración (ejemplos 57 y 58). Sin embargo, cuando se registran en la posición posterior a la paremia, se usan en la oración separada con más frecuencia (ejemplos 59, 60 y 61).

Algo parecido encontramos en nuestro corpus del serbio: con mayor frecuencia registramos los términos *izreka* (‘dicho’, 17 ejemplos) y *poslovica* (‘refrán’, ‘proverbio’, 9 ejemplos), pero también *sentenca* (‘sentencia’, 4 ejemplos), *mudrost* (‘sabiduría’, 3 ejemplos), *geslo* (‘lema’, 3 ejemplos), *princip* (‘principio’, 2 ejemplos), etcétera:

- (62) **Dogovor kuću gradi**. Hvaleći saradnju, poslovica ne predviđa rabote kakve trpimo. (Данас, 02/12/18)
- (63) **Nikad ne pozajmljuj novac prijatelju, ostaćeš i bez druga i bez para** – mnogi su se u tačnost ove izreke [...] (Новости, 28/02/15)

- (64) Poslovice „**čistoća je pola zdravlja**” nastala je na osnovu lekarskih izveštaja koliko je bitno redovno prati ruke i održavati higijenu. (Блиц, 13/08/19)
- (65) Ako krenemo od izreke da je **inat najgori zanat**, onda je jasno da je to isterivanje kaprica šteta koju pravimo prvo sebi, pa onda drugima. (Новости, 07/04/16)
- (66) Staru narodnu izreku „**ko čeka – taj dočeka**” smo zamenili geslom „**sad ili nikad**” [...] Deluje kao da su izreke „**strpljen spasen**”, „**žuri polako**”, „**ko čeka – taj dočeka**” izgubile na vrednosti. Zamenili su ih stavovi „**sad ili nikad**”, „**ako prođe – prođe**” koji u suštini govore o mnogo većem oslanjanju na sreću nego na sopstvene kapacitete. (Новости, 25/02/17)
- (67) I sada, kada se vraćam, neprestano mislim na onu jezičku dosetku „**nikad ne reci nikad**” [...] (Данас, 20/02/09)
- (68) Pardon, htedoh reći, hvala vam što se došli da sa našim gledaocima podelite dijagnozu drugog čoveka... Naša televizija i radi pod geslom: **vaše pravo da znate sve dijagnoze!** (Н1инфо, 10/12/15)
- (69) Uostalom, opšte je poznata mudrost **mного babica, kilava beba**. (Новости, 31/05/08)

El análisis de nuestro corpus ha demostrado que muy a menudo, junto con estos marcadores, también se usan diferentes adjetivos cuya función es destacar algunos de los valores que estas unidades poseen. Algunos de los adjetivos que registramos son *popular, célebre, conocido, viejo, manido*, etc. en español y *narodni* ('popular'), *star* ('viejo'), *dobar* ('bueno'), *mudar* ('sabio'), *drevan* ('antiguo'), *iskustven* ('experiencial'), etc. en serbio:

- (70) Živimo sve brže i ne obraćamo dovoljno pažnju na ishranu, a poznata je stara poslovice da „**zdravlje na usta ulazi**”. (Блиц, 17/02/19)
- (71) Na nju se nesumnjivo odnosi narodna poslovice da **u svakom zlu ima i nečeg dobrog**, jer je pitanje da li bi svoj talenat pretvorila u dobar biznis da nije ostala bez posla u Štampariji „Vuk Karadžić”, koja je otišla u stečaj, u kojoj je radila kao grafički dizajner. (Новости, 08/09/16)
- (72) Kakve veze ima pomenuti tvit sa još jednom narodnom izrekom „**umiljato jagnje dve ovce sisa**”, verovatno to što

i tvit i narodna izreka ukazuju na neravnopravnost, odnosno da je nekome dozvoljeno nešto što drugome nije. (Данас, 26/02/19)

- (73) Ovakav disparitet u ocenama mogao bi se najpovršnije objasniti jednom od iskustvenih narodnih mudrosti „sa ovih prostora” – **niko nije prorok u svom selu**. (Данас, 08/09/16)
- (74) Onda je došao najnoviji period srpske istorije kada je Vučić počeo samostalno da misli, dok se svi oko njega, uključujući i Sarapu, drže stare dobre izreke: „**Ne mislim, dakle, postojim**”. I one najnovije: „**Mislim, dakle, Vučić**”. (Данас, 02/08/19)

Es importante destacar que, de nuevo, encontramos paremias modificadas que los autores presentan como *refranes/dichos antiguos/populares/conocidos*, aunque es más que obvio que se trata de sus manipulaciones creativas (ejemplo 74).

5. Introducción de paremias sin ningún marcador paremiológico

Además de los ejemplos en los que los periodistas introducen alguna paremia de manera explícita (destacando de alguna forma que se trata de una paremia), también encontramos ejemplos en los que eso no ocurre, es decir la paremia se introduce en el texto de modo directo. Ahora es el/la lector(a) quien tiene que distinguir cuáles son las palabras del/de la autor(a) del texto y cuáles son las palabras prestadas de otras fuentes. Eso pasa sobre todo con las paremias que forman parte de la competencia paremiológica de la mayoría de los hablantes de una comunidad lingüística y cuyo uso se considera muy frecuente en el habla:

- (75) Es uno de esos casos en que **el hábito no hace al monje**. (La Vanguardia, 27/12/09)
- (76) **Sobre gustos no hay nada escrito**, aquí te ofrecemos diez lugares en los que degustar unas jugosas tortillas españolas y canarias (ABC, 03/02/15)
- (77) Y habrá quien se quede con hambre de pan y habrá quien se conforme con una torta. **Para gustos, colores**. (La Vanguardia, 03/04/17)

De esta manera, la mayoría de los hablantes del español reconocerá sin ningún problema las paremias *El hábito no hace al monje* (ejemplo 75), *Sobre gustos no hay nada escrito* (ejemplo 76) o *Para gustos, colores* (ejemplo 77).

Lo mismo pasa con los hablantes del serbio que no tienen dificultades para reconocer las paremias *Jutro je pametnije od večeri* ('La mañana es más inteligente que la noche') (ejemplos 78 y 79), *Dvaput meri, jednom seci* ('Mide dos veces, corta una vez') (ejemplo 79) o *Nužda zakon menja* ('La necesidad cambia la ley') (ejemplo 8), aunque los periodistas no determinan que se trata de una fórmula paremiológica de un modo preciso:

- (78) **Jutro je pametnije od večeri**, mada je teško utvrditi da li je Dragan J. Vučićević pametniji u jutarnjem ili večernjem programu Televizije Pink. (Н1инфо, 27/11/15)
- (79) Ne pišite u afektu. **Jutro je pametnije od večeri. Dvaput meri jednom seci.** I pročaja. I još jednom se svima izvinjavam. (Данас, 09/08/11)
- (80) Soarešu ugovor sa „svecima” ističe na kraju sezone kada je Arsenal mogao da ga dovede bez obeštećenja, ali **nužda zakon menja**, pa su na Emirejtsu morali da plate oko četiri miliona funti samo na ime pozajmice do kraja sezone. (Спортске, 03/02/20)

Por otro lado, en aquellos casos en los que los periodistas usan alguna paremia en su forma modificada, el reconocimiento de la paremia canónica que ha servido de base para la modificación será más difícil:

- (81) **A falta de pan bueno es el circo.** Como si tuviera más necesidad que nadie de olvidar los problemas, África celebra su competición de selecciones de fútbol cada dos años. (ABC, 22/01/08)
- (82) **Dime cómo vistes y te diré cómo vas a gobernar.** Analizamos el armario de ocho presidentes de EE UU (El País, 20/01/17)
- (83) Za koga i dalje nije znao kako se zove, al' **svetskom lideru se u zube ne gleda.** (Н1инфо, 16/11/18)
- (84) Za to vreme, predsednik Putin je sedeo u avionu oko koga su leteli srpski migovi, koje je Rusija poklonila Srbiji po neverovatnoj telešop ceni od 185 miliona evra. Ali **poklonu se u cenu ne gleda.** (Н1инфо, 18/01/19)

Para que los lectores puedan procesar e interpretar de manera adecuada el significado de la paremia modificada, lo primero que tienen que hacer es reconocer su forma canónica. Por esta razón es imprescindible que en la forma

modificada queden algunos de los elementos de la forma original. Gracias a la competencia gramatical y a la competencia comunicativa de los lectores, junto con su inteligencia y la percepción de la realidad, los lectores reconocerán que la construcción *A falta de pan bueno es el circo* (ejemplo 81) en realidad es la modificación de la paremia *A falta de pan buenas son tortas*. Lo mismo pasa con otros ejemplos citados: la paremia *Dime con quién andas y te diré quién eres* ha servido de base para la forma desautomatizada *Dime cómo vistes y te diré cómo vas a gobernar* (ejemplo 82); las formas modificadas *Svetskom lideru se u zube ne gleda* ('Al líder mundial en los dientes no se le mira') (ejemplo 83) y *Poklonu se u cenu ne gleda* ('Al regalo en el precio no se le mira') (ejemplo 84) tienen como base la forma original *Poklonu se u zube ne gleda* ('Al regalo en los dientes no se le mira').

Las paremias se introducen en el texto periodístico sin ningún marcador paremiológico sobre todo en aquellos casos cuando las registramos en sus títulos o subtítulos.

6. Conclusiones

El objeto de este trabajo ha sido la descripción de los resultados obtenidos por el análisis pragmático-estilístico de los marcadores paremiológicos que introducen las paremias en el discurso periodístico del serbio y del español. Nuestro análisis ha mostrado que en las dos lenguas podemos distinguir entre dos grandes grupos de marcadores discursivos: *marcadores que incluyen comentarios metalingüísticos* y *marcadores que aluden a un tipo de paremia*.

Los marcadores que incluyen comentarios metalingüísticos son aquellos que en su estructura tienen algún verbo del habla (*decir, rezar, recí*) y en nuestro corpus se han mostrado como los más frecuentes (*(ya/como) (lo) dice el/un refrán/dicho (que), (što/kako/lepo) kaže poslovica/izreka/(naš) narod*). Sirven sobre todo para activar la polifonía, es decir para introducir otras voces en el discurso (la entera comunidad lingüística, alguna autoridad o alguna persona desconocida para el lector). Su carácter puede ser catafórico o anafórico, es decir pueden abrir o cerrar el tema del que trata el texto periodístico. Este tipo de marcadores del discurso muchas veces se amplía y se concretiza mediante el uso de diferentes palabras (sobre todo adjetivos) con las que los periodistas destacan el carácter diacrónico (*antiguo, star*), diatópico (*nuestro, naš, serbio, africano, español*), diastrático (*popular, narodni*) o diafásico (*popular, narodni*) de la paremia utilizada. Esto se registra con más frecuencia en el corpus del serbio que en los ejemplos del español.

Otro grupo de marcadores paremiológicos lo forman aquellos marcadores que de manera explícita aluden a un determinado tipo de paremia. Al igual que los marcadores que incluyen comentarios metalingüísticos, estos marcadores también pueden concretizarse mediante algunos adjetivos.

Los dos tipos de marcadores paremiológicos ya mencionados no solo introducen las paremias en su forma canónica en el discurso (*Deja al maestro, aunque sea un burro, Dokon pop i jariće krsti* ('El cura ocioso bautiza hasta los chivos')), sino también las paremias en su forma modificada (*El euro con sangre entra, Glumac se glumcem izbija* ('Un actor saca otro actor')). De esta manera, los periodistas atribuyen a sus manipulaciones creativas un carácter de verdad universal.

Por último, nuestro análisis ha mostrado que la mayoría de veces los periodistas no usan ningún marcador paremiológico para introducir la paremia. Eso pasa sobre todo en aquellos casos cuando la paremia forma parte del título o subtítulo del texto. En esos casos, los lectores mismos tienen que distinguir entre las palabras del autor y las palabras que han sido prestadas de otras fuentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrea Collado, Manuel Andrés. «Presentadores de refranes en el Libro de Buen Amor», *Estudios de frontera: Alcalá de Real y el Arcipreste de Hita*, Ed. Francisco Toro Ceballos & José Rodríguez Molina, 1997: 31–40.
- Casado Velarde, Manuel. «Algunas estrategias discursivas en el lenguaje periodístico de hoy», *Boletín Hispánico Helvético*, 12, 2008: 71–97.
- Ceković Rakonjac, Nevena. «Različiti pristupi definisanju i opisu diskursnih markera», *Anali Filološkog fakulteta*, 23/2, 2011: 133–153.
- Corpas Pastor, Gloria. *Manual de fraseología española*, Madrid: Editorial Gredos, 1996.
- De la Fuente González, Miguel Ángel. «Valoración y aprendizaje de los refranes», *Tabanque: revista pedagógica*, 18, 2004: 169–188.
- González Sanz, Marina. «El discurso repetido en la tertulia periodística de tema político», *Discurso repetido y fraseología textual (español y español-alemán)*, Ed. Carmen Mellado Blanco & Katrin Berty & Inés Olza, 2017: 167–188.
- Maričić Mesarović, Sanja. «Konverzacioni diskursni markeri u nastavi španskog kao stranog jezika», *Komunikacija i kultura online*, 10, 2019: 1–18.
- Martín Zorraquino, María Antonia. «Los marcadores del discurso y su morfología», *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*, Ed. Oscar Loureda Lamas & Esperanza Acín-Villa, 2010: 93–182.
- Martín Zorraquino, María Antonia & José Portolés Lázaro. «Los marcadores del discurso», *Gramática descriptiva de la lengua española*, Ed. Violeta Demonte & Ignacio Bosque, Vol. 3, 1999: 4051–4213.
- Mellado Blanco, Carmen. «Utilidad y limitaciones de los corpóra informáticos en la elaboración de un tesoro fraseológico (alemán-español)», *A survey of corpus-based research*, Ed. Pascual Cantos Gómez & Aquilino Sánchez Pérez, 2009: 138–151.

- Mišić Ilić, Biljana & Vesna Lopičić. «Pragmatički anglicizmi u srpskom jeziku», *Zbornik Matice srpske za filologiju i lingvistiku*, 54/1, 2011: 261–273.
- Navarro Domínguez, Fernando. *Análisis del discurso y paremias en H. De Balzac*, Murcia: Universidad de Murcia, 1994.
- Navarro Domínguez, Fernando & Francisco Ramón Trives. «Polifonía y proverbios: dos discursos convergentes. H. De Balzac y G. Bernanos», *La lingüística francesa. Situación y perspectivas a finales del siglo XX*, Ed. Juan Fidel Corcuera Manso & Jean Michel Djian & Antonio Gaspar Galán, 1994: 283–299.
- Nigoević, Magdalena. «Neka načela određivanja diskursnih oznaka», *Rasprave*, 37/1, 2011: 121–145.
- Olza, Inés. «Marcadores de unidades fraseológicas y actitudes de enunciación en la argumentación periodística», *Fraseopragmática*, Ed. Inés Olza & Elvira Manero Richard, Berlín: Frank & Timme, 2013.
- Panić, Natalija. *Prozodijski markeri citiranog govora u razgovornom jeziku* (tesis doctoral). Beograd: Filološki fakultet, 2012.
- Pascual López, Xavier. «El refrán como estrategia comunicativa: (des)codificación del sentido y función pragmático-discursiva», *Studia romanica posnaniensia*, 41/1, 2014: 17–29.
- Penadés Martínez, Inmaculada. «El valor discursivo de los refranes», *Estudios de lingüística*, 20, 2006: 287–304.
- Piper, Predrag. *Jezik i prostor*, Beograd: Biblioteka XX vek, 2001.
- Popović, Ljudmila. «Leksičke inovacije u elektronskom diskursu srpskog i hrvatskog jezika», *Die Unterschiede zwischen dem Bosnischen/Bosniakischen, Kroatischen und Serbischen*, Ed. Branko Tošović, 2009: 182–204.
- Rajić, Jelena. *Uvod u pragmatiku*, Beograd: Filološki fakultet, 2016.
- Sevilla Muñoz, Julia & Ruiz-Ayúcar, María Teresa Zurdo (dirs.). *Refranero multilingüe*, Madrid: Centro Virtual Cervantes (Instituto Cervantes), 2009.
- Torre Torre, Aroa María. *De la teoría a la práctica: la enseñanza de los marcadores conversacionales en ELE* (tesis doctoral), Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2018.

CAPÍTULO 13

Análisis comparativo de las estrategias comunicativas en la publicidad de productos farmacéuticos en español y búlgaro

Veselka Nenkova

Universidad de Plovdiv «Paisiy Hilendarski» (Bulgaria)

v_nenkova@uni-plovdiv.bg

Nezabravka Nenkova

Universidad de Medicina – Pleven (Bulgaria)

neli_an@abv.bg

1. Introducción

Hoy en día, la venta de los medicamentos sin prescripción médica crece cada vez más. El amplio abanico de productos y la enorme posibilidad de elección entre la variedad de suplementos alimenticios aumenta a un ritmo vertiginoso. En estas circunstancias las empresas farmacéuticas necesitan que sus productos sean más reconocibles y buscados por los clientes, de ahí que la persistente publicidad inunde a diario los medios de comunicación y las farmacias. El objetivo del presente estudio consiste en analizar las prácticas publicitarias utilizadas en los anuncios de los productos farmacéuticos en España y en Bulgaria. La comparación que hacemos concierne no solo el nivel lingüístico y estilístico, sino que también se centra en los efectos sensoriales que tratan de causar los anuncios a través de los factores extralingüísticos, como son la imagen, los colores, los sentimientos, etc. Con la finalidad de realizar este análisis hemos reunido un corpus formado por 22 textos publicitarios dirigidos al público en general, es decir, comparamos solo los fármacos de venta libre. Se trata de folletos distribuidos en clínicas, farmacias y parafarmacias, como también anuncios insertados en revistas

y periódicos. La comparación entre los anuncios españoles y búlgaros se efectúa a través del análisis de dos o más productos que contienen los mismos componentes activos en el contenido de los respectivos fármacos, objeto de nuestro estudio.

2. Las estrategias comunicativas en los textos publicitarios

A pesar de los numerosos trabajos que se han llevado a cabo sobre el lenguaje y el estilo de la publicidad, hasta el momento la comparación entre el español y el búlgaro en el campo de la promoción de los productos farmacéuticos ha sido desatendida por completo. No existe ninguna investigación que confronte el análisis comparativo en profundidad entre ambas lenguas.

La publicidad, interpretada como una herramienta que crea necesidades y deseos de comprar (Nénkova 2016: 100), ha sido objeto de estudio de varias ciencias, por ejemplo, la sociología, la psicología, la economía, el periodismo, la lingüística, la culturología y el marketing. Los investigadores del sector publicitario coinciden en que el objetivo fundamental en la industria publicitaria actual es crear interés en los consumidores.

Puesto que los fármacos, desde el punto de vista comercial, también son mercancías, están sujetos a publicidad, pero con las respectivas restricciones legales. Teniendo en cuenta la estrategia de marketing de cualquier anuncio, el de los fármacos no difiere significativamente de ningún otro, se busca crear en el paciente-consumidor la necesidad de un determinado producto y la demanda de este en el mercado. A través del modelo jerárquico de los efectos de la publicidad (Holbrook 1986; Preston 1982), que incluye las etapas de conocimiento, impacto y acción, se busca la adecuada respuesta conductual de la audiencia (Бекон; Гетов 2014: 192-196). Así, la publicidad de los fármacos es cada forma de información, promoción o propuesta con la finalidad de estimular la compra y el uso de los productos farmacéuticos.

El consumidor de medicamentos es a la vez paciente y cliente (Ставрева-Доростолска 2017), y la necesidad de consumo nace del sufrimiento o la enfermedad (Ставрева-Доростолска; Фотев 2018: 59), de ahí que las empresas farmacéuticas fabriquen aquellos productos que son capaces de satisfacer las necesidades específicas de los consumidores, ya que, como señala Quintanilla (2002: 16), los productos se venden con mayor facilidad si responden a las necesidades y deseos de los consumidores.

Las estrategias de impresión comunicativa en los posibles compradores se centran en la realización de las tres funciones principales de la publicidad: la informativa, la apelativa y la persuasiva. Como la comunicación persuasiva es un instrumento para lograr el cambio de opiniones en los individuos (González Reyna 2018: 185), el objetivo de los especialistas en publicidad es el de

crear anuncios atractivos y persuasivos. Con todo, la normativa europea señala que la publicidad de fármacos debe inducir al uso racional del medicamento sin aumentar sus cualidades. No se permite que la publicidad garantice los efectos del fármaco, ni la inexistencia de efectos secundarios, tampoco que se excluya la consulta médica o la intervención quirúrgica. Sin embargo, Joe Graedon y Teresa Graedon (Гредън; Гредън 2000: 128) advierten que los anuncios a menudo prometen más de lo que puede lograr el fármaco.

La Organización Mundial de la Salud (1988), de acuerdo con sus *Criterios éticos para la promoción de medicamentos*, defiende que:

Toda la propaganda que contenga afirmaciones relativas a los medicamentos ha de ser fidedigna, exacta, verdadera, informativa, equilibrada, actualizada, susceptible de comprobación y de buen gusto.

No hay que olvidar, sin embargo, que el buen gusto es una noción bastante relativa y a veces las imágenes frisan con lo cursi, lo chabacano o incluso con lo vulgar, y del consumidor mismo depende la interpretación del anuncio y la definición de su contenido.

3. Análisis de estrategias comunicativas en los anuncios españoles y búlgaros

Como un método muy eficaz de difusión de la información sobre los fármacos, además de los medios de comunicación, se utilizan también los prospectos, los folletos y los carteles que se ofrecen en las farmacias y los centros médicos. La información que incluyen los prospectos y los folletos es más detallada en comparación con los simples anuncios, puesto que ofrecen datos sobre los componentes, los llamados principios activos e inactivos, el uso, la dosis y los efectos terapéuticos.

A continuación, analizaremos y compararemos 22 mensajes publicitarios en español y en búlgaro. Los anuncios más numerosos de fármacos son los del tratamiento del dolor y la fiebre, los que pertenecen al grupo de los antiinflamatorios no esteroideos. Como productos que se pueden comparar en función de las sustancias que los componen proponemos Migranela y Oklys, dos medicamentos cuyos componentes activos son ibuprofeno y L-arginina.



Fig. 1: Migrañela

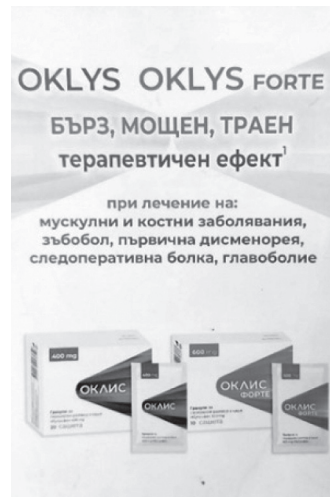


Fig. 2: Oklys

Lo que más atrae la atención en el anuncio español es la imagen, en el anuncio búlgaro del producto que contiene los mismos componentes activos el papel principal no se concede a la imagen ni a los colores, sino a las palabras. Como Oklys es un producto relativamente nuevo en el mercado, el objetivo principal de los publicistas es que los clientes se familiaricen con el envase, por eso vemos sobres en color azul que es de Oklys, y en color rojo que es de Oklys forte. Los adjetivos en el anuncio que determinan el efecto terapéutico son: *rápido, poderoso, duradero*, luego ya se presenta la información sobre los síntomas que el fármaco puede tratar: *enfermedades musculares y de los huesos, dolor de muelas, dismenorrea principal, dolores postoperatorios, dolor de cabeza*.

El diseño gráfico de los anuncios (colores, tipografía, fotografías o dibujos) atrapan la atención y a veces incluso resultan más atractivos y persuasivos que los mensajes verbales (Ненкова 2019: 1052). Esta es la razón por la cual en la publicidad de otros productos búlgaros contra el dolor y la fiebre se insiste más en la imagen. Lo que vemos en la figura 3 y 4 nos muestra de una manera inequívoca contra qué problemas se debería tomar el medicamento promocionado. Las palabras apoyan la imagen: *La solución correcta en caso de fiebre y dolor: PARACETAMOL SOPHARMA* (Fig. 3); *¿El dolor te tortura todo el día? Ketalgo puede asegurar hasta 24 horas sin dolor* (Fig. 4).

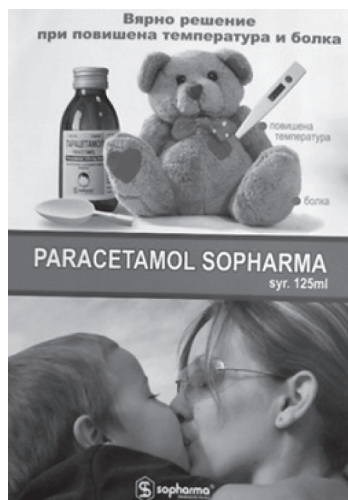


Fig. 3: Paracetamol Sopharma



Fig. 4: Ketalgo

En el caso de Ketalgo el juego con las letras grandes y pequeñas presenta una clara prueba de la posibilidad de esquivar las restricciones que impone la ley, según la cual no se permite el exceso de promesas y aumento de las cualidades de los fármacos. Las letras grandes postulan: *KETALGO HASTA 24 HORAS SIN DOLOR*, y las letras pequeñas atenúan la promesa a través del verbo *poder*: *KETALGO puede asegurar HASTA 24 HORAS SIN DOLOR*. En este anuncio también aparece otra técnica muy extendida en la publicidad, el uso de las oraciones interrogativas que atrapan directamente la atención y donde de nuevo detectamos la mezcla entre las letras grandes y pequeñas: *¿EL DOLOR te tortura todo el día?* Acto seguido se facilita la respuesta en forma de una promesa contundente que a la vez viene mitigada por lo escrito en las letras pequeñas.

Un caso interesante presenta la aparición de peluches en los anuncios. No se permite que la publicidad de fármacos «se dirija, exclusiva o principalmente, a niños», leemos en la *Directiva 92/28/CEE del Consejo*, y la Organización Mundial de la Salud (1988) aclara: «Aunque es muy conveniente la educación sanitaria entre los niños, los anuncios no deben estar dirigidos a ellos». Y los anuncios no se dirigen directamente a los niños, pero indirectamente sí a través de reclamos que atraen su atención y resultan bastante interesantes para los pequeños, como vemos en la figura 3.

La publicidad exitosa consigue evocar en el público un efecto de empatía, emoción y confianza. El anuncio publicitario trata de llamar la atención, de ser conmovedor, de atrapar al consumidor y de permanecer en su memoria (Vivanco Cervero 2006; Grijelmo 2007; Бонджолова 2015; Ненкова 2019; González Reyna 2018). El objetivo principal del anuncio consiste no solo en conseguir que el mensaje se mantenga en la memoria de los individuos, sino que, como advierten

Fernández Toledo y Mena Martínez (2007: 185), los consumidores finalmente sigan el consejo que se les ha transmitido.

En los dos siguientes anuncios búlgaros (fig. 5 y 6) la imagen impresiona todavía más que las palabras.



fig. 5: Iburapid

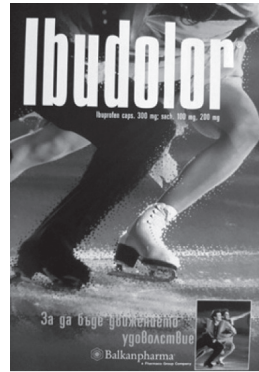


fig. 6: Ibudolor

En la figura 5 en primer plano se ve a una mujer cuya cabeza está oprimida por una prensa para carpintería que remite a la expresión fraseológica *главата ме стяга като в менгеме / обръч* (tr. la cabeza me aprieta como en una prensa de carpintería / en un aro). El color rojo llamativo de la herramienta aumenta más la sensación del fuerte dolor que está sufriendo la mujer. En la parte izquierda de la imagen la cara crispada de todos los personajes señala que están aguantando lo inaguantable y la posición de sus manos muestra dónde se siente el dolor en el cuerpo. Como en el anuncio español de Migranela (fig. 1) y el búlgaro de Oklys (fig. 2), el color predominante en el caso de Iburapid (fig. 5) es el rojo acentuado por el negro. En la imagen de Migranela el blanco de fondo remite al alivio que sentirá el paciente al tomar el producto, y en la imagen de Iburapid todo presupone que se debe utilizar el medicamento de inmediato, sugerencia que viene avalada por las oraciones imperativas: *¡No sufras! ¡Toma Iburapid!* y la frase que aclara que el producto: *Actúa rápidamente en caso de dolor.*

En un mismo mensaje detectamos el imperativo en su forma negativa y afirmativa: *¡No sufras! ¡Toma Iburapid!* Los dos imperativos señalan el traspaso del dolor al alivio. Los mensajes suenan más llamativos e incluso más agresivos a través de las formas imperativas que son un acto de habla directivo que conduce al consumidor a la obligatoriedad de probar el fármaco. El uso de las formas imperativas se debe a que el mensaje publicitario desempeña una función preferentemente apelativa (Пенакова 2007: 391) cuya finalidad es llamar la atención del receptor y estimularlo a comprar el producto. El texto sigue la imagen y cumple a la vez la función apelativa, informativa y persuasiva. Las estrategias atrapan a

los clientes mediante las palabras y la percepción visual. Las palabras y la imagen ayudan el proceso de identificación entre el consumidor y la persona del anuncio y ofrecen la solución del problema: ¡no pierdas el tiempo, actúa y compra el producto de inmediato!

Para que el anuncio publicitario sea atractivo, primero debería ser original (Кафтанджиев 1994: 32) y esta finalidad se cumple en la imagen de la figura 6, en la cual hay menos palabras y la imagen habla por sí misma. Ibudolor invita a la sensación del movimiento libre y ligero. Como los patines de los patinadores se deslizan suavemente y sin ninguna resistencia por el hielo, de la misma forma el medicamento da la posibilidad de que olvidemos los impedimentos provocados por el dolor. Como refuerzo persuasivo viene la única frase en este anuncio: *Para que el movimiento sea un placer*. Al lado de la oración aparece la foto de dos patinadores cuyas expresiones corporales y faciales demuestran la armonía perfecta, la confianza en la pareja y el deleite absoluto. La pareja aquí se puede entender como si estuviera compuesta por el cliente y el medicamento.

Abundan también anuncios para fármacos que alivian el dolor en las venas y las piernas pesadas. Nuestra vida es muy intensa y la mujer es a la vez esposa, madre, hija, trabajadora, lo que la obliga a recorrer grandes distancias constantemente, por lo cual siente dolor y molestias en las piernas.



fig. 7: Rusco; Vid roja



fig. 8: Venoruton



fig. 9: Troxevasin

A menudo en los anuncios de estos productos se presentan personajes que muestran síntomas de malestar, como en el anuncio de Venoruton (fig. 8), y que después de ingerir o aplicar el producto dejan de sufrir y sienten alivio. En la foto, de fondo, se ven dos piernas flexionadas que indican dolor y pesadez, y en primer plano dos piernas que corren con ligereza.

En los tres anuncios (figura 7, 8 y 9) de nuevo prima la imagen y sobran las palabras. Las fotos sugieren que, si se toma el medicamento promocionado, cada mujer tendrá las piernas perfectas como las de las mujeres de la imagen.



fig. 10: Alcachofa



fig. 11: Silimarín Artičoka

Los productos de alcachofa que regulan el peso y detoxifican el organismo vuelven a mostrar la diferencia entre los anuncios en español y búlgaro: más visual el español y más informativo el búlgaro. El anuncio de Arkopharma (fig. 10) impresiona a través de este perfecto cuerpo femenino, y el texto incita: *Regula tu peso y detoxifícate*, el anuncio búlgaro lo hace también, pero mediante un imperativo implícito: *para un hígado sano*. Aquí como si faltara el verbo *tomar*.

La presencia de la alcachofa en los dos anuncios garantiza el reconocimiento del producto natural y sano. Y *natural* es la palabra mágica que se valora y vende mucho en el mercado.



fig. 12: Memostar



fig. 13: MemoPlus

En Memostar y Memoplus, productos para el rendimiento intelectual, el vocablo que no puede faltar entre las cortas oraciones es evidentemente la *memoria*. Es la clave que atrae las miradas de los clientes y se repite varias veces

tanto en el anuncio del producto español, como en el búlgaro, sin embargo, *innovación* es el elemento que resalta (*Innovación para el cuidado de la memoria*), y también atrae la atención la prescripción para «niños, jóvenes y adultos» en la parte inferior izquierda de Memostar. En el anuncio búlgaro de Memoplus se ofrece información detallada de los componentes del producto y se insiste resaltando con mayúsculas: MEMORIA PERFECTA Y LA VASODILATACIÓN. La imagen en español muestra varios dibujos y palabras sueltas que ayudan a comprender la finalidad del producto, como también se hace evidente en el anuncio búlgaro a través del estudiante que hojea un libro, probablemente en época de exámenes.

En cuanto a los fármacos para el sistema urinario, se puede notar que no se ve la cara en el anuncio español (fig. 14), tampoco la cara entera de la mujer en el anuncio búlgaro (fig. 15), como si se quisiera mostrar pudor e incomodidad en revelar para qué se usa el producto. De nuevo el anuncio búlgaro es más prolífico en información, y el español es más contundente: *Bienestar urinario*. En el tercer anuncio que vemos a continuación (fig. 16) solo se recuerda: *¡Todos lo saben: Urinal ayuda!*



fig. 14: Gayuba



fig. 15: CystiRen



fig. 16: Urinal

A diferencia del anuncio anterior (fig. 15), en la figura 17 se ve la cara feliz y radiante de una mujer joven. Comparando la figura 17 con la figura 18, vemos que en el anuncio búlgaro (fig. 18) se vuelve a insistir en el envase del producto. El texto español afirma: *CADA MES TODO EN REGLA*. Este es un ingenioso juego de palabras en relación con la finalidad del fármaco: ayuda al bienestar menstrual. Los textos publicitarios se sirven a menudo de la ambigüedad de las palabras que formulan los mensajes (Ненкова 2019: 1055), puesto que alguno o algunos de los elementos constituyentes admiten dos posibles interpretaciones de la frase utilizada como eslogan. Muy productivo resulta aquí este procedimiento publici-

tario que aprovecha simultáneamente el significado de la locución adverbial *en regla* ‘como es debido’ (RAE 2022) y la alusión que se hace, a través de la palabra *regla*, a la expresión *tener la regla*.



fig. 17: Aceite de onagra

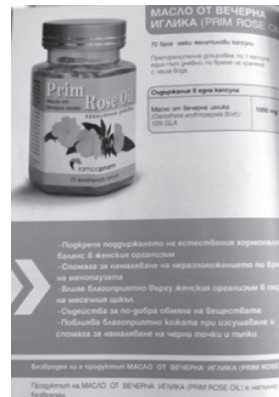


fig. 18: Primrose Oil

González Reyna (2018: 189) explica que para que la comunicación persuasiva logre su objetivo, la información debe organizarse de manera especial a través de dos elementos concretos: la conclusión y los argumentos. La conclusión se puede presentar de manera explícita o implícita, como vemos en los siguientes anuncios de los productos que ayudan a la relajación y contribuyen a mantener la calidad del sueño. Las imágenes son casi idénticas en español y en búlgaro: una mujer joven y durmiente aparece en las dos fotos (fig. 19 y fig. 20). La imagen remite al cuento de hadas *La bella durmiente* y para que la alusión sea todavía más clara en el anuncio búlgaro bajo el nombre del producto Lunestil aparece la aclaración «para un sueño fabuloso».



fig. 19: Valeriana; Pasiflora



fig. 20: Lunestil

Existen varias apelaciones publicitarias que Katrandzhiev (Катранджиев 2008: 343) reduce a los tres principales: racionales, emocionales y combinados. Desde el punto de vista psicológico, sin embargo, los anuncios publicitarios son más emocionales que racionales (Ненкова 2019: 1051), por eso las apelaciones que contienen son decisivas para que el individuo no sólo reciba el mensaje, sino que compre el producto anunciado. Curiosos resultan en este sentido los anuncios de productos contra piojos (fig. 21 y fig. 22). En el texto español que acompaña la imagen la palabra *piojos* no aparece, pero se sobreentiende, mientras que en el texto búlgaro *въшки* (piojos) aparece en primera línea y el mensaje suena muy contundente: *Piojos molestos. Extermínalos con Nyda en 58 segundos.*



fig. 21: Nosa Protect



fig. 22: Nyda Express

En los dos anuncios las caras de los niños muestran alegría y despreocupación, justo lo contrario a lo que experimentan los niños al tener en sus cabellos estos bichos tan molestos que suelen causar no solo molestias sino también vergüenza, por lo cual en el texto español no se mencionan directamente, sino a través del dibujito a la derecha de la foto.

4. Conclusiones

Los productos farmacéuticos son artículos comerciales, por consiguiente, las tácticas del lenguaje publicitario para cualquier otro producto son válidas también para los medicamentos: se busca crear en el paciente-consumidor la necesidad de un determinado producto y la demanda de este en el mercado.

En la publicidad en las dos lenguas, objeto de esta comparación, lo primero que se persigue es la efectividad. A través de los colores, la imagen, las palabras, el tamaño de letras y el juego de palabras se capta la atención de los posibles consumidores. Luego ya viene la información necesaria sobre el producto anunciado

que podría ser o no ser relevante en la decisión de la compra del medicamento. La publicidad de los fármacos tiene como objetivo presentar de una manera seductora un producto nada atractivo como son las pastillas, los jarabes, los spráis, etc., que la gente suele asociar con un sabor amargo y un olor repulsivo, por eso en los anuncios las palabras tratan de seducir, fascinar y convencer, mientras que los estímulos visuales atraen a los consumidores activando de una manera agradable sus cinco sentidos: gusto, vista, olfato, tacto y oído.

Debido a que la publicidad de los fármacos está dirigida, en general, a un amplio público, en los textos publicitarios no se suele abusar del uso de elementos propios del lenguaje científico. Se recurre a ellos en caso de necesidad informativa, por ejemplo, en los anuncios se ofrece en letra pequeña información detallada de los componentes del producto, mientras que en letras grandes se subrayan los efectos del producto.

En las dos lenguas el pronombre personal de la segunda persona singular es el más utilizado, de esta manera el mensaje se personaliza y el cliente se identifica con el destinatario del anuncio: *Valeriana, Pasiflora. Duerme, sueña, descansa; Alcachofa. Regula tu peso y detoxifícate, etc.*

Los adjetivos más utilizados que determinan el efecto terapéutico se centran en el resultado inmediato, fuerte y perdurable: *Oklys forte, efecto terapéutico: rápido, poderoso, duradero*. Se insiste mucho también en la descripción o la visualización de los productos como naturales y sanos.

El sustantivo *innovación* es una de las palabras mágicas que atraen y atraen la atención de los consumidores: *Memostar. Innovación para el cuidado de la memoria*.

Los mensajes suenan más llamativos a través de las formas imperativas que conducen al consumidor a la obligatoriedad de probar el fármaco: *Migranela. Pon paz en tu cabeza; ¡No sufras! ¡Toma Iburapid!, etc.*

En los anuncios aparecen también otras técnicas muy extendidas en la publicidad: el uso de las oraciones interrogativas y el juego entre las letras grandes y pequeñas: *¿EL DOLOR te tortura todo el día?*

En lo que más difieren los anuncios búlgaros de los españoles es en el volumen del texto, ya que en los búlgaros se ofrecen más detalles sobre el fármaco promocionado en comparación con los anuncios españoles donde la información es menos informativa y más concisa. En las dos lenguas se insiste mucho en el envase del producto con la finalidad de que los consumidores se familiaricen con su imagen y la retengan en la memoria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Бонджолова, Валентина. *Особености на рекламния език и стил*, Велико Търново: Фабер, 2015.
- Diario Oficial de las Comunidades Europeas. *Directiva 92/28/CEE del Consejo, de 31 de marzo de 1992, sobre la publicidad relativa a los medicamentos de uso humano*. [14/06/2022].
- Fernández Toledo, María Piedad y Florentina Mena Martínez. «El papel de la fraseología en el discurso publicitario: sugerencias para un análisis multidisciplinar», *Pensar la publicidad*, 1/1, 2007: 181–198.
- González Reyna, Susana. «La comunicación persuasiva como instrumento para el cambio de opiniones», *Revista Mexicana de Opinión Pública*, 25, 2018: 185–193.
- Гредън, Джо и Тереза Гредън. *Лекарствата (Практическо ръководство за правилното използване на медикаментите от личната аптека)*, София: Издателска къща „Кибеа“, 2000.
- Grijelmo, Álex. *La seducción de las palabras*, Madrid: Santillana, 2007.
- Holbrook, Morris B. «Emotion in the Consumption Experience: Toward a New Model of the Human Consumer», in *The Role of Affect in Consumer Behavior: Emerging Theories and Applications*, Lexington, MA: D.C. Heath, 1986: 17–52.
- Кафтанджиев, Христо. *Текстовете на печатната реклама*, София: РА „Поли“, 1994.
- Катранджиев, Христо. «Класификация на рекламните стилове у нас – резултати от контент анализа на рекламата в българските медии», *Годишник на УНСС*, 2008: 343–382.
- Ненкова, Незабравка. «Сугестивни подходи при фармацевтичните реклами», *Knowledge – International Journal*, 30/4, 2019: 1051–1056.
- Nénkova, Véselka. *La manipulación creativa de las unidades fraseológicas en el lenguaje literario, periodístico y publicitario*, Plovdiv: Editorial Universitaria «Paisiy Hilendarski», 2016.
- Organización Mundial de la Salud. *Criterios éticos para la promoción de medicamentos*, Ginebra, 1988. [15/06/2022].
- Пенакова, Гинка. «Рекламен дискурс и социален деиксис», *За човека и езика, Сборник научни статии, посветени на 60-годишнината на проф. дфн Майя Пенчева*, София: Университетско издателство «Св. Климент Охридски», 2007: 379–392.
- Preston, Ivan L. «The Association Model of the Advertising Communication Process», *Journal of Advertising*, 11/2, 1982: 3–15.
- Quintanilla, Ismael. *Psicología del consumidor*, Madrid: Pearson educación, S.A., 2002.

- Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*, actualización 2022 [10/09/2022].
- Ставрева-Доростолска, Силвена. «Стратегии за комуникационно въздействие на телевизионната реклама на лекарства», *Сборник с доклади от VIII Международна научна конференция «Чуждият език и съвременното висше образование»*, Варна: Медицински университет „Проф. д-р Параскев Стоянов“, 2017: 209–216.
- Ставрева-Доростолска, Силвена; Фотев, Петър. «Жанрово-лингвистичен модел на рекламна комуникативна ситуация в електронна среда (върху материал от медицинска реклама в интернет)», *Втора Варненска конференция за електронно обучение и управление на знанието*, Ред. Иван Мерджанов, Варна: Медицински университет „Проф. д-р Параскев Стоянов“, 2018: 58–66.
- Веков, Тони; Гетов, Илко. *Маркетинг на лекарствени продукти*, София: Български кардиологичен институт, 2014.
- Vivanco Cervero, Verónica. *El español de la ciencia y la tecnología*, Madrid: Arco Libros, 2006.

CAPÍTULO 14

Escritura creativa: ideas y recursos para el aula a partir de las Tecnologías Aplicadas al Conocimiento (TAC)

Jesica Fortes Regalado

Universidad de La Laguna (España)

jfortesr@ull.edu.es

Zeus Plasencia Carballo

Universidad de La Laguna (España)

zplasenc@ull.edu.es

Juana Herrera Cubas

Universidad de La Laguna (España)

jherrera@ull.edu.es

Carmen de los Ángeles Perdomo López

Universidad de La Laguna (España)

cperdomo@ull.edu.es

1. Introducción

Desde finales del siglo XX, y coincidiendo con el auge de las herramientas educativas digitales, el proceso de escritura en las escuelas ha experimentado cambios notorios. Este acontecimiento ha provocado que, en el día a día, el alumnado se beneficie en las aulas de las nuevas herramientas de comunicación que pone a disposición Internet: blogs, periódicos digitales, vídeo-tutoriales, plataformas para gestionar el aprendizaje a distancia o mixto como *Google Classroom* y *Moodle*. Sin embargo, a pesar de los diferentes soportes de expresión, entre los que se encuentra la pantalla y el método tradicional de escritura –sobre papel: libros de texto, libretas, etc.–, el dominio de la compe-

tencia escrita es una tarea cargada de complejidad tal y como se desprende de las siguientes palabras:

[...] el conocimiento profundo del arte de escribir solamente se va consiguiendo mediante la práctica de la escritura, desarrollada con esfuerzo, asiduidad y capacidad de autocrítica, y que este es un campo donde nunca se puede decir que se ha alcanzado eso que se llama el dominio del oficio (Merino Sánchez 2008: 99).

Para lograr estimular el deseo de escribir en el alumnado, el docente debe utilizar diferentes temáticas que se adapten a sus gustos e intereses, así como distintos recursos, espacios y estrategias o metodologías de enseñanza aprendizaje, consiguiendo, de esta forma, atender a la diversidad de las aulas.

Una de las herramientas claves en la adquisición de la destreza escrita es la escritura creativa. Álvarez Ramos y Romero Oliva (2019) aseveran tras un estudio que, a través de la escritura creativa, los discentes adquieren no solo conocimientos gramaticales y discursivos, sino también estimulan su capacidad creadora, amplían perspectivas, incrementan su imaginación, desarrollan el pensamiento reflexivo, mejoran su autoconocimiento y los acerca a los demás.

Evidentemente, la escritura creativa no es un don innato, el grado de dominio depende del esmero y la dedicación destinada a este proceso y el profesorado debe ser el «entrenador más adecuado para convertir lo que podría ser un aburrido entrenamiento en un dinamismo motivador, apasionado y optimista» (Marina Torres y Pombo García de los Ríos 2013: s. p.).

A continuación, se mencionarán algunos recursos aptos para experimentar la escritura creativa. Se puede partir de diferentes estímulos: una imagen, un vídeo, un olor, una sensación táctil o un sabor. Además de utilizar distintos estímulos, se pueden variar los soportes de escritura. Por ejemplo, se puede escribir sobre papel –textos en *fanzines*, postales, murales, *lapbook*...– o a través de herramientas digitales que permiten crear tanto textos expositivos-argumentativos como textos literarios tales como *Book Creator*, *Canva*, *Storyboard* y *Pixton* que se explicarán más adelante. También implementar actividades de escritura en espacios diversos –aula, biblioteca, sala de informática, en exteriores– y utilizando distintos agrupamientos –grupo cooperativo, en parejas, etc.– ayuda a salir de la rutina y a enriquecer la práctica educativa.

Actualmente la escritura y la tecnología van de la mano: escritura cooperativa a través de *wikis*, *Drive*, *Dropbox*, aula virtual (foros, chat, etc.), portafolios digitales, uso de recursos lingüísticos en la red como diccionarios, traductores, corpus de textos, conjugadores verbales, verificadores... (Cassany 2020). Una vez que el alumnado muestre interés por la expresión escrita y empiece a crear textos propios, sería oportuno darle a la escritura un enfoque social por medio de la difusión de estos a través de las distintas redes sociales.

Las capacidades que se requieren para comprender y crear textos en la vida diaria y en la académica han cambiado (Casanovas Català 2020). De hecho, no se puede negar que la competencia digital hoy en día está estrechamente vinculada a los currículos educativos de todas las materias, no solo para aprender a leer y a escribir sino también para adquirir habilidades esenciales para el conocimiento del mundo actual, tal y como recoge la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de mayo, de Educación (LOMLOE 2020). Entre las contribuciones de Lengua castellana y Literatura para la adquisición de las competencias –y en aras de la formación integral del alumnado– se encuentra, por ejemplo, en el currículo aún vigente de educación primaria, el desarrollo de las alfabetizaciones múltiples, es decir, el uso de todos los modos y los medios de comunicación, de acceso a la información y de difusión del conocimiento, así como de las nuevas maneras de interacción social a través de la red como medios idóneos para la motivación hacia el aprendizaje (Real Decreto 126/2014). También se expone en el citado currículo que «se abogará porque el alumnado utilice las potencialidades de los medios digitales en sus propias creaciones, haciendo uso de contenidos digitales en diversos formatos (texto, audio, vídeo, imágenes, etc.)» (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa -LOMCE-2014: 22060).

Asimismo, los centros educativos cuentan con un Plan Lingüístico de Centro (PLC) –también denominado Plan de Comunicación Lingüística (PCL)– con el objetivo de garantizar el cumplimiento que se recoge en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación en su artículo 19 (apartado 2):

Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el fomento de la creatividad, del espíritu científico y del emprendimiento se trabajarán en todas las áreas (LOMLOE 2020: 21).

Por otro lado, la LOMLOE (2020) recoge que, desde las administraciones educativas y los equipos educativos, se debe promover el uso de las TIC y la comunicación, ya que es un medio didáctico apropiado para implementar tareas de enseñanza aprendizaje. De hecho, entre las materias obligatorias de los cursos entre 1.º a 3.º de ESO se encuentra Tecnología y Digitalización.

Por tanto, se ratifica la importancia de que el alumnado no solo logre dominar la competencia escrita, sino que también se beneficie de las ventajas de las Tecnologías Aplicadas al Conocimiento (TAC) –concepto que se definirá y se caracterizará en el apartado siguiente– y, de esta forma, convertirse en escritores competentes. Según Evia Ricalde, un escritor competente se diferencia de uno que no lo es porque el primero conoce y maneja el código escrito, los aspectos

lingüísticos, pragmáticos y sociolingüísticos; además, domina los procesos de la composición escrita: planificación, transcripción, revisión, teoría del texto, teoría de la tarea, procesos metacognitivos-afectivos y procesos socioculturales (Evia Ricalde 2016).

2. Tecnologías Aplicadas al Conocimiento (TAC)

Actualmente las instituciones educativas no pueden utilizar solo los planteamientos tradicionales de enseñanza, ya que a través de estos medios no es posible desarrollar las competencias necesarias para capacitar a los ciudadanos del siglo XXI. Para solventar este problema, el profesorado debe aprovechar todas las posibilidades de cambio y conocimiento que aportan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Estas nos ayudan a mejorar la calidad de la docencia. No obstante, se debe tener en cuenta que las tecnologías o máquinas solo aportan conocimiento si se utilizan de forma inteligente, esto es, si se logra el uso culto de la información y comunicación a través de las mismas (Area Moreira 2011; Enríquez 2012; Marín Suelves y Vidal Esteve 2019; Sosa Alonso y Plasencia Carballo 2022). De este matiz, surge el concepto de Tecnologías Aplicadas al Conocimiento (TAC).

Las TIC por sí solas no sirven como instrumento educativo, es decir, no generan conocimiento. El docente debe enseñar a sus estudiantes, en primer lugar, cómo funcionan las herramientas antes de usarlas, convertir las TIC en TAC (Luque Rodríguez 2016). A veces se da por hecho que el alumnado sabe cómo utilizarlas porque ha nacido en la era digital, sin embargo, en muchas ocasiones es una percepción falsa. Esto queda demostrado cuando, por ejemplo, un profesor establece una tarea indicando que debe ser entregada por correo electrónico y al recibirlas se da cuenta de que la mayoría de su alumnado ha enviado todas las respuestas de la tarea en el asunto en lugar de escribirlas en el cuerpo del mensaje o cuando ve cómo los estudiantes toman por buena la primera información que encuentran en Internet relacionada con lo que buscan. La adquisición de la competencia informacional y el sentido crítico resulta fundamental dentro de la sociedad de la información, el alumnado debe aprender a discernir en el aula la buena de la mala información.

Una vez que el alumnado aprenda a utilizar las herramientas tecnológicas, llega la hora de introducir, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las TAC, cargadas de reconducir las TIC hacia un uso más formativo y pedagógico (Velasco Rodríguez 2017). Esta acción permitirá la adquisición de conocimientos que permanecerán para toda la vida.

3. Importancia de la formación permanente del profesorado

La formación y actualización continua de los docentes es imprescindible para poder guiar al alumnado en la mejora de la expresión escrita. Y así se ratifica en la LOMLOE cuando explicita que, debido al uso generalizado de las TIC en múltiples aspectos de la vida cotidiana actual «se hace necesario que el sistema educativo dé respuesta a esta realidad social e incluya un enfoque de la competencia digital más moderno y amplio, acorde con las recomendaciones europeas relativas a las competencias clave para el aprendizaje permanente» (LOMLOE 2020: 122871). Esta visión se desprende también del Marco de competencias de los docentes en materia TIC de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO):

La integración efectiva de las TIC en las escuelas y las aulas puede transformar la pedagogía y empoderar a los alumnos. En este contexto, las competencias de los docentes desempeñan un papel fundamental para integrar las TIC en su práctica profesional, a fin de garantizar la equidad y la calidad del aprendizaje. Los maestros también deben ser capaces de utilizar las TIC para guiar a los educandos en la adquisición de competencias relacionadas con la sociedad del conocimiento, como la reflexión crítica e innovadora, la resolución de problemas complejos, la capacidad de colaboración y las aptitudes socioemocionales. La formación de los docentes y su perfeccionamiento profesional adaptado y continuo son esenciales para poder obtener beneficios de las inversiones realizadas en las TIC. La formación y el apoyo permanente deben permitir a los maestros desarrollar las competencias necesarias en materia de TIC, para que ellos puedan a su vez hacer que sus alumnos desarrollen las capacidades necesarias, incluyendo competencias digitales para la vida y el trabajo (UNESCO 2019: 6).

Por consiguiente, el profesorado no solo debe estar al corriente de las modificaciones que realizan las instituciones dedicadas a la regularización de las lenguas, sino que también debe formarse en las metodologías emergentes de la educación con el fin de sacar el máximo rendimiento:

El profesorado debe ser un colectivo ágil en sus adaptaciones y hábil en sus nuevas aplicaciones didácticas. Para ello es necesario que, tanto desde una formación inicial como permanente a lo largo de su carrera docente, esté impregnado de un sistema que le permita desarrollar su trabajo con plenitud de convencimiento de que está educando en, con y para la sociedad en la que sus alumnos están inmersos (Tello Díaz y Monescillo Palomo 2005: 236).

Asimismo, tanto Tello Díaz y Monescillo Palomo (2005) como Gómez Pereyra-García (2020) aluden a la «resistencia al cambio» ya que, en ocasiones, dentro del colectivo docente existen miembros que prefieren continuar con modelos de enseñanza tradicionales. Estos permanecen en su zona de confort, quizá debido a la falta de familiaridad con los nuevos recursos. Sin embargo, en los últimos años la demanda de cursos formativos relacionados con los recursos didácticos, metodológicos y de evaluación ha aumentado notablemente. Este hecho evidencia que el profesorado es consciente de la importancia de adaptarse a las necesidades de la sociedad. Actualmente las clases magistrales han perdido eficacia y así lo ratifican López Suárez, Illera, Cuevas Lanchares, Corrés Illera, Lobato Rincón, Santander y Bernárdez Vilaboa (2019) tras un estudio sobre la metodología basada en la Estrategia de Pequeños Grupos (EPG), de corte colaborativo, al afirmar que para que el alumnado adquiriera las competencias necesariamente el paradigma educativo debe centrarse en el sujeto aprendiz. El modelo educativo de trabajo grupal, también denominado trabajo en equipo, se aleja de las clases magistrales tradicionales a favor de clases más interactivas. Ahora el alumnado quiere investigar y descubrir, sentirse activo en todo el proceso de aprendizaje. Por esta razón, los docentes se convierten en sus guías, en sus acompañantes.

Para poder atender las necesidades del alumnado actual el profesorado debe introducir herramientas tecnológicas educativas encuadradas en un aprendizaje constructivista tal y como recogen Molas Castells y Rosselló:

Las TIC abren puertas a maneras diferentes de trabajar en el aula, sobre todo enmarcadas en una perspectiva constructivista del aprendizaje, en que el alumnado se convierte en el actor principal de su aprendizaje y el profesorado en guía y soporte imprescindible de los alumnos. El docente debe llegar a ser un guía, un facilitador y un acompañante en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, proporcionando a los alumnos los recursos necesarios para el desarrollo de habilidades comunicativas, de búsqueda y de tratamiento de la información, de pautas para el trabajo colaborativo, etc. En este contexto, el profesorado debe desplegar nuevas habilidades y maneras de plantear las estrategias educativas (Molas Castells y Rosselló 2010: 1).

Las TIC aplicadas para adquirir conocimientos, en este caso relacionados con la competencia escrita, fomentan la motivación para seguir aprendiendo y, a su vez, enriquecen la práctica docente. La palabra clave para motivar al alumnado es la innovación y las TIC nos permiten mejorar los resultados académicos, pero «sus mejores resultados sólo se alcanzan en la medida en que el docente tenga claro el modelo pedagógico que quiere impulsar y, por tanto, maneje con soltura los conceptos y roles correspondientes» (Flores Tena 2018: 63). En suma,

innovar no significa cambiar totalmente la metodología didáctica sino introducir pequeñas novedades en las actividades que funcionen como despertadores de estímulos positivos. Véase, a continuación, los tipos de innovación que puede llevar a cabo el profesorado en las aulas según González Riaño y Fernández Costales (2020), entre las innovaciones propuestas se encuentra el tema tratado en este trabajo, el aprendizaje gracias a la utilización de las TIC.

Los citados González Riaño y Fernández Costales (2020), siguiendo el modelo aportado por Escudero Escorza y Correa Piñero (2006), sintetizan los diferentes *tipos de innovación docente* del siguiente modo:

- *Innovaciones curriculares*. Toman como referencia el currículo oficial de un área y actúan sobre él modificándolo y adaptándolo a las necesidades de una situación contextual concreta.
- *Innovaciones metodológicas*. Se basan en la puesta en práctica de nuevas estrategias didácticas referidas a cómo enseñar, atendiendo a los nuevos conocimientos sobre cómo aprende el alumnado.
- *Innovaciones en cuanto a la evaluación*. Tratan de utilizar procedimientos alternativos para valorar los logros o dificultades del alumnado, el perfeccionamiento metodológico del profesorado y el resultado de la planificación didáctica.
- *Innovaciones en relación con el empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación* (TIC). Aunque el uso de las nuevas tecnologías no implica, necesariamente, una mejora de las prácticas educativas, su incorporación al proceso de aprendizaje-enseñanza es inevitable por lo que se impone su utilización y conocimiento práctico desde un punto de vista crítico y funcional (González Riaño y Fernández Costales 2020: 81-82).

Tal y como se explicita, la incorporación de las TIC en las intervenciones didácticas es ineludible. Por tanto, el profesorado, tras estudiar las características del alumnado, su contexto y sus conocimientos previos, debe adaptar el currículo por medio de mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de propuestas innovadoras. Sin embargo, para que haya innovación tecnológica y aprendizaje de calidad es necesario que el personal docente esté preparado y capacitado para el uso de estas herramientas (Benavides Parra 2016), ya que este debe ser un mediador innovador que logre, a través de sus prácticas, que su alumnado acceda al desarrollo de sus habilidades y saberes. Además, Benavides Parra (2016) enfatiza que los estudiantes del siglo XXI viven diariamente en un entorno interactivo y estos chocan, en muchas ocasiones, con docentes tradicionalistas anclados en el pasado que, a pesar de contar con TIC en los centros educativos, no se utilizan por temor o rechazo.

4. El empleo de los recursos TAC como vía para mejorar la escritura

Las tecnologías pueden ser las aliadas para enseñar a escribir bien a nuestro alumnado. Y así lo señala Cassany al afirmar que «nunca antes como ahora los chicos se habían expuesto tanto a la escritura» (Cassany 2015: 24) y este cambio se debe a la atracción de la pantalla. Garzón Bohórquez también afirma, tras un estudio sobre la práctica de la escritura *online*, concretamente, de la escritura en chat, que a la mayoría de los niños «les gusta escribir, pero no en los cuadernos, porque les parece obligatorio y aburrido, prefieren hacerlo en el computador, interactuando en la web. Donde internet permite que se den estas nuevas formas de escritura» (Garzón Bohórquez 2017: 142).

La aparición de Internet ha abierto la puerta a nuevas metodologías educativas que facilitan el desarrollo de la competencia lingüística. Ejemplo de ello son los numerosos recursos tecnológicos que sirven de estímulo en los momentos previos al proceso de escritura, durante la práctica de la escritura y después del proceso. Todas estas herramientas se caracterizan por ser atrayentes y por otorgar a las intervenciones didácticas un enfoque social.

Obtener resultados positivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura produce satisfacción, tanto para el equipo educativo como para el alumnado, ya que, tal y como explicitó José Antonio Marina Torres en su obra *El talento de los adolescentes*, «uno de los componentes de la felicidad es la experiencia de progreso, de superación, de estar en marcha» (Marina Torres 2014: 220). No obstante, para mejorar la expresión escrita se requiere tener voluntad de aprender, ya que este acto, al igual que la lectura, no es inherente en el ser humano como sí lo son el habla y la escucha (Marina Torres 2014). Y para aprender a escribir se requiere constancia y esmero porque, como ya manifestó Cassany hace casi tres décadas:

Escribir significa mucho más que conocer el abecedario, saber juntar letras o firmar el documento de identidad. Quiere decir ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas. Significa poder elaborar:

- un currículum personal,
- una carta para el periódico (una/dos hojas) que contenga la opinión personal sobre temas como el tráfico rodado, la ecología o la xenofobia,
- un resumen de 150 palabras de un capítulo de un libro,
- una tarjeta para un obsequio,
- un informe para pedir una subvención,
- una queja en un libro de reclamaciones,
- etc. (Cassany 1993: 13).

En definitiva, por medio del uso de estos recursos didácticos digitales se puede trabajar tanto el currículum ordinario como los temas transversales que se

establecen para conseguir una mejora social. Además, tal y como expresó Riesco, «no se aprende sólo leyendo ni sólo escuchando, han existido y existen otros modos de aprender, *v.gr.* viendo, practicando, observando, escribiendo, estudiando... y todos estos modos de aprender aplicados conjuntamente, se complementan y hasta resultan más objetivos y prácticos» (Riesco Terrero 2002: 395).

5. Recursos TAC para potenciar la escritura creativa

Lo citado en el apartado anterior justifica la necesidad de diseñar y consultar diferentes aplicaciones educativas útiles para mejorar el logro de desempeño de la competencia escrita. La escritura creativa posee beneficios específicos para el desarrollo de la esta competencia, así como para fomentar la motivación. Por esta razón, acto seguido, se mostrarán actividades sencillas creadas con tecnologías clasificadas según el momento en el que se recomienda la implementación: antes, durante y después del proceso de escritura.

5.1. Recursos TAC antes del proceso de escritura

Los recursos educativos digitales no solo modifican el rol del docente sino también el del alumnado. Como ya se ha mencionado, la tecnología motiva a los estudiantes, les ayuda a ganar confianza en sí mismos y, además, les permite convertirse en los protagonistas y responsables de su proceso de enseñanza-aprendizaje bajo la atenta mirada del docente que, previamente, ha dedicado tiempo en seleccionar y filtrar recursos tecnológicos que poseen un gran potencial para la adquisición de conocimientos (Velasco Rodríguez 2017).

Seguidamente, se presentarán ejemplos de actividades creadas con herramientas digitales que sirven para estimular a los discentes en el proceso previo a la escritura, por ejemplo, crucigramas, sopas de letras, ruletas de palabras, ruedas aleatorias, tarjetas didácticas *online*...

Entre los recursos tecnológicos para fomentar el uso consciente de la escritura en el aula se encuentran *Flippity*¹ y *Educaplay*². Ambas webs nos ayudan a crear actividades interactivas estimulantes y atrayentes que aportarán dinamismo y despertarán la curiosidad de nuestro alumnado.

La rueda aleatoria es un potente instrumento educativo, porque aporta motivación gracias al factor de la suerte e incentiva el inicio de la escritura.

¹ <https://www.flippity.net>

² <https://es.educaplay.com>

Figura 1

Ejemplo de la rueda aleatoria creada con Flippity



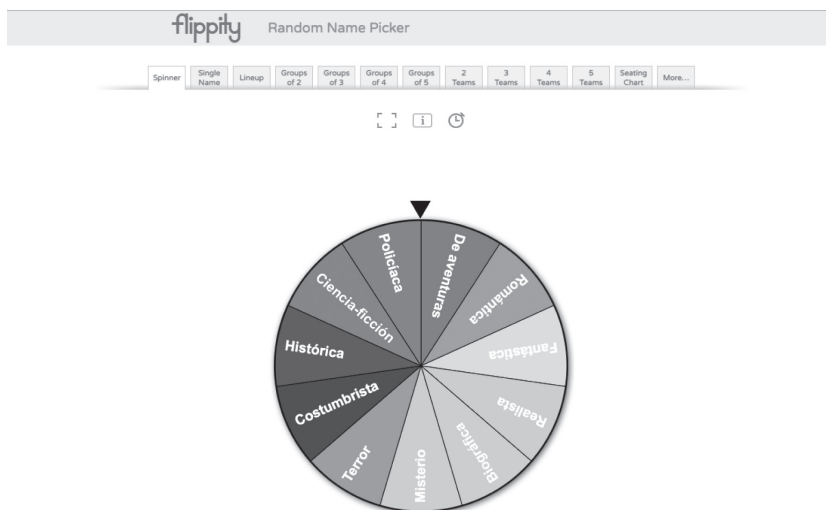
La sopa de letras también puede ser el punto de partida de una actividad de escritura. Esta puede contener el vocabulario clave de un tema o términos desconocidos con el fin de ampliar el vocabulario del alumnado. Además, es una actividad que ayuda a mejorar la capacidad de concentración.

Figura 2

Sopa de letras creado en Educaplay



La ruleta es una excelente herramienta educativa, puesto ofrece trabajar un sinnfín de contenidos; por tanto, puede ser implementada en las programaciones didácticas de cualquier área y nivel. Además, al igual que la rueda aleatoria, es una dinámica divertida pues juega con el factor del azar.

Figura 3*Ruleta de palabras creada con Flippity**5.2. Recursos TAC durante el proceso de escritura*

La Red tiene a nuestra disposición una amplia gama de aplicaciones que motivan el aprendizaje de la escritura y, además, fomentan el manejo de las TIC. A continuación, se citarán algunas de ellas.

Tapia Machuca, García Herrera, Cárdenas Cordero y Erazo Álvarez (2020) proponen el uso de *Genially*³ como herramienta para desarrollar estrategias metodológicas que fortalezcan la redacción de diferentes textos de forma creativa y autónoma. Seleccionan esta plataforma porque ofrece una gran variedad de contenidos y la propia aplicación dispone de tutoriales que facilitan la interacción con la herramienta. Además, previamente realizan cuestionarios a docentes y a alumnado para comprobar su idoneidad y disposición con respecto a esta herramienta tecnológica que cuenta con un uso didáctico, entre otros.


Otra aplicación digital interesante para trabajar la escritura, concretamente la redacción de noticias, es *Fodey*⁴. Esta herramienta gratuita permite crear noticias –con un máximo de 150 palabras– en formato periódico. Una vez que el texto informativo creado es el definitivo, se genera y se descarga la imagen con el texto (figura 3). El producto final se podrá imprimir o insertar en otras herramientas *online* de difusión como, por ejemplo, los blogs o los periódicos digitales. Este generador se caracteriza por ser sencillo, intuitivo y atractivo.

³ <https://genial.ly/es/>

⁴ <https://www.fodey.com/generators/newspaper/snippet.asp>

Figura 4

Proceso de producción de una noticia en Fodey (creación propia)

<p>Name of the newspaper:</p> <input type="text"/>	<p>Name of the newspaper:</p> <input type="text" value="Periódico Escolar"/>	
<p>Date:</p> <input type="text"/>	<p>Date:</p> <input type="text" value="26 de junio de 2022"/>	
<p>Headline:</p> <input type="text"/>	<p>Headline:</p> <input type="text" value="Congreso Internacional del"/>	
<p>Enter your story:</p> <div style="border: 1px solid #ccc; height: 100px;"></div>	<p>Enter your story:</p> <div style="border: 1px solid #ccc; padding: 5px;"> <p>Ayer concluyó el Congreso Internacional Pasado, Presente y Futuro del Hispanismo en el Mundo: Avances y Retos organizado por el Departamento de Estudios Ibéricos de la Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado con motivo del 50 aniversario de los Estudios Hispánicos en Serbia.</p> <p>Después del acto de inauguración que tuvo lugar el jueves 23 de junio a las 10.00 h en la sala de héroes de la Facultad de Filología, todos los asistentes acudieron a la ponencia plenaria de Esteban Montoro del Arco, profesor del Departamento de Lengua Española de la Universidad de Granada. Acto seguido, comenzaron en horario de mañana y tarde las comunicaciones orales hasta el acto de clausura celebrado en la sala 127 el sábado 25 de junio a las 18.00.</p> </div>	
<p><input type="button" value="Generate!"/></p>	<p><input type="button" value="Generate!"/></p>	

Download your Image

*TouchCast Studio*⁵ es un programa gratuito para iOS que puede ser utilizado por los estudiantes para grabar y editar vídeos. El teleprónter o teleapuntador de esta aplicación permite cargar los textos escritos del alumnado. La producción escrita puede ser un texto discursivo de un solo individuo o textos dialogados si, por ejemplo, se está trabajando en parejas con la finalidad de obtener como producto final un programa informativo con dos presentadores. Al comenzar la grabación, el texto se empieza a mover en dirección ascendente con la velocidad que haya sido seleccionada. Es muy motivadora y de fácil manejo para el alumnado y ofrece un acabado muy profesional. Asimismo, las producciones audiovisuales, en las que se trabaja previamente la escritura, no solo permite mejorar tu competencia lingüística escrita sino también la oralidad y la competencia digital.

Aplicaciones como la citada anteriormente, en la que el alumnado tiene que trabajar la escritura antes de usar la herramienta digital, confirman la importancia de ejercitar la escritura manual, que no puede ser sustituida por la escritura digital. Los dos tipos de escritura pueden convivir e interaccionar (Paratore 2017).

*Pixton*⁶, *Storyboard*⁷, *Canva*⁸ o *Book Creator*⁹ son también herramientas digitales gratuitas muy útiles en el ámbito educativo. Con estas aplicaciones se pueden diseñar libros digitales e interactivos, cómics, etc. que harán que tus producciones escritas adquieran un acabado perfecto. Además, todas destacan por

⁵ <https://touchcast.com/studio>

⁶ <https://www-es.pixton.com/>

⁷ <https://www.storyboardthat.com/>

⁸ https://www.canva.com/es_es/

⁹ <https://bookcreator.com/>

ser muy sencillas e intuitivas. Por ejemplo, *Book Creator* cuenta con solo tres botones claves para su utilización. Asimismo, permite crear tu propia biblioteca, en la que el docente puede ordenar y coleccionar libros propios o de su alumnado. Por otro lado, si el alumnado diseña de forma individual una página, el docente puede, una vez que sus estudiantes hayan acabado todos los productos, combinarlos para formar un solo libro.

5.3. Recursos TAC post-escritura

En este apartado se enumerarán diferentes recursos educativos que facilitan y difunden el aprendizaje. El blog, el periódico digital y la radio son herramientas eficaces para incentivar la escritura y para lograr un aprendizaje significativo gracias al papel activo y participativo del alumnado durante estas prácticas. Además, se caracterizan por ser atractivos, motivadoras y por enfatizar la función social de la escritura. Tanto en los blogs como en los periódicos digitales se pueden insertar, además de textos, imágenes, elementos interactivos –como enlaces web– y creaciones generadas en otras herramientas digitales como las citadas en el apartado anterior: presentaciones en *Genially*, noticias de *Fodey*, libros digitales creados en *Book Creator*, producciones de *Canva*, etc.).

Figura 5

Libro digital creado en *Book Creator* insertado en un blog (creación propia)



El blog es una herramienta atractiva que promueve el trabajo colaborativo y fomenta la escritura generando un canal de comunicación entre profesorado y alumnado. El contenido de este puede ser de materia, de nivel o de centro. Molina Aventosa, Valenciano Valcárcel y Valencia-Peris (2015) recogen cinco tipologías básicas del uso del blog como herramienta didáctica dentro del contexto universitario español: a) el blog docente como transmisor de la información de la asignatura; b) el blog docente abierto a la participación del alumnado a través de sus comentarios; c) el blog docente abierto a la participación del alumnado a través de sus *posts*; d) los alumnos como administradores de sus blogs (el blog del alumno) y e) el blog como red de aprendizaje o *blogosfera* educativa, donde el profesorado a través de un blog vincula los diversos blogs del alumnado.

Entre los sitios web gratuitos para realizar blogs se encuentran *WordPress*¹⁰ o *Blogger*¹¹. En Canarias, la Consejería de Educación, Universidades y Deportes pone a disposición del profesorado en activo de los centros públicos un blog institucional denominado «Blog del profesorado – ecoblog». Según Suárez Huz, entre las ventajas que presentan los blogs educativos se encuentran «el impulso del aprendizaje colaborativo, el estímulo por la lectura y la escritura, la búsqueda, la organización y la creación de información, así como el desarrollo de la creatividad y la capacidad de reflexión» (Suárez Huz 2017: 70–71).

Las potencialidades en el uso del blog también son enumeradas por Molina Aventosa, Valencia-Peris y Suárez Guerrero (2015). Después de analizar y contrastar las percepciones de estudiantes universitarios y de secundaria, tras experimentar el uso didáctico del blog, extrajeron la conclusión siguiente:

Los resultados de estos trabajos destacan varias potencialidades en el uso del blog en educación superior, por ejemplo, el papel activo de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, el aumento de la interacción con los compañeros y el profesorado, una mejor comprensión de los contenidos, la facilidad en su uso y la mejora de las habilidades escritas y de búsqueda y adquisición de información, entre otras (Molina Aventosa, Valencia-Peris y Suárez Guerrero 2016: 93–94).

El periódico digital escolar es un recurso que facilita la adquisición de todas las competencias (Lorente Muñoz 2011). La competencia lingüística y la competencia digital van a estar siempre presentes, puesto que el principal objetivo es comunicar a través del lenguaje por medio de una herramienta en línea. Por consiguiente, el alumnado aprenderá a administrar las páginas, personalizar el aspecto como, por ejemplo, el diseño de la portada. Por otro lado, deberá manejar procesadores de textos, escanear u obtener imágenes de la web, insertar

¹⁰ <https://wordpress.com/es/>

¹¹ <https://www.blogger.com/about/?bpli=1>

vídeos, etc. El resultado final de cada entrada al periódico, que podrá ser autoría de una persona o de varias (trabajo colaborativo) será publicado en beneficio de toda la comunidad educativa (profesorado, alumnado y familias). Por todo lo citado previamente, el alumnado desarrollará también la competencia personal, social y de aprender a aprender; así como la competencia emprendedora.

En la actualidad hay muchas plataformas sencillas, intuitivas y gratuitas para crear un sitio web, entre ellas se encuentra *Wix*¹². Las secciones creadas servirán para integrar diferentes tipologías textuales –textos periodísticos de información, opinión o mixtos, textos narrativos, líricos o dramáticos...–, así como para fomentar la participación de todas las materias –lenguas extranjeras (competencia plurilingüe), matemáticas, tecnología (competencia matemática y en ciencia y tecnología), etc.–. Asimismo, darán cabida a multitud de temáticas tales como el arte, la cultura y el deporte (conciencia y expresión culturales). Por otro lado, el periódico es una herramienta muy interesante para desarrollar la competencia ciudadana, porque sirve para reflexionar sobre asuntos de la vida social y nos invita a asumir responsabilidades y compromisos para mejorar el entorno que nos rodea.

Figura 6

Periódico Digital (creación propia)



<https://jforteslcl.wixsite.com/my-site-1>

La radio escolar también es un recurso didáctico que está estrechamente vinculada con el fortalecimiento de las competencias lingüísticas: oralidad, lectu-

¹² <https://manage.wix.com/account/sites>

ra, escritura y competencia informacional, puesto que por medio de la expresión oral se comunica aquella información que se ha buscado y seleccionado o se ha creado. De esta forma, se fomenta el pensamiento de cada usuario que, de forma individual o cooperativa, ha sido partícipe de un proyecto. Según Catalán Abarca:

[...] se vuelve sumamente importante plantear propuestas que impliquen prácticas metodológicas lúdicas, cercanas a los jóvenes y relacionadas con la tecnología que, como se ha visto, avanza rápidamente entre los y las estudiantes que los docentes educan en la actualidad. La radio es un medio de comunicación que presenta características atractivas y trascendentales para los educandos –y para la ciudadanía en general– como la participación, interactividad, inmediatez, portabilidad, por señalar algunas; que hacen de este medio un recurso fresco e innovador de incorporar en el aula (Catalán Abarca 2015: 114).

A pesar de que la invención de la radio tuvo lugar en la última década del siglo XIX y que es de fácil manejo y económicamente viable para un centro, el sistema educativo no ha aprovechado suficientemente las potencialidades de este recurso tecnológico. A mitad del siglo XX nacen las primeras radios educativas, tal y como recogen Cohen y Pereyra (2010) en su libro *Lenguaje de la radio*. Por ejemplo, la radio colombiana Sutatenza (1948–1988) se centró en la educación a distancia. A partir de esta experiencia surgieron más escuelas radiofónicas en todo el continente americano con el objetivo de alfabetizar a las personas de las comunidades rurales. No es hasta el último lustro del pasado siglo cuando comienzan a surgir las emisoras escolares.

Desde hace unos años la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes de la Comunidad Autónoma de Canarias cuenta con un proyecto de radio escolar digital¹³ que pretende poner a disposición de los centros educativos los medios imprescindibles para trabajar con el alumnado canario el lenguaje radiofónico. Además, ofrece recursos de apoyo al servicio de la radio digital, así como cursos de formación y la posibilidad de habilitar un canal de radio en *streaming*, ya sea permanente o temporal, o en diferido de forma puntual en el servidor de la citada consejería.

Algunas de las aplicaciones libres que se pueden usar para la grabación y edición de audios son *Audacity*¹⁴ y *Spreaker Studio*¹⁵. Incluso, hoy en día, se puede grabar fácilmente un audio con la grabadora de un teléfono móvil sin la necesidad de descargar una aplicación. Crear textos para la elaboración de *podcasts* educativos realizados por los docentes o difundir productos escritos propios del

¹³ <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/radio/>

¹⁴ <https://audacity.es/>

¹⁵ <https://www.spreaker.com/podcast-recording-software>

alumnado, como pueden ser experiencias narrativas para difundirlas posteriormente con la comunidad educativa, sirven para mejorar la autoestima del alumnado y desarrollar sus habilidades comunicativas.

Actualmente, el sistema educativo, con la finalidad de adaptarse a una sociedad en permanente cambio, también está impulsando la televisión escolar, ya que es un medio cotidiano que está presente, prácticamente, en todos los hogares. Tal y como afirman Tello Díaz y Monescillo Palomo (2005) no solo tenemos que aprender a vivir con este medio televisivo, sino que lo más importante es aprender a utilizarlo, a disfrutarlo y a adquirir conocimientos. Los autores recién mencionados recogen diferentes razones para utilizar la televisión en el ámbito escolar:

- Mejorar la calidad. Muchos programas recogen productos elaborados por expertos en currículum, diseñadores de programas, etc. con gran incidencia en el proceso educativo.
- Estimular a los educadores a replantearse sus opciones curriculares, evaluar sus métodos didácticos y concebir nuevas conexiones entre diversas áreas.
- Ampliar las experiencias de los niños, ya que permite ver el mundo, la sociedad, la realidad que, de otro modo sería muy difícil o imposible.
- Introducir la educación de la afectividad. Los mensajes televisivos transmiten, además de contenidos conceptuales, estilos de vida y formas de comportamiento, debido, entre otras cosas, a las áreas de la persona sobre las que incide.
- Igualar las desigualdades educativas. Debido a la universalidad de sus mensajes, se pueden adaptar a los ritmos individuales y a los distintos procesos de comprensión.
- Mejorar la eficacia y la productividad. La televisión permite interacciones de mayor calidad, iniciando y reforzando aprendizajes (Tello Díaz y Monescillo Palomo 2005: 233).

La televisión es un recurso educativo con el que adquirir los conocimientos curriculares de cualquier materia y en cualquier nivel. Sin duda, el uso adecuado de este recurso en las aulas tiene repercusiones positivas en la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje.

6. Conclusiones

Las herramientas digitales mencionadas en este capítulo han sido seleccionadas atendiendo al potencial didáctico que ofrecen: a) desarrollan las capacidades de producción escrita; b) permiten que el alumnado participe activamente

durante todo el proceso de aprendizaje; c) fomentan el trabajo colaborativo; d) posibilitan la supervisión constante del docente gracias a su rol de facilitador-guía del aprendizaje y e) aumentan la motivación y el dinamismo en las aulas.

Estas aplicaciones, que aparecen clasificadas en tres momentos del proceso de escritura (antes, durante y después de la producción de los textos escritos), muestran cómo las TIC, convertidas ahora en TAC, y las habilidades de escritura forman un tándem perfecto en el ámbito educativo, puesto que, si se usan de forma adecuada, pueden permitir la adquisición de contenidos de cualquier materia y nivel con el fin de que los aprendizajes perduren en el tiempo.

En futuras investigaciones y estudios sobre este campo se podría medir la aceptación de las herramientas tecnológicas presentadas en este trabajo, no solo desde el punto de vista del estudiantado (cuestionarios), sino también de los docentes, quienes podrían analizar los resultados de la evaluación de las producciones escritas por medio de rúbricas sobre la expresión escrita, teniendo en cuenta aspectos de adecuación, de coherencia y de cohesión, entre otros aspectos de interés.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Ramos, Eva María y Manuel Francisco Romero Oliva. «Hacia un enfoque creativo de la expresión escrita en el aula: motivación y eficacia», Editorial Universidad de Murcia, 2019: 1–13. [26/03/2022]
- Area Moreira, Manuel. «¿Por qué educar con TIC? Las nuevas alfabetizaciones del siglo XXI.», *ATE-Ecoescuela*, 20/5, 2011. [02/04/2022].
- Benavides Parra, Martha Zoraida. «Propuesta educativa para el aprendizaje del inglés mediante el uso del serious games “Monsters inc: Scard Island” en estudiantes de grado quinto de primaria de la Fundación Educativa Don Bosco.», Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada, 2016. *Repositorio Institucional Universidad Militar Nueva Granada*. [23/03/2022].
- Casanovas Catalá, Montserrat. «La literacidad académica digital. Reflexiones sobre la escritura en los tiempos de internet», en *Entre la lectura, la escritura y la educación. Paradigmas de investigación en Didáctica de la Literatura y la Lengua*, Coords. Josep Ballester-Roca y Noelia Ibarra-Rius, Madrid: Narcea S. A. Ediciones, 2020: 155–164.
- Cassany, Daniel. *La cocina de la escritura*, Barcelona: Anagrama, 1993.
- Cassany, Daniel. «Las ortografías en Internet: exploración, datos y reflexiones», en *Estudios sobre ortografía del español*, Dir. Esteban Tomás Montoro del Arco, Lugo: Editorial Axac, 2015: 13–26.
- Cassany, Daniel. «Autobiografía provisional. Ejes actuales para investigar sobre Didáctica de la Lectura y la Escritura», en *Entre la lectura, la escritura y la educación. Paradigmas de investigación en Didáctica de la Literatura y la*

- Lengua*, Coords. Josep Ballester-Roca y Noelia Ibarra-Rius, Madrid: Narcea S. A. Ediciones, 2020: 57-74.
- Catalán Abarca, María Gricelda. «La radio escolar digital y su aporte al aprendizaje en la asignatura de Lenguaje y Comunicación en el Colegio Altazor», *Comunicación y Medios*, 31, 2015: 101-117.
- Cohen, Daniel y Marta Pereyra. *Lenguajes de la radio*, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2010. *Repositorio Digital Universitario* [29/03/2022].
- «Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias», *BOC* 143, 22/07/2010.
- «Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias», *BOC* 156, 13/08/2014.
- Enríquez, Silvia Cecilia. «Luego de las TIC, las TAC», Universidad Nacional de La Plata, 2012. *Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de La Plata*. [24/03/2022].
- Escudero Escorza, Tomás y Ana Delia Correa Piñero. *Investigación en innovación educativa. Algunos ámbitos relevantes*, Madrid: La Muralla, 2006.
- Evia Ricalde, Ena María Consuelo. *Comunicación escrita y virtualidad. Una mirada a las prácticas educativas en el caso de la Red de Educación Artística en Línea*, Granada: Universidad de Granada, 2016. *Repositorio Institucional de la Universidad de Granada*. [28/03/2022].
- Flores Tena, María José. «El aprendizaje de las TIC en las aulas», en *Conference Proceedings Edunovatic 2018*, Eindhoven: Editorial Redine/Adaya Press, 2018: 60-63.
- Garzón Bohórquez, Aida Patricia. «Adolescentes, escritura y TIC», *Infancias Imágenes*, 16/1, 2017: 131-143.
- Gómez Pereyra-García, David. «Wordpress y Canva como herramientas TIC para la enseñanza de las pandemias en la Historia en el aula de Secundaria», *Majorensis*, 16, 2020: 20-30.
- González Riaño, Xosé Antón y Fernández Costales, Alberto. «Investigación vs. Innovación y homologación metodológica. Retos actuales de la DLL», en *Entre la lectura, la escritura y la educación. Paradigmas de investigación en Didáctica de la Literatura y la Lengua*, Coords. Josep Ballester-Roca y Noelia Ibarra-Rius, Madrid: Narcea S. A. Ediciones, 2020: 75-92.
- «Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación», *BOE* 106, 04/05/2006. BOE-A-2006-7899.
- «Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa», *BOE* 295, 10/12/2013. BOE-A-2013-12886.
- «Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación», *BOE* 340, 30/12/2020. BOE-A-2020-17264.

- López Suárez, Mercedes; Josefina Illera, Juan Carlos Cuevas Lanchares, María Corrés Illera, Luis Lucio Lobato Rincón, Fernando Santander y Ricardo Bernárdez Vilaboa. «La enseñanza universitaria. Experiencias en pequeños grupos», *Evaluación de la calidad de la investigación y de la educación superior: XVI FECIES. Libro de actas*, Comp. María Paz Bermúdez Sánchez, Granada: Asociación Española de Psicología Conductual, 2019: 185.
- Lorente Muñoz, Pablo. «El periódico digital como motor de las competencias básicas», *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 66, 2011.
- Luque Rodríguez, Francisco Javier. «Las TIC en educación: caminando hacia las TAC», *3C TIC: Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 5/4, 2016: 55–62.
- Marín Suelves, Diana y María Isabel Vidal Esteve. «Tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento: un estudio bibliométrico», *REIDOCREA*, 8/2, 2019: 37–50.
- Marina Torres, José Antonio y Álvaro Pombo García de los Ríos. *La creatividad literaria*, Barcelona: Editorial Ariel, 2013.
- Marina Torres, José Antonio. *El talento de los adolescentes*, Barcelona: Editorial Ariel, 2014.
- Merino Sánchez, José María. «La aventura de escribir», *Participación Educativa* (Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado), 9, 2008: 99–101.
- Molas Castells, Núria y Magda Rosselló. «Revolución en las aulas: llegan los profesores del siglo XXI», *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 19, 2010: 1–9.
- Molina Aventosa, Joan Pere; Javier Valenciano Valcárcel y Alexandra Valencia-Peris. «Los blogs como entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje en Educación Superior», *Revista Complutense de Educación*, 26, Núm. Especial: TIC en Educación, 2015: 15–31.
- Molina Aventosa, Joan Pere; Alexandra Valencia-Peris y Cristóbal Suárez Guerrero. «Percepción de los estudiantes de una experiencia de uso didáctico de blog docente en Educación Superior», *Educación XX1*, 19/1, 2016: 91–113.
- Moure, Gonzalo. *Por qué llora la maestra*, Pontevedra: Editorial Kalandraka, 2021.
- Paratore, Giuseppe. *¿Escritura manual vs. digital?*, Extremadura: Universidad de Extremadura, 2017. *Dehesa: Repositorio Institucional de la Universidad de Extremadura*. [29/03/22].
- «Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria», *BOE* 52, 01/03/2014. BOE-A-2014-2222.
- Riesco Terrero, Ángel. «Función social de la escritura», *Revista General de Información y Documentación*, 12 (2), 2002: 393–428.
- Sosa Alonso, Antonio Jesús y Zeus Plasencia Carballo. «Challenges in Plurilingual Education», *ANGLISTICUM. Journal of the Association-Institute for English Language and American Studies*, 10/12, 2021: 44–54.

- Suárez Huz, Yerikson. «Uso educativo del blog en la enseñanza de la Matemática», *Educación en Contexto*, 3/6, 2017: 70–71.
- Tapia Machuca, Rosa Lucinda; Darwin Gabriel García Herrera, Nancy Marcela Cárdenas Cordero y Juan Carlos Erazo Álvarez. «Genially como una herramienta didáctica para desarrollar la redacción creativa en estudiantes de Bachillerato», *Cienciamatria*, 6/3, 2020: 29–48.
- Tello Díaz, Julio y Manuel Monescillo Palomo. La televisión como recurso curricular y medio de conocimiento, *Comunicar 25, Revista Científica de Comunicación y Educación*, 2005: 231–236.
- UNESCO. *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*. UNESCO, 2019.
- Velasco Rodríguez, Manuel Ángel. «Las TAC y los recursos para generar aprendizaje», *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 3/2, 2017: 771–777.

CAPÍTULO 15

La disponibilidad léxica como indicador de la competencia ortográfica de aprendices griegos de español como lengua extranjera

Kiriakí Palapanidi

Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas (Grecia)

kpalapan@spanll.uoa.gr

1. Introducción

El término ortografía es definido por el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) como el conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua. En cuanto al español como lengua extranjera (ELE), según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), la ortografía de la lengua española se divide en la ortografía de las letras y las palabras, la acentuación, la puntuación y las siglas y abreviaturas. En concreto, el MCER (2002: 114–115) afirma que el estudiante de español debe saber y ser capaz de percibir y producir: las formas de las letras en sus modalidades normal y cursiva, tanto mayúsculas como minúsculas, la correcta ortografía de las palabras, incluidas las formas de contracción aceptadas, los signos de puntuación y sus normas de uso, las convenciones tipográficas y las variedades de tipos de letra, etc., así como los signos no alfabetizables de uso común (por ejemplo @, &, \$, entre otros).

Según Rodríguez y Sánchez (2018), el objetivo principal de la ortografía es facilitar la comunicación escrita entre los usuarios de una lengua. En efecto, en el caso del español, que es una lengua con extensa variedad geográfica y dialectal, la ortografía facilita la comunicación entre los millones de usuarios nativos más allá y por encima de sus diferentes pronunciaciones, ya que constituye una base común, un elemento unificador de la lengua. El papel importante de la ortografía

en la comunicación y en la unidad de la lengua española es reconocido también por la Real Academia Española y la Asociación de Academias (2010: 7) y por eso, como ellos mismos afirman (2010: 4), aparte de la *Gramática* y el *Diccionario*, la *Ortografía* constituye su tercera publicación emblemática.

La importancia de la ortografía es reconocida también por el MCER (2002: 107), donde la competencia ortográfica se define como uno de los seis componentes de la competencia lingüística cuyo desarrollo se considera necesario para el logro de la competencia comunicativa en la lengua extranjera (LE).

Así pues, dado el significativo papel de la ortografía en el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa de los aprendices de ELE, queda patente la importancia de su evaluación durante el proceso de aprendizaje con el fin de poder tomar decisiones sobre su enseñanza. Las herramientas en las que nos podemos basar y que nos pueden servir de referencia para evaluar la competencia ortográfica de los aprendices de ELE son varias. Por un lado, tenemos los descriptores del dominio ortográfico en los diferentes niveles competenciales de referencia de la lengua según el MCER (2002: 115), y, por otro, las especificaciones de los diferentes diplomas y certificados oficiales para ELE, como es el caso de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE), que otorga el Instituto Cervantes en nombre del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, o el Certificado Estatal de Conocimiento de Lenguas Extranjeras (KPG) que expide el Ministerio de Educación griego.

Los instrumentos mencionados nos ayudan a saber cuáles son los conocimientos que los estudiantes deberían haber adquirido con respecto al nivel lingüístico en el que se encuentran. Sin embargo, para poder adaptar la clase a las necesidades y las dificultades del alumnado, sería útil para los docentes conocer también cuáles son sus conocimientos reales de ortografía con el fin de ofrecer estrategias que ayuden a paliar sus insuficiencias y limitaciones ortográficas y que permitan asimismo el desarrollo de su competencia ortográfica.

Dicho esto, una de las herramientas que podemos utilizar para localizar las dificultades léxicas de los alumnos es la prueba de disponibilidad léxica. Se trata de una prueba de tipo asociativo que aplica una metodología léxico-estadística para ponderar las palabras que los individuos producen de forma prioritaria cuando se les presenta una palabra estímulo o «centro de interés» (Bartol Hernández 2006: 379). Según el mismo autor, nació en la década de 1950, cuando un grupo de lingüistas franceses (Gougenheim, Michéa, Rivenc y Sauvageot) pretendieron establecer el léxico elemental para la enseñanza del francés como LE.

Sin embargo, como ya han mencionado varios estudiosos (Hernández Muñoz 2005; Hidalgo Gallardo 2017; Tomé Cornejo 2015) el análisis de las respuestas de una prueba de disponibilidad léxica revela información relacionada con aspectos cuantitativos y cualitativos de la competencia léxica. Uno de los aspectos que se puede examinar a través de la prueba de disponibilidad léxica, cuando esta se realiza de forma escrita, es el de la ortografía de las palabras. Por eso,

se han realizado varios estudios con el fin de analizar las cacografías tanto de hablantes nativos de español (Paredes 1999; Galloso 2003; Ortolano 2005; Ávila 2007; Fernández Smith, Rico y Molina 2008; Saura 2008; Blanco 2011; Santos 2015; Trigo Ibáñez, Romero Oliva y Santos Díaz 2018, 2020) como también de aprendices de ELE (Sánchez-Saus 2016; Hidalgo Gallardo 2019; Nalesso 2022).

Siguiendo esta línea de investigación, el objetivo del presente estudio es analizar de una manera cuantitativa y de un modo cualitativo los errores ortográficos de las respuestas en una prueba de disponibilidad léxica de aprendices griegos de español, con el fin de conocer la tipología de los errores cometidos y detectar las áreas más problemáticas.

Después de haber concretado los objetivos del presente estudio, se pueden formular las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Puede una prueba de disponibilidad léxica revelar aspectos cuantitativos de la competencia ortográfica de los aprendices griegos?
- ¿Puede una prueba de disponibilidad léxica revelar aspectos cualitativos de la competencia ortográfica de los aprendices griegos?

2. Cuestiones metodológicas

2.1. Participantes

Se recogieron datos de 40 estudiantes de Filología Hispánica de la Universidad Nacional y Kapodistráca de Atenas. Su nivel lingüístico en español es el A2. Los estudiantes fueron clasificados en este nivel tras los resultados de un examen de nivel, que contenía 80 preguntas de selección múltiple y que constituye uno de los modelos de examen diseñados para determinar el nivel lingüístico de estudiantes de ELE (Gozalo & Martín 2008: 49–55). Los participantes que se clasificaron en el nivel A2 obtuvieron una puntuación de entre 20 y 30.

Se trata de una muestra bastante homogénea, dado que todos los participantes son adultos (18–25 años) y poseen la misma lengua materna (el griego), aunque prevalece el sexo femenino. En cuanto a su perfil lingüístico, todos conocen otras LE, aparte de su LM y el español. Todos los informantes conocen una LE (inglés), 6 informantes hablan dos LE (inglés y francés o alemán o italiano) y 3 de ellos hablan tres LE (inglés, francés e italiano o alemán). Dicha información se presenta en la Tabla 1.

Número de participantes	LM	Nivel lingüístico en español	Otras LE conocidas		
			1LE	2LE	3LE
40	Griego	A2	40	6	3

Tabla 1. Perfil lingüístico de los informantes

2.2. Procedimiento de recogida de datos

La recogida de datos se hizo mediante una prueba de disponibilidad léxica en la que se utilizó el centro de interés «Comida y bebida». Se ha seleccionado dicho centro de interés ya que se trabaja en todos los manuales de enseñanza de ELE de nivel A, lo cual contribuirá a que todos los participantes puedan contestar, independientemente de sus conocimientos limitados en español. Los participantes dispusieron de dos minutos para producir por escrito todas las palabras relacionadas con el área en cuestión que pudieran evocar. El procedimiento de recogida de datos se realizó en clase, al inicio del curso académico (octubre 2019).

2.3. Tratamiento de los datos

En la primera fase del análisis nuestro objetivo fue calcular los datos globales del estudio, es decir el número total de palabras y vocablos (palabras diferentes) activados y sus respectivas medias por participante. Para hacer esto, primero, hicimos la edición de nuestros datos, siguiendo las normas comúnmente usadas en estudios de este tipo, indicadas en Samper Padilla (1998). Esto es, se han eliminado las respuestas repetidas y se han aceptado las palabras con algún error ortográfico, las cuales hemos corregido siguiendo las reglas ortográficas del español y se han neutralizado las variantes flexivas. Tras la edición de nuestros datos, pasamos todas las respuestas por participante al programa informático DISPOLEX.

La segunda fase del análisis consistió en la localización de los errores ortográficos de las respuestas aportadas por los participantes. Para ello, analizamos los datos antes de su edición. Como obra de consulta se utilizó el diccionario de la RAE. Se siguió con la clasificación de los errores, que se basó en la definición de la ortografía del diccionario de la RAE y en los componentes de la competencia ortográfica propuestos por el MCER. No nos basamos en la clasificación propuesta por Paredes (1999), en la cual se basan otros estudios parecidos (Trigo Ibáñez, Romero Oliva y Santos Díaz 2018; Nalesso 2022). Se tomó esta decisión porque como el mismo estudioso afirma (Paredes 1999: 79) en su taxonomía se incluyen también tipos de errores que no son ortográficos, como errores que afectan al plano morfosintáctico y errores léxicos relacionados con el concepto, categorías que pensamos que son objeto de un estudio diferente.

Por consiguiente, los errores ortográficos encontrados en nuestro corpus de datos se clasificaron en errores en la acentuación y en las letras o grafías. Entre los errores en la acentuación se han distinguido los siguientes tipos: ausencia de tilde (en agudas y esdrújulas) y palabras que no deberían llevar tilde. En cuanto a los errores en las letras, se han dado los siguientes casos: error en la correspondencia fonema/letra o error de grafía, omisión de letras y adición de letras.

3. Resultados

En la Tabla 2 se pueden observar los datos globales, es decir, el número absoluto y la media por participante de palabras y de vocablos producidos, el número absoluto y la media por participante de palabras erróneas y de vocablos erróneos, independientemente de que contengan uno o varios errores. También se contemplan el porcentaje de palabras erróneas sobre el total de palabras producidas y el porcentaje de vocablos erróneos sobre el total de vocablos producidos.

Grupo	n	Palabras		Palabras erróneas			Vocablos		Vocablos erróneos		
		Núm.	Med.	Núm.	Med.	%	Núm.	Med.	Núm.	Med.	%
Nivel A2	40	368	9,2	64	1,6	17,4	122	3,05	44	1,1	36,1

Tabla 2. Cantidad total de palabras y vocablos correctos y erróneos

La cantidad total de errores realizados es 65, una media de 1,63 errores por participante. En la Tabla 3 se pueden observar los tipos de errores ortográficos realizados. Los resultados muestran que los errores más abundantes son los cometidos en las letras, seguidos de los errores en la acentuación.

Errores ortográficos			
Acentuación		Letras	
Número	Media	Número	Media
18	0,45	47	1,18

Tabla 3. Números absolutos y medias por participante de los diferentes tipos de errores ortográficos

En la Tabla 4 están representados los números absolutos y las medias por participante de todas las categorías de los dos tipos de errores ortográficos. En cuanto a los errores en la acentuación, se observa que la ausencia de tilde en palabras agudas es la categoría que presenta la mayoría de los errores, mientras que de los errores en las letras destacan los errores en la correspondencia fonema/letra o error de grafía.

Tipo de error		Número absoluto de errores	Media por participante
Acentuación			
Ausencia de tilde	en aguda	9	0,23
	en esdrújula	7	0,18

La palabra no debería llevar tilde	2	0,05
Letras	38	0,95
Error en la correspondencia fonema/letra o error de grafía		
Omisión de letras	5	0,13
Adición de letras	4	0,1

Tabla 4. Números absolutos y medias por participante de las diferentes categorías de errores ortográficos

Pasando al análisis cualitativo de los datos, en las Tablas 5 y 6 se presentan los errores cometidos por los participantes en cada una de las categorías de los errores ortográficos. El número que aparece entre paréntesis indica el total de veces que aparece la forma incorrecta en las respuestas de los informantes.

Ausencia de tilde en aguda	Ausencia de tilde en esdrújula	Palabra que no debería llevar tilde
jamon (3)	platano (5)	ciné (1)
melon (2)	frigorífico (1)	váso (1)
cafe (2)	albondiga (1)	
melocoton (1)		
boqueron (1)		

Tabla 5. Listado de errores en la Acentuación

Error en la correspondencia fonema/letra o error de grafía	Omisión de letras	Adición de letras
r/rr: macarrones (2), arroz (1), burrito (1)	descansar (1)	coucina (1)
z/s/c: pezes (3), cosina (2), cosinar (1), senar (1)	carne (1)	leiche (1)
ce/que: ceso (2), cesadilla (1)	tortilla (1)	peze (1)
l/ll/y/j: mejiyones (1), mellón (1), mellocotón (1), paeja (1)	desayuno (1)	caffé (1)
j/t/z/d: galleja (1), jumo (2), embutijo (1)	hambre (1)	
q/g: aqua (3)		
v/p: pulvo (1)		
ñ/n: plátano (1)		
tz/zz: pitsa (1)		
e/a/o/u/i: tomata (3), tomato (1), lache (1), patate (1), cucina (2), verduro (1), descansar (1)		

Tabla 6. Listado de errores en las Letras

4. Discusión

Los resultados del análisis cuantitativo de los datos globales muestran que los porcentajes de las respuestas producidas con algún error ortográfico son bastante altos, especialmente en el caso de los vocablos erróneos (36,1%). Dicho resultado se podría considerar preocupante en relación con la competencia ortográfica de los alumnos puesto que se revela que cometen errores ortográficos incluso en palabras que se supone que conocen, dado que son sus palabras más disponibles, las cuales pueden recuperar fácilmente y son parte de su conocimiento productivo del léxico.

En cuanto al tipo de errores ortográficos cometidos, los resultados muestran que los errores en las Letras son más abundantes que los errores en la Acentuación. Dentro de este tipo de errores, los que destacan son los errores en las palabras agudas, seguidos por los errores en las palabras esdrújulas; por su parte, se dan pocos casos de palabras que no deberían llevar tilde. A pesar de que los errores en la Acentuación son menores en número que los en las Letras, no se puede decir que son menos importantes. La Acentuación es un aspecto lingüístico que se rige de normas coherentes, por lo que no deberían existir muchos errores de este tipo. Sin embargo, la media por participante de este tipo de errores es de 0,45, lo cual nos hace pensar que los alumnos no han interiorizado estas reglas de una manera satisfactoria. Este fenómeno se podría atribuir al hecho de que se trata de reglas bastante complejas, cuya interiorización resulta difícil. Dicha explicación se podría verificar si tenemos en cuenta estudios (Paredes 1999; Trigo Ibáñez, Romero Oliva y Santos Díaz 2018) que analizan los errores en la Acentuación cometidos por nativos, donde observamos que incluso los nativos afrontan dificultades en la Acentuación de las palabras.

Respecto a los errores en las Letras, destaca la categoría de aquellos que conciernen a la correspondencia fonema/letra o error de grafía, donde se observa que la mayoría de dichos errores afectan a las consonantes y no a las vocales. Aunque aparecen también bastantes errores en las vocales. A continuación, se pretende explicar aquellos que aparecieron más de una vez, dado que los otros se pueden atribuir a la distracción o al cansancio.

La confusión que se percibe entre las letras z/s/c (*pezes, cosina, cosinar, senar*), que es una de las más frecuentes, en el primer ejemplo se podría deber a la ignorancia de la regla relacionada con la formación del plural, y en los tres casos siguientes a la falta de correspondencia entre fonema y grafema que se da, en el caso de que el *input* oral de los alumnos provenga de personas o enseñantes que sesean.

La observación de los casos deja claro que los informantes se basaron en sus conocimientos de su LM y de otras LE durante el procesamiento fonológico de las palabras, y que usaron la interferencia léxica produciendo errores en su esfuerzo de convertir los fonemas en grafemas. En concreto, fueron cometidos bastantes errores (*tomata, tomato*) por diferentes informantes en la palabra *to-*

mate. Dichos errores se podrían justificar si pensamos en los conocimientos que ya poseen los alumnos: esta palabra en griego es *ντομάτα* (con «a» final) y en inglés es *tomato*. De la misma manera, se han encontrado errores repetidos (*aqua, coucina, cucina*) en las palabras *agua* y *cocina*, los cuales se podrían deber a los conocimientos de otras LE que tienen algunos informantes, en concreto, al italiano (*acqua*) o al francés (*cuisine*).

En cuanto a los errores encontrados en el uso de *r/rr, ce/que, l/ll/y/j, j/z*, parece que se deben a varios factores. Por un lado, se podrán atribuir a la idiosincrasia del sistema ortográfico español. Es decir, como afirma Cuetos Vega (2009: 34), en castellano hay fonemas que se pueden representar mediante diferentes grafemas. Por ejemplo, el sonido *k* se puede representar con las letras *c, k* y *qu*. Dicha idiosincrasia hace que la ortografía de palabras que contienen estos sonidos sea arbitraria, lo cual puede generar errores. Este hecho se verifica si tenemos en cuenta estudios, como es el caso de Paredes (1999), que muestran que incluso los nativos afrontan dificultades en estos casos.

Por otro lado, algunas de estas confusiones se podrían explicar tomando en cuenta el sistema ortográfico y fonológico de las lenguas que ya conocen los estudiantes. Por ejemplo, en el griego moderno no existe diferencia entre el sonido de *r* y de *rr* ($\rho, \rho\rho$) o de *l* y de *ll* ($\lambda, \lambda\lambda$), lo cual hace que los alumnos no perciban muy bien estas diferencias cuando las escuchan y tampoco prestan mucha atención a la manera en la que está escrita una palabra (con *r* o con *rr*, con *l* o con *ll*) cuando la ven.

Otro error que pensamos que se debe a varias razones es la confusión entre *j* y *z* (*jumo*), como en la palabra *zum*. Primero pensamos que se generó esta confusión porque en español existen dos palabras para este concepto (*zum* y *jugo*), que son hasta cierto punto similares formalmente. Además, la palabra en griego es *χυμός*, es decir, el sonido de la primera letra es *j*, mientras que, en inglés, que es la LE que todos conocen, es *juice*. De esta manera, se puede entender que hay más de una razón por la que un informante puede confundir la *z* con la *j* cuando quiere escribir la palabra *zum*.

5. Conclusiones

A pesar de que la evaluación de la competencia ortográfica no se incluye dentro de los objetivos de una prueba de disponibilidad léxica, pensamos que el análisis de la ortografía de las respuestas de los estudiantes de ELE puede ser de gran ayuda para la enseñanza de la ortografía en la clase de ELE. Como se observa a través de este análisis, se han detectado las deficiencias de los estudiantes, se han inferido sus causas y se han revelado las áreas más problemáticas. Parece que las dificultades de los estudiantes se deben a causas muy variadas. El análisis cualitativo de los errores y la observación de resultados de estudios con muestra de nativos nos muestran que dichas dificultades se deben tanto a la complejidad

del sistema ortográfico de la lengua española como a las interferencias de la LM y las otras LE conocidas. La información extraída permite la intervención didáctica adecuada que impida la fosilización y perpetuación de estos errores.

Sin embargo, este estudio presenta limitaciones, como es el número reducido de participantes. Por consiguiente, para poder llegar a resultados más fiables se requeriría más investigación con un mayor número de participantes. Además, pensamos que sería interesante observar el proceso de la adquisición de la forma de las palabras españolas y el desarrollo de la competencia ortográfica de estudiantes de ELE analizando los errores ortográficos de su léxico disponible en diferentes niveles lingüísticos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávila, Antonio Manuel. «Léxico disponible y ortografía. Condicionantes sociales y hábitos culturales de influencia», en *Las hablas andaluzas y la enseñanza de la lengua. Actas de las XII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Eds. Juan Antonio Moya y Marcin Sosinsky, Granada: Universidad de Granada, 2007: 25–47.
- Bartol Hernández, José Antonio. «La disponibilidad léxica». *RSEL*, 36, 2006: 379–396.
- Blanco, Marta. «La ortografía en el léxico disponible del español de Galicia», en *Estudios sobre disponibilidad léxica en el español de Galicia*, Ed. Belén López Meirama, Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 2011: 189–216.
- Consejo de Europa. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes y Anaya, 2002.
- Cuetos, Fernando. *Psicología de la escritura (Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura)*, Madrid: Editorial Escuela Española, 1991.
- Fernández Smith, Gérard; Ana María Rico y María José Molina. *Léxico disponible de Melilla: estudio sociolingüístico y repertorios léxicos*, Madrid: Arco/Libros, 2008.
- Galoso, María Victoria. *El léxico disponible de Ávila, Salamanca y Zamora*, Burgos: Fundación Instituto Castellano y Leonés de la Lengua, 2003.
- Gozalo, Paula y María Martín. *Pruebas de nivel ELE. Modelos de examen para determinar el nivel de nuevos estudiantes*, Madrid: SGEL, 2008.
- Hernández Muñoz, Natividad. *Hacia una teoría cognitiva integrada de la disponibilidad léxica: El léxico disponible de los estudiantes castellano-manchegos*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2005.
- Hidalgo Gallardo, Matías. «La disponibilidad léxica como herramienta de evaluación interventiva del vocabulario en ELE: Aplicación en un contexto universitario sinohablante», *SinoELE*, 16, 2017: 43–63.

- Hidalgo Gallardo, Matías. *Factores y fuentes que inciden en el léxico disponible de estudiantes sinohablantes de ELE*. Monografías ASELE, 2019.
- Nalesso, Giulia. «Disponibilidad léxica y ortografía en ELE: un estudio para la enseñanza de la lengua», *RILEX. Revista sobre investigaciones léxicas*, 5 (1), 2022: 7–36.
- Ortolano, Bárbara. «Estudios de disponibilidad léxica sobre una muestra de alumnos de Ayamonte (Huelva)», *Tonos. Revista electrónica de Estudios Filológicos*, IX, 2005.
- Paredes García, Florentino. «La ortografía en las encuestas de disponibilidad léxica», *Revista Estudio Adquisición de la Lengua Española (REALE)*, 11, 1999: 75–98.
- Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española* (23era ed.), Madrid: España, 2014.
- Real Academia Española y la Asociación de Academias. *Ortografía de la lengua española*. Madrid: España, 2010.
- Rodríguez, Francisco y Jennifer Sánchez. «El desarrollo de la competencia ortográfica en estudiantes de educación secundaria», *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 31, 2018: 153–171.
- Samper Padilla, José Antonio. «Criterios de edición del léxico disponible: sugerencias», *Lingüística*, 10, 1998: 311–333.
- Sánchez-Saus Laserna, Marta. *Léxico disponible de los estudiantes de español como lengua extranjera en las universidades andaluzas*, Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla, 2016.
- Santos, Inmaculada Clotilde. *Evaluación de la competencia léxica bilingüe en estudiantes del Máster Universitario en Profesorado. Análisis de pruebas de disponibilidad léxica y de identificación de tecnicismos en español, inglés y francés*. Tesis de doctorado, Málaga: Universidad de Málaga, 2015.
- Saura, José Antonio. «La ortografía en las encuestas aragonesas de disponibilidad léxica», en *Estudios sobre disponibilidad léxica en jóvenes aragoneses*, Ed. María Luisa Arnal, Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 2008: 196–206.
- Tomé Cornejo, Carmela. *Léxico disponible. Procesamiento y aplicación a la enseñanza de ELE*. Tesis de doctorado, Salamanca: Universidad de Salamanca, 2015.
- Trigo, Ester; Manuel Romero e Inmaculada Santos Díaz. «Elaboración de un corpus cacográfico desde la disponibilidad léxica en estudiantes sevillanos: un análisis para la enseñanza de la lengua», *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 13, 2018: 119–131.
- Trigo, Ester; Manuel Romero e Inmaculada Santos Díaz. «Disponibilidad léxica y dominio de la ortografía: un estudio empírico basado en la influencia de los factores sociales», *ONOMÁZEIN*, 47, 2020: 27–45.

CAPÍTULO 16

La educación emocional en la formación del profesorado de secundaria: una asignatura pendiente

Juana Herrera Cubas

Universidad de La Laguna (España)
jherrera@ull.edu.es

Zeus Plasencia Carballo

Universidad de La Laguna (España)
zplasenc@ull.edu.es

Carmen de los Ángeles Perdomo López

Universidad de La Laguna (España)
cperdomo@ull.edu.es

Jesica Fortes Regalado

Universidad de La Laguna (España)
jfortesr@ull.edu.es

1. Introducción

Según la UNESCO (2020a), el conjunto de circunstancias negativas generadas por la pandemia del COVID-19 ha traído consigo una crisis mundial sin precedentes que ha afectado a todos los ámbitos de la vida, y muy especialmente al educativo. Sin previo aviso ni preparación suficiente, millones de estudiantes y docentes de todo el mundo se han visto forzados a seguir un modelo de docencia virtual desde sus hogares, con unas condiciones técnicas que han puesto de manifiesto, en muchas ocasiones, la brecha digital existente, y con normas de distanciamiento social que han contribuido, también, al distanciamiento académico

y desapego social de los jóvenes, y a la desmotivación del profesorado. Hoy, más que nunca, se precisa una formación en habilidades emocionales que ayude a enfrentar las dificultades del día a día, a mantener relaciones sanas con nosotros mismos y con los demás y a alcanzar el bienestar.

Una formación de estas características requiere una conciencia clara de su utilidad, por parte del profesorado, que debería asumir, primero, su propio desarrollo emocional, ya que solo así estará en condiciones de transmitir un modelo de buenas prácticas a sus estudiantes. Las emociones juegan un papel central en las relaciones sociales y en el comportamiento y reflejan el mundo interior de los estudiantes, así como su estado anímico y su disposición para el aprendizaje. Asher (1977) y Krashen (1982) ya destacaron la repercusión de las variables afectivas en el aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras, como complemento necesario al desarrollo cognitivo, y Gardner (1983), con su propuesta de inteligencias interpersonal e intrapersonal, la importancia de los aspectos afectivos, sociales y emocionales de las personas, como factores que determinan el éxito, o falta del mismo, en su interacción con el entorno.

Si atendemos al propio concepto de competencia, tal como ha sido definido por Delors (1996), la OCDE (2003), o las instituciones europeas, la formación debe abarcar no solo los componentes conceptual y procedimental, sino también, y con la misma importancia, el actitudinal. Sin embargo, los dos primeros han sido los que, por norma, han recibido siempre atención, ignorándose que «la razón y la emoción son dos aspectos que existen de manera conjunta y se hallan inextricablemente unidos en la mente del individuo, lo que los lleva a actuar de manera conjunta, ligados a los conocimientos adquiridos» (García Retana 2012:7).

La nueva ley educativa aprobada recientemente en España, sin embargo, establece la obligatoriedad de trabajar la educación emocional desde todas las materias del currículo de secundaria, lo cual implica la necesidad evidente de contar con profesorado preparado para esta formación. El Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, entonces, debe responder a esta demanda ya que el modelo formativo que se persigue abarca mucho más que contenidos disciplinares y procedimientos. En este trabajo analizamos las guías docentes de todas las asignaturas de las especialidades que conforman dicho título con la finalidad de comprobar si las competencias seleccionadas en cada una incluyen contenido actitudinal, concretamente, habilidades relacionadas con la educación emocional.

2. El concepto de competencia en el ámbito educativo

El origen del concepto de competencia, en el ámbito de la educación actual, se puede situar en el informe de Jacques Delors (1996), *La educación encierra un*

tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (Informe Delors), que propone una estructuración de la educación en torno a cuatro tipos de aprendizajes o pilares de conocimiento: a) aprender a conocer, compaginando el conocimiento especializado con un bagaje cultural amplio que permita seguir aprendiendo a lo largo de la vida; b) aprender a hacer, adquiriendo cualificación profesional e instrumentos para enfrentar las situaciones que surgen en las sociedades modernas; c) aprender a convivir con los demás, participando y cooperando en todas las actividades humanas y estableciendo objetivos comunes para vivir en paz y, por último, d) aprender a ser, un aprendizaje fundamental que incluye conocer nuestro potencial para contribuir al desarrollo colectivo y personal. Estos cuatro pilares resultan fundamentales para conseguir una educación duradera e integral, por lo que no se debe priorizar un tipo de conocimiento sobre otro, sino que cada uno de ellos debe recibir una atención equivalente.

El informe señala, igualmente, que el progreso técnico de las sociedades modernas ha sido el factor que ha precipitado el cambio de la noción de «cualificación», entendida como formación técnica y profesional para el desempeño de tareas bien definidas en un ámbito concreto, por la de «competencia», que incluye cualificación, en el sentido señalado, pero también habilidades de «comportamiento social» (Informe Delors 1996: 4) como aptitud para el trabajo en equipo, capacidad para tomar iniciativas o asumir riesgos, suficiencia para afrontar conflictos y resolverlos, disposición para comunicarse con los demás... Vemos, entonces, una aproximación al concepto de competencia, derivado de las demandas sociales (Fernández-Salineró Miguel 2006; Perrenoud 2008), que apunta a un perfil profesional amplio, y que incluye cualificación, en el sentido de formación y conocimiento, pero, también, habilidades personales relacionadas con el «saber ser» y el «saber convivir con los demás».

Un año después, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) lanza el programa *Definición y Selección de Competencias: Bases Teóricas y Conceptuales (DeSeCo)*, cuyo informe final se publica en 2003, con el objetivo de identificar las competencias necesarias para enfrentar los retos y desafíos presentes y futuros de las sociedades modernas y para llevar a cabo el desempeño personal y profesional con éxito. El programa pretende ir más allá del rango de conocimientos y destrezas identificados en las evaluaciones PISA (*Programme for International Student Assessment*, por sus siglas en inglés), a las cuales complementa, ya que considera que una competencia implica conocimientos y destrezas, pero, también, la habilidad de enfrentar demandas complejas movilizando recursos de carácter personal tales como actitudes y valores (OCDE 2003).

Las competencias, según *DeSeCo*, deben enfocarse al desarrollo y adquisición de herramientas que permitan interactuar de forma eficiente con el contexto, comunicarse y relacionarse con otras personas y alcanzar autonomía para vivir de forma plena y en armonía con los demás. El dominio de estas herramientas

no solamente implica habilidad para resolver las situaciones de la vida cotidiana sino, también, la capacidad para adaptarse a los cambios mediante la reflexión y con actitud crítica (OCDE 2003).

En el contexto europeo, la firma del Acuerdo de Lisboa, en el año 2000 (Consejo Europeo 2000), marcó el inicio de las acciones encaminadas a la construcción de la sociedad de la información y el conocimiento, acciones entre las que cabe destacar la publicación del informe *Los objetivos futuros concretos de los sistemas educativos y formativos* (Consejo Europeo 2001), en el que el Consejo de Educación analiza los retos a los que se enfrentaba la Unión y los objetivos estratégicos hacia los que debían dirigirse todos los esfuerzos e iniciativas de los sistemas de educación y formación; el plan de trabajo *Educación y Formación 2010* (Consejo Europeo 2002) que especifica, para cada uno de los objetivos, unas líneas de actuación claves cuyos resultados, a corto y largo plazo, se medirían con «indicadores de progreso» y servirían, además, como modelos de buenas prácticas a experimentar por otros estados miembros y, por supuesto, el informe *Educación y Formación 2010. El éxito de la estrategia de Lisboa depende de reformas urgentes* (Consejo de la Unión Europea 2004), que ponía de manifiesto, entre otras, la necesidad de crear un marco europeo de referencias y principios comunes para el establecimiento y reconocimiento de cualificaciones y competencias en todos los estados miembros.

A la vista de los informes y actuaciones sucesivas, el Consejo Europeo consideró prioritario determinar los principios y referencias que deberían aplicarse a la hora de decidir las competencias y cualificaciones de docentes y formadores en todo el ámbito comunitario europeo, principios y referencias que, a propuesta de la Comisión Europea —Dirección General de Educación y Cultura, 2005¹— configuran la profesión docente como una profesión atractiva y bien cualificada, científica y pedagógicamente; inserta en el contexto del aprendizaje, la formación y el desarrollo a lo largo de la vida; capaz de transmitir los valores sociales y culturales que conforman la nueva identidad europea a las futuras generaciones de ciudadanos, y abierta a favorecer la colaboración con el entorno social en que se lleva a cabo y a potenciar la investigación educativa necesaria para la innovación docente.

Igualmente, en el documento *Recomendación sobre competencias clave para el aprendizaje permanente*, el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea (2006) establecen el marco común de los principios y referencias que deberían guiar la selección de competencias que todos los ciudadanos, jóvenes y adultos, necesitarían para adaptarse, de manera flexible, a los cambios y retos de la globalización y de las nuevas tecnologías, y señalan, además, el conjunto de competencias clave que todos los sistemas educativos deberían adoptar con la finalidad de preparar a los jóvenes para la vida adulta, la realización personal,

¹ V. European Commission 2005.

la empleabilidad y el ejercicio de la ciudadanía activa, y para garantizar la cohesión social. En el documento, también, tratan de sentar las bases que permitan la actualización profesional y el aprendizaje permanente a lo largo de la vida, y definen las competencias clave como «una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto [...] que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo» (Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea 2006: 4).

Llegados a este punto, cabe decir que un buen número de trabajos de investigación sobre competencias, en el ámbito educativo europeo, presentan una revisión de aproximaciones al concepto de competencia (Mulder 2007; López Gómez 2016) o definen dicho concepto siguiendo las características ya señaladas (Villa Sánchez y Poblete Ruiz 2004; Sarramona López 2007; Perrenoud 2008; Toribio Briñas 2010; Zabalza Beraza 2012; Leví-Orta y Ramos-Méndez 2013). Más interesantes, sin embargo, resultan los dos trabajos que mencionamos a continuación, ya que ofrecen un planteamiento integrador de todos los datos aportados hasta el momento.

Fernández-Salineró Miguel, en primer lugar, destaca la dificultad de diseñar programas de formación competencial en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), debido a la profusión de definiciones y aproximaciones en torno al concepto de competencia, y propone, a partir de una revisión de las mismas, una conceptualización amplia e integradora que abarca el saber conocer, saber hacer, saber estar y saber ser:

[...] las competencias [son] estructuras complejas de procesos que las personas ponen en acción-actuación-creación para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral-profesional), orientadas a la construcción y transformación de la realidad. Integran el saber conocer (observar, analizar, comprender y explicar), el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias), el saber estar (participación y trabajo colaborador) y el saber ser (automotivación, iniciativa, liderazgo y creatividad), teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y las condiciones de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica y espíritu de reto, asumiendo al mismo tiempo las consecuencias de sus actos y buscando el bienestar humano (2006: 138-139).

Cano García, por su parte, afirma que las competencias son «capacidades muy amplias, que implican elegir y movilizar recursos, tanto personales (conocimientos, procedimientos, actitudes) como de redes (bancos de datos, acceso documental, especialistas...) y realizar con ellos una atribución contextualizada

(espacio, tiempo, relación)» (2008: 6). Acumular conocimientos y experiencia, según la autora, no implica ser competente: la capacidad de seleccionar los recursos y medios adecuados para resolver los retos a que nos enfrentemos en contextos determinados; la formación inicial y permanente que nos prepara para saber adaptarnos a los contextos y realidades sociales cambiantes, y la aplicación reflexiva de estos conocimientos y experiencia son los que, verdaderamente, nos hacen competentes en la realidad del mundo cambiante en que vivimos.

Resulta evidente, entonces, que, independientemente de las particularidades y puntualizaciones, todas las definiciones y conceptualizaciones ofrecidas hasta el momento coinciden en señalar que las competencias implican cualificación y conocimiento para el desempeño personal y profesional; habilidad para adaptarse a los cambios sociales y contextos; capacidad para comunicarse e interactuar con los demás; estrategias para la toma de decisiones reflexiva y crítica, y realización personal y bienestar, características que se engloban en los tres componentes fundamentales de conocimiento conceptual (saber conocer), procedimental (saber hacer) y actitudinal (saber ser y saber estar o convivir con los demás) que conforman la competencia.

3. Las competencias en el Máster en Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas en Canarias

La *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, establece que, para impartir las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas en España, será necesario tener el título de Grado universitario o titulación equivalente y poseer formación pedagógica y didáctica de Posgrado. Los grados y posgrados, además, tendrán que estar adaptados a la normativa del EEES y deberán garantizar una formación inicial adecuada para afrontar los retos del sistema educativo y para adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas.

A efectos de establecer la normativa básica correspondiente a esta formación, se publica el *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre*, según el cual los planes de estudio conducentes a la obtención de un título deben tener, como objetivo central, la adquisición de competencias por parte de los estudiantes. Esta organización de las enseñanzas pretende, claramente, situar a los alumnos como pieza central del diseño de los nuevos planes, ya que no se prioriza, únicamente y en sentido estricto, la adquisición de contenidos; los métodos de enseñanza aprendizaje que facilitarán la adquisición de esas competencias y contenidos, y los procedimientos para evaluar dicha adquisición tienen, ahora, una importancia capital.

Fundamental en el documento, igualmente, es el carácter profesionalizador que se otorga a las enseñanzas universitarias de máster y el establecimiento

de las competencias básicas mínimas que dichas enseñanzas deberán garantizar: a) que los estudiantes sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio; b) que sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios; c) que sepan comunicar sus conclusiones —y los conocimientos y razones últimas que las sustentan— a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades; d) que posean las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser, en gran medida, autodirigido o autónomo (*Real Decreto 1393/2007*: 44046-44047).

Para asegurar que los títulos acreditan los conocimientos y competencias adecuados al ejercicio de las actividades profesionales reguladas en España, se publica la *Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*. La Orden, además de incorporar las disposiciones y requisitos previstos en el *Real Decreto 1393/2007*, establece los objetivos que, con carácter general y formulados como competencias, deberán lograr quienes cursen estas enseñanzas².

Establecido el marco legal, las Universidades de La Laguna y Las Palmas de Gran Canaria acuerdan, mediante convenio, organizar conjuntamente las enseñanzas conducentes a la obtención del título oficial de Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, si bien cada una dictará su propia normativa reguladora.

La actual estructura del título ofertado por La Laguna, recogida en la *Memoria de verificación de título oficial* (Ministerio de Educación y Ciencia 2007b), cuenta con un total de 15 especialidades, que responden a las especializaciones docentes implantadas en la Comunidad Autónoma de Canarias, y organiza las enseñanzas en torno a tres módulos, con tres asignaturas cada uno.

En cuanto al repertorio de competencias³, se establece una distinción entre básicas, que todos los títulos profesionalizadores deben garantizar, como mínimo, ya que son fundamentales para la inserción en el contexto social; generales, referidas a conocimientos, destrezas y actitudes o valores transversales a todos los títulos, y específicas, centradas en el saber profesional y orientadas, por tanto, a un perfil específico.

² El listado de competencias se puede consultar en *Orden ECI/3858/2007*, páginas 53751-53752.

³ El listado de competencias básicas, generales y específicas se puede consultar en *Memoria para la solicitud de verificación del título*, páginas 7-8.

Cabe señalar, sin embargo, que las competencias básicas, generales y específicas constituyen, claramente, contenido conceptual y procedimental, en tanto en cuanto definen un perfil profesional centrado en la cualificación científico-pedagógica, la interacción con el contexto educativo, social y familiar, el desarrollo de habilidades docentes y de metodologías y sistemas de evaluación propios de las distintas especialidades, y la reflexión, la innovación y la investigación educativa en las etapas para las que habilita el título. Solo una competencia general (G8: Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible) y una específica (CE8: Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana) mencionan aspectos relacionados con contenido actitudinal, como la equidad, la educación en valores, o la educación emocional, esta última fundamental para el desempeño personal y profesional, ya que el desarrollo de aptitudes emocionales en los docentes, aspecto que compete a este trabajo, debe ser una condición necesaria para que puedan asumir, con éxito, el papel de formadores y modeladores de los alumnos, no solo en los tiempos de pandemia que vivimos, sino como complemento necesario para su formación.

4. La educación emocional y la formación del profesorado

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), en su informe *Promoción del bienestar socioemocional de los niños y los jóvenes durante las crisis. Respuesta del ámbito educativo de la UNESCO al COVID-19* (2020a), señala que la pandemia del COVID-19 ha causado un fuerte impacto en la sociedad, en general, y en la comunidad educativa, en particular. El cierre de los centros educativos en los países afectados, como medida urgente para contener la expansión del virus, ha traído consigo un cambio inesperado de la modalidad de docencia presencial a la virtual o a distancia, y la educación se ha trasladado de los centros educativos a los hogares, con una premura inusitada y en una situación de alerta sanitaria mundial sin precedentes.

Según la UNESCO (2020a), las medidas de distanciamiento físico, el confinamiento obligatorio, la pérdida de seres queridos y empleos, el cierre de los centros educativos, la falta de recursos en una multitud de hogares para poder seguir, con éxito, el proceso educativo, sumado a la escasa formación de los propios docentes para asumir el reto de la educación a distancia, y para emplear estrategias de gestión del estrés, la ansiedad y la presión, en sistemas educativos que han propiciado el uso de las nuevas tecnologías solo como complemento a la

docencia presencial, nos ha situado en un escenario de caos que ha dado como resultado el aislamiento y desapego escolar, social y emocional de nuestros jóvenes, y el desencanto y desmotivación del profesorado, que se enfrenta a una vuelta a las aulas en unas condiciones inciertas (UNESCO 2020b).

Para abordar y contrarrestar la ansiedad social y la carga emocional negativa generadas por la pandemia, la UNESCO (2020a; 2020b) considera urgente el desarrollo de habilidades socioemocionales adaptativas que ayuden a los jóvenes y docentes a explorar sus emociones y les permitan mantenerse sanos y optimistas, enfrentarse a los desafíos diarios, exhibir una conducta prosocial y lograr el bienestar y la felicidad. Una mente sana emocionalmente es, sin duda, una mente abierta al aprendizaje y en condiciones adecuadas para resolver situaciones estresantes de forma regulada (Immordino-Yang y Damasio 2007), para tomar decisiones y medidas bien informadas y para desarrollar el pensamiento crítico (Arslan y Demitras 2016); una mente estresada y angustiada, por contra, produce un impacto negativo en la salud y en la habilidad para aprender; en el rendimiento escolar, en la habilidad metacognitiva para resolver problemas e, incluso, en la «relación con los compañeros y educadores» (Martínez Díaz y Díaz Gómez 2007: 14).

La educación emocional, entonces, se perfila como una respuesta adecuada a las necesidades planteadas, ya que la educación no es solo «un instrumento para el aprendizaje de contenidos y desarrollo de competencias cognitivas, sino también [...] un espacio que contribuye a la formación integral de los alumnos, a la construcción y reforzamiento de valores [y] a una vida emocionalmente más saludable» (Buitrón y Navarrete 2008:1).

Ahora bien, un planteamiento de educación emocional en las aulas no es posible si, previamente, los docentes no asumen la importancia de su propio desarrollo emocional (Buitrón y Navarrete 2008; Sáenz-López Buñuel y de las Heras Pérez 2013; Torrijos Fincias, Martín Izard y Rodríguez Conde 2018), ya que solo así podrán entender la necesidad de esta formación y ofrecerla a su alumnado como medida preventiva y de desarrollo personal (Bisquerra Alzina 2000; 2016). Los resultados obtenidos por Sutton y Wheatley (2003), en su revisión de numerosos trabajos de investigación sobre las emociones del profesorado, confirman, igualmente, que las emociones influyen no solo en la manera en que los profesores piensan e interactúan con los estudiantes, sino también en la cognición, la motivación y la conducta, y producen cambios fisiológicos fácilmente perceptibles por ambos.

La educación emocional, cabe señalar, no es una terapia para tratar problemas conductuales, ni una mera exploración de sentimientos, sino una parte del aprendizaje y crecimiento vital. Bisquerra Alzina la define como «un proceso educativo continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar

personal y social» (2016: 17). Las competencias emocionales, por su parte, se refieren «al conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias [...] para la toma de conciencia y regulación emocional, la autonomía emocional, las competencias sociales y las habilidades de vida y bienestar personal y social» (Bisquerra Alzina 2011: 11).

En su modelo pentagonal, estas competencias se organizan en cinco grandes bloques: conciencia emocional (tomar conciencia de las emociones propias y de los demás y saber nombrarlas); regulación emocional (manejar las emociones de forma apropiada); autonomía emocional (desarrollar emociones positivas, motivación y automotivación); competencia social (poseer habilidades sociales básicas) y, por último, habilidades de vida y bienestar (adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos de la vida) (Bisquerra Alzina 2016). Las emociones, además, pueden ser positivas —relacionadas con la alegría, el humor, el amor y la felicidad—; negativas —ira, miedo, ansiedad, tristeza, vergüenza y aversión—; ambiguas —sorpresa, esperanza y compasión— y estéticas —vinculadas con la contemplación de obras de arte— Bisquerra Alzina (2000).

Buitrón y Navarrete, por otro lado, proporcionan una definición de educación emocional más situada, al señalar que «se entiende como el desarrollo sistemático y planificado de programas educativos que promueven la inteligencia emocional, con habilidades de autoconocimiento, autocontrol, empatía, comunicación e interrelación, que [...] requiere introducirse de forma transversal en la programación educativa y la práctica docente» (2008: 1-2). Esta formación, que se presume eminentemente práctica, debería abordarse desde todas las materias ya que, por una parte, el sistema educativo está saturado de contenidos conceptuales (Sáenz-López Buñuel y Heras Pérez 2013) y, por otra, el desarrollo de habilidades emocionales se plantea como un proceso continuo, que dura toda la vida (Bisquerra Alzina 2000) y que afecta a todos los ámbitos de la educación.

Si asumimos que la finalidad de la educación es el desarrollo integral de las personas, y que comprender los sentimientos propios y ajenos es fundamental para la convivencia (Marina Torres 2005), la formación del profesorado en competencias emocionales, como complemento a la disciplinar, resulta fundamental para abordar los desafíos de la profesión docente en la sociedad actual (Torrijos Fincias, Martín Izard y Rodríguez Conde 2018), para mejorar la convivencia y el rendimiento académico, y para prevenir los comportamientos de riesgo (Bisquerra Alzina 2016). En definitiva, la educación emocional persigue crear un clima emocional positivo en el aula, favorable al aprendizaje y al bienestar (Bisquerra Alzina 2005; 2016), y redundante tanto en el desarrollo de capacidades relativas a la mejora personal, como en el de las relaciones con los demás (Cera Castillo 2012). Hay, por lo tanto, argumentos más que sobrados para incluir la educación emocional, concretamente el desarrollo de actitudes o habilidades emocionales, como tema transversal en la formación del profesorado de secundaria.

5. Descripción del estudio y resultados

La finalidad de este estudio consistió en analizar las guías docentes de las especialidades que oferta el actual título de Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria para comprobar si la selección de competencias generales y específicas que incluyen comprende aspectos relacionados con la educación emocional, como complemento a la formación de los futuros docentes. Puesto que las dos únicas competencias que incorporan estos aspectos son las G8 y CE8, como indicamos anteriormente, centraremos el análisis en comprobar qué especialidades las incluyen y cómo las desarrollan. Presentaremos, en primer lugar, las tres asignaturas de los módulos genérico y prácticum, que constituyen formación común a todas las especialidades, y las del específico, propias de cada especialidad, indicando, en cada caso, las asignaturas que incluyen las competencias G8 y CE8, y para aquellas que sí las incluyen seguiremos el mismo formato de análisis: en cada guía docente analizaremos las competencias que se relacionan con los aspectos emocionales, los contenidos que las desarrollan y los resultados de aprendizaje esperados. Seguiremos, por tanto, una metodología de análisis cuantitativo de cada una de las guías de las especialidades de este Máster.

Cabe destacar que la Especialidad de Orientación Educativa quedará fuera del análisis por dos razones fundamentales: en primer lugar, porque las titulaciones que dan acceso a esta especialidad —Psicología y Pedagogía— comprenden esa formación, luego presumimos que los titulados ya la tienen y, en segundo lugar, porque el perfil de egreso de este título no está orientado al ejercicio de la profesión docente, como el resto de especialidades, sino al asesoramiento pedagógico profesional.

Tabla 1. Análisis de las guías docentes de las asignaturas del módulo genérico

ASIGNATURAS	MÓDULO GENÉRICO: FORMACIÓN COMÚN A TODAS LAS ESPECIALIDADES
Procesos y contextos educativos	<p>Guía docente única: Procesos y contextos educativos</p> <p>Competencias: CE8. Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana.</p> <p>Contenidos: Tema 4.2. Pautas para el diseño e implementación de acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana.</p> <p>Resultados de aprendizaje: 1. Aplicar los recursos relacionados con la educación emocional, en valores y formación ciudadana.</p>
Relaciones sociedad, familia y educación	No incluye las competencias G8 y CE8.
Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	No incluye las competencias G8 y CE8.

Tabla 2. Análisis de las guías docentes de las asignaturas del módulo prácticum

ASIGNATURAS	MÓDULO PRÁCTICUM: FORMACIÓN COMÚN A TODAS LAS ESPECIALIDADES
Taller de habilidades docentes	<p>Guía docente única: Taller de habilidades docentes</p> <p>Competencias: G8. Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.</p> <p>Contenidos: Tema 1: El clima de clase; Tema 2: Manejo del grupo; Tema 3: Estrategias de motivación y comunicabilidad del docente.</p> <p>Resultados de aprendizaje: no hay resultados relacionados con la competencia G8.</p>
Prácticas	No incluye las competencias G8 y CE8.
Trabajo Fin de Máster	<p>Guía docente única: Trabajo Fin de Máster</p> <p>Competencias: CE8. Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana.</p> <p>Contenidos: no hay contenidos relacionados con la competencia G8.</p> <p>Resultados de aprendizaje: no hay resultados relacionados con la competencia G8.</p>

Tabla 3. Análisis de las guías docentes de las asignaturas del módulo específico

ASIGNATURAS	MÓDULO ESPECÍFICO: FORMACIÓN EN LAS ESPECIALIDADES
Aprendizaje y enseñanza de la especialidad	<p>Especialidades que incluyen en sus guías docentes las competencias G8 y/o CE8: 1. Enseñanza del inglés; 2. Enseñanza de las matemáticas; 3. Enseñanza de la economía, la empresa y el turismo; 4. Enseñanza de las humanidades (geografía e historia); 5. Enseñanza de la lengua y la literatura castellana; 6. Enseñanza del dibujo, el diseño y las artes plásticas; 7. Enseñanza de la física y química; 8. Enseñanza de la informática; 9. Enseñanza de otras lenguas extranjeras (francés/italiano); 10. Enseñanza de la educación física; 11. Enseñanza de la música; 12. Enseñanza de la tecnología.</p> <p>Competencias: G8. Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.</p> <p>Contenidos: no hay contenidos relacionados con la competencia G8.</p> <p>Resultados de aprendizaje: no hay resultados relacionados con la competencia G8.</p> <p>Especialidades que no incluyen en sus guías docentes las competencias G8 y/o CE8: 1. Enseñanza de la biología y geología; 2. Enseñanza de las humanidades (filosofía); 3. Enseñanza de la lengua y la literatura (latín y griego); 4. Enseñanza de módulos profesionales (procesos industriales, informática y comunicación).</p>

Currículum y complementos para la formación disciplinar en la enseñanza de la especialidad	<p>Especialidades que incluyen en sus guías docentes las competencias G8 y/o CE8: 1. Enseñanza de dibujo, diseño y artes plásticas; 2. Enseñanza de módulos profesionales (procesos industriales, informática y comunicación).</p> <p>Competencias: CE8. Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana.</p> <p>Contenidos: no hay contenidos relacionados con la competencia CE8.</p> <p>Resultados de aprendizaje: no hay resultados relacionados con la competencia CE8.</p> <p>Especialidades que no incluyen en sus guías docentes las competencias G8 y/o CE8: 1. Enseñanza de la economía, la empresa y el turismo; 2. Enseñanza de la biología y la geología; 3. Enseñanza de las matemáticas; 4. Enseñanza de las humanidades (geografía e historia y filosofía); 5. Enseñanza de la lengua y la literatura (castellana, latín y griego); 6. Enseñanza del inglés; 7. Enseñanza de la física y química; 8. Enseñanza de otras lenguas extranjeras (francés, alemán y/o italiano); 9. Enseñanza de la educación física; 10. Enseñanza de la música; 11. Enseñanza de la tecnología.</p>
Innovación docente e investigación educativa en la enseñanza de la especialidad	No incluye las competencias G8 y CE8 en ninguna especialidad.

Como se puede apreciar en la Tabla 1, solo la asignatura *Procesos y contextos educativos*, del módulo genérico, incluye la competencia CE8 en su guía docente y dedica un apartado, de los dos que comprende el tema 4, a pautas para el diseño e implementación de acciones de educación emocional. Los resultados de aprendizaje esperados, igualmente, implican saber aplicar los recursos relacionados con la educación emocional, si bien no se especifican acciones concretas ni recursos definidos. Llama la atención, por otro lado, que asignaturas como *Relación sociedad, familia y educación* y, especialmente, *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad* no incluyan ninguna de las dos competencias, cuando los aspectos emocionales inciden, de forma muy directa, en los contenidos a los que hacen alusión dichas asignaturas.

En cuanto al módulo prácticum, (Tabla 2) *Taller de habilidades docentes* contiene la competencia G8, *Trabajo Fin de Máster*, la CE8, y *Prácticas* no cuenta con ninguna de las dos. En la primera asignatura, la competencia G8 tiene contenidos relacionados con el clima del aula y el manejo del grupo que, si bien influyen de forma directa en las emociones y, a su vez, son resultado de las mismas, no dejan de ser contenidos que hacen referencia, más bien, a las técnicas de control o manejo del aula, en general; el otro contenido encontrado, las estrategias de motivación y comunicabilidad del docente, sí está vinculado a las emociones, ya que la motivación y la automotivación son habilidades incluidas en la autonomía emocional. Por otro lado, y aunque encontramos estos contenidos, no hay resultados de aprendizaje vinculados a la competencia G8 en esta asignatura.

Trabajo de Fin de Máster cuenta con la competencia CE8, pero no incluye contenidos ni resultados de aprendizaje relacionados con la misma, y *Prácticas*, una asignatura que resulta crítica en la formación del profesorado porque pone a los futuros egresados en contacto directo con las aulas de secundaria, con toda su complejidad y magnitud, no incorpora ninguna de las dos competencias en su guía docente.

En el módulo específico (Tabla 3), por último, diez especialidades incluyen la competencia G8 en la guía de la asignatura *Aprendizaje y enseñanza de la especialidad*, y otras dos en la guía de Geografía e Historia —solo en Enseñanza de las Humanidades— y en la de Lengua y Literatura castellana —solo en Enseñanza de la Lengua y la Literatura—. Sin embargo, no hay un solo contenido o resultado de aprendizaje, en todas las guías analizadas, relacionado con los aspectos emocionales de la competencia y sí, curiosamente, con la atención al alumnado con necesidades específicas, de modo que la competencia G8, en todas ellas, se vincula, erróneamente, con la atención a la diversidad.

En la asignatura *Currículo y complementos para la formación disciplinar de la especialidad* encontramos una situación similar, es decir, dos especialidades incorporan la competencia CE8 en sus guías —Enseñanza de dibujo, diseño y artes plásticas y Enseñanza de módulos profesionales (procesos industriales, informática y comunicación)— pero ninguna de las ellas cuenta con contenidos que la desarrollen o con resultados de aprendizaje que la evalúen. El resto de especialidades no contempla las competencias G8 o CE8 en sus guías, de la misma manera que la asignatura *Innovación docente e investigación educativa en la enseñanza de la especialidad* no las contempla, tampoco, en ninguna de las especialidades.

Vemos, entonces, que el contenido relacionado con la educación emocional, en el módulo genérico, supone solo un epígrafe de un tema, en una asignatura; en el módulo prácticum, las guías que incorporan la competencia G8 o la CE8 vinculan los contenidos a actividades relacionadas con técnicas de gestión del aula, y en el módulo específico a atención a la diversidad. Además, en muchas guías docentes que incluyen alguna de las competencias encontramos que, unas veces, no tienen contenidos; otras, carecen de resultados de aprendizaje, y, en ocasiones, faltan ambos. Consideramos, por lo tanto, que no es arriesgado decir que el título que nos ocupa no forma a los futuros egresados en competencias emocionales y, sin embargo, su desarrollo resulta cada día más necesario, no solo en tiempos de pandemia y para el crecimiento profesional, sino también, y más importante aún, para el personal.

6. Discusión y conclusiones

La nueva ley educativa aprobada en España en 2020, *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)*, menciona de forma explícita la obligatoriedad de trabajar

la educación emocional en todas las materias de la educación secundaria y, para ello, es preciso contar con profesionales formados en este ámbito, que sepan gestionar sus propias emociones y dotar a los estudiantes de las herramientas necesarias para lidiar con las emociones negativas que afectan tanto a su rendimiento académico, como a su salud y bienestar mental y físico. La UNESCO, además, recomienda el desarrollo de habilidades de aprendizaje socioemocional en todos los niveles de la educación formal, no formal e informal, «considerándolas como parte de los objetivos fundamentales de aprendizaje [y] asignando tiempo suficiente en el currículum para su desarrollo [...] así como capacitación y práctica a los docentes en programas de desarrollo profesional, a fin de abordar el estrés e impulsar las competencias emocionales y sociales en el aula» (2020a: 4).

Dos contenidos que, a nuestro juicio, son claves para el desarrollo de aptitudes emocionales son la motivación, una habilidad emocional básica, y las estrategias de aprendizaje socioafectivas, obligatorias en el currículo de secundaria e introducidas desde la dimensión del alumno como aprendiente estratégico. A continuación, explicamos la importancia de ambos contenidos para la especialidad en la enseñanza del inglés, por ser la que nos compete, si bien es igualmente aplicable al resto de especialidades analizadas en este estudio.

Los aspectos afectivo emocionales siempre han estado presentes en la enseñanza aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras. Asher (1977) destacó la importancia de crear ambientes de aprendizaje libres de estrés en los que no se fuerce a los aprendices a producir lengua antes de que se sientan preparados para hacerlo, y Krashen (1981; 1982), con el constructo «filtro afectivo», puso de manifiesto la importancia de las variables actitudinales «motivación, autoconfianza y ansiedad», relacionadas con el éxito o el fracaso en la adquisición de una segunda lengua. Cuanto más bajo es el filtro afectivo, es decir, cuanto mayor es la confianza del aprendiz en sus capacidades para aprender y más alta la motivación hacia la lengua, mayores serán sus probabilidades de éxito, ya que estará más abierto a absorber dicha lengua; por el contrario, cuanto más bajas sean su confianza o motivación, mayor será su nivel de ansiedad, su filtro estará más alto y será menos receptivo al aprendizaje.

La motivación se refiere tanto al conjunto de factores psicológicos internos como externos o ambientales que guían nuestras acciones y conductas y que nos ayudan a satisfacer un deseo o a alcanzar una meta. Dörnyei (1994) señala tres tipos de componentes motivacionales: a) componentes de curso, relacionados con los materiales didácticos, la metodología de enseñanza, las tareas de aprendizaje y el programa del curso de estudios; b) componentes del docente, referidos a la personalidad, el estilo de enseñanza, la relación con los estudiantes y el *feedback* que aporta; y c) componentes de los grupos de clase, relativos a las dinámicas de funcionamiento propias de cada grupo.

Con respecto al primer tipo, Dörnyei (1994), siguiendo a Crookes y Schmidt, señala cuatro factores que describen, de manera clara, la motivación de los

estudiantes en el aula de lengua extranjera: su interés y curiosidad por adquirir nuevos conocimientos; la relevancia de los contenidos respecto a sus metas, objetivos y valores; las expectativas de éxito que perciben en relación a sus capacidades y esfuerzo, a la dificultad de las tareas y a la orientación recibida; y la satisfacción por los resultados y recompensas obtenidas.

En el segundo tipo de componentes, los factores se relacionan con el esfuerzo académico para complacer al profesor o a las familias; el ambiente que se derive del modelo de autoridad del docente, que puede ser controlador o participativo, y su implicación directa en la motivación de los estudiantes, estimulándola y sirviendo como modelo de esfuerzo y metas a alcanzar.

Por último, en los componentes relacionados con los grupos de clase, los factores motivacionales guardan relación con las metas de los grupos, una amalgama de aspiraciones individuales y grupales; los estándares y valores de cada uno respecto a las normas de comportamiento y el sistema de castigos y recompensas; las relaciones positivas entre los miembros, que correlacionan con una mayor cohesión y mejor aprovechamiento académico; y el tipo de metas grupales que se fomenten, que pueden ser competitivas, cooperativas o individualistas. Conocer y organizar nuestra propia intervención docente conforme a estos componentes es, sin duda, una forma de motivar a los estudiantes, de prevenir situaciones indeseadas y de establecer un modelo de buenas prácticas a seguir, por lo que sería recomendable tenerlos en cuenta a la hora de definir qué componentes y aspectos deben formar parte de los programas de formación del profesorado en el desarrollo de aptitudes emocionales.

Directamente relacionadas con la motivación, las estrategias de aprendizaje socioafectivas implican control de los estados afectivo emocionales e interacción con otras personas (Oxford 1990). Si bien existen diversas definiciones del término estrategia, en su mayoría circunscritas específicamente al ámbito del aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras (Rubin y Thompson 1982; Wenden y Rubin 1987; O'Malley y Chamot 1990; Oxford 1990; Wenden 1991), lo cierto es que todas aluden a un mismo hecho: «an effective learning strategy can be defined as a set of processes or steps that can facilitate the acquisition, storage, and/or utilization of information» (Dansereau 1985: 210)⁴.

Chamot y O'Malley (1987), además, señalan tres razones para el uso de estrategias de aprendizaje: los sujetos mentalmente activos aprenden mejor, es decir, los que relacionan el conocimiento nuevo con el que ya poseen desarrollan más vías de comprensión y recuperación que los que solo emplean recursos memorísticos; el aprendizaje estratégico es eficaz y duradero y las estrategias se pueden enseñar; las estrategias se pueden aplicar a distintas tareas, por lo que una vez se aprenden se pueden transferir a tareas similares. Si bien estas características parecen ajustarse más a las estrategias cognitivas y metacognitivas que

⁴ Traducción propia: «una estrategia de aprendizaje eficaz se puede definir como un conjunto de procesos o pasos que facilitan la adquisición, almacenamiento y/o utilización de información».

a las socioafectivas, no cabe duda que estas últimas son tan importantes para el aprendizaje como las primeras, ya que la disposición y actitud del alumno hacia el aprendizaje contribuyen a crear un clima de aula positivo o negativo y repercuten, también, en su aprovechamiento académico.

En el ámbito del aprendizaje de lenguas, las estrategias socioafectivas se organizan en dos grupos (Oxford 1990): estrategias afectivas, que incluyen reducir la ansiedad relajándose, respirando o recurriendo a la meditación; reforzarse con afirmaciones positivas, procurándose recompensas y asumiendo riesgos con sensatez; y «tomarse la temperatura emocional», escuchando a nuestro cuerpo, hablando de nuestros sentimientos con otras personas y llevando un control de cómo nos sentimos. El segundo grupo, estrategias sociales, incluye pedir aclaración o corrección a otras personas, cooperar con los demás, y ser empático, desarrollando actitudes de entendimiento cultural y de interés por los sentimientos y pensamientos de otras personas. Todas estas estrategias, como se puede observar, son transferibles y asumibles desde todas las especialidades ya que los componentes afectivo y social no son privativos de una materia o ámbito concreto, sino que, por el contrario, son de carácter general.

Como docentes, entonces, podemos intervenir, de forma directa, en la motivación de nuestros estudiantes hacia el aprendizaje, con estrategias socioafectivas que los ayuden a regularse y a relacionarse de forma más sana y satisfactoria con los demás. Los estados emocionales de los estudiantes y docentes influyen, de forma decisiva, en el proceso de enseñanza aprendizaje ya que está demostrado que aquellos que saben controlar sus emociones y actitudes tienen más probabilidades de éxito, obtienen mejores resultados y experimentan más satisfacción con lo que hacen que los que tienen sentimientos negativos, baja autoestima o fuerte ansiedad (Rubin y Thompson 1982; Oxford 1990; Sutton y Wheatley 2003; Immordino-Yang y Damasio 2007; Arslan y Demitras 2016).

Las habilidades emocionales deben integrarse en el proceso formativo del profesorado de secundaria, a través de una programación que complemente el aprendizaje de conocimientos y destrezas. La configuración de los planes de estudio viene ya establecida por parte de las autoridades ministeriales, por lo que un planteamiento formativo de las habilidades emocionales como una asignatura más sería inviable a corto plazo, además de innecesario, ya que más saturación curricular no asegura mejor formación, y se correría el riesgo, más que probable, de convertirla, justamente, en una asignatura más. Si tenemos en cuenta la finalidad del título que nos ocupa, no podemos olvidar que el componente actitudinal es una parte más de las competencias y, como tal, afecta a todos los ámbitos educativos. Por ello, sería efectivo y viable incorporar las habilidades emocionales como un contenido transversal, que se podría llevar a cabo bien a través de talleres (Vallejo Viciano 2011), bien de programas específicos (Sáenz-López Buñuel y de las Heras Pérez 2013), o, simplemente, como un contenido más, en todas las especialidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arslan, Serhat and Zeynep Demirtas. «Social emotional learning and critical thinking disposition», *Studia Psychologica*, 58 (4), 2016: 276–285.
- Asher, James J. *Learning another language through actions. The complete teacher's guide*, Los Gatos, California: Sky Oaks Productions Inc., 1977.
- Bisquerra Alzina, Rafael. *Educación emocional y bienestar*, Barcelona: CISSPRAXIS Educación, 2000.
- Bisquerra Alzina, Rafael. «La educación emocional en la formación del profesorado», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19/3, 2005: 95–114.
- Bisquerra Alzina, Rafael. *Educación emocional. Propuesta para educadores y familias*, Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 2011.
- Bisquerra Alzina, Rafael. *10 ideas clave. Educación emocional*, Barcelona: Editorial Graó, 2016.
- Buitrón Buitrón, Sigrid y Patricia Navarrete Talavera. «El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias», *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 4/1, 2008: 1–8.
- Cano García, María Elena. «La evaluación por competencias en la educación superior», *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12/3, 2008: 3–16.
- Cera Castillo, Elisa. «La Educación emocional en los planes de estudio del grado de Primaria en la Comunidad Andaluza», *Wanceulen E.F. Digital*, 9, 2012: 37–44.
- Consejo de la Unión Europea. «Informe conjunto del Consejo y la Comisión, Consejo de la Unión Europea, 3 de marzo de 2004, Bruselas», *Consejo Europeo*, 2004. [12/03/2022].
- Consejo Europeo. «Consejo Europeo de Lisboa, Conclusiones de la Presidencia, Lisboa, 23 y 24 de marzo de 2000», *Parlamento Europeo*, 2000. [12/03/2022].
- Consejo Europeo. «Informe del Consejo de Educación al Consejo Europeo, Bruselas, 14 de febrero de 2001», *El acceso al derecho de la Unión Europea*, 2001. [15/03/2022].
- Consejo Europeo. «Consejo Europeo de Barcelona, Conclusiones de la Presidencia, Barcelona, 15 y 16 de marzo de 2002», *Consejo Europeo*, 2002. [15/03/2022].
- Dansereau, Donald. «Learning strategy research», en *Thinking and learning skills*, Vol. 1, Eds. Judith Segal, Susan Chipman and Robert Glaser, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1985: 209–239.
- Delors, Jacques. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid: Santillana/UNESCO, 1996: 91–103.

- Dörnyei, Zoltan. «Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom», *The Modern Language Journal*, 78/3, 1994: 273–284.
- European Commission. «Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications», European Commission, Directorate-General for Education and Culture, 2005. [15/03/2022].
- Fernández-Salineró Miguel, Carolina. «Las competencias en el marco de la convergencia europea: un nuevo concepto para el diseño de programas educativos», *Encounters on Education*, 7, 2006: 131–153.
- García Retana, José Ángel. «La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje», *Educación*, 36/1, 2012: 1–24.
- Gardner, Howard. *Frames of mind. The theory of Multiple Intelligences*, New York: Basic Books Inc., 1983.
- Immordino-Yang, Mary Helen and Antonio Damasio. «We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education», *Mind, brain, and education*, 1/1, 2007: 3–10.
- Jefatura del Estado. «Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación», *BOE* 106, 04/05/2006.
- Jefatura del Estado. «Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación», *BOE* 340, 30/12/2020.
- Krashen, Stephen D. *Second language acquisition and second language learning*, New York: Pergamon Press Inc., 1981.
- Krashen, Stephen D. *Principles and practice in second language acquisition*, New York: Pergamon Press Inc., 1982.
- Leví-Orta, Carmen y Eduardo Ramos-Méndez. «Componentes de las competencias en los nuevos grados de algunas universidades españolas», *Revista de Educación*, 362, 2013: 623–658.
- López Gómez, Ernesto. «En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes», *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 20/1, 2016: 311–322.
- Marina Torres, José Antonio. «Precisiones sobre la educación emocional», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19/3, 2005: 27–43.
- Martínez Díaz, Esther Susana y Darwin Andrés Díaz. «Una aproximación psicosocial al estrés escolar», *Educación y Educadores*, 10/2, 2007:11–22.
- Ministerio de Educación y Ciencia. «Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales», *BOE* 260, 30/10/2007a.
- Ministerio de Educación y Ciencia. «Memoria para la solicitud de verificación del título oficial de Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, ULL», *BOE* 260, 30/10/2007b.

- Ministerio de Educación y Ciencia. «Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas», *BOE* 132, 29/12/2007.
- Mulder, Martin. «Competencia: la esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente», *Revista Europea de Formación profesional*, 40, 2007: 5–24.
- OCDE. *La Definición y Selección de Competencias Clave. Resumen ejecutivo*, OCDE, 2003.
- O'Malley, Michael and Anna Uhl Chamot. *Learning strategies in second language acquisition. Cambridge Applied Linguistics Series*, New York: Cambridge University Press, 1990.
- Oxford, Rebecca. *Language learning strategies. What every teacher should know*, Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990.
- Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea. «Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre competencias clave para el aprendizaje permanente», *Diario Oficial de la Unión Europea*, 18/12/2006. [22/03/2022].
- Perrenoud, Philippe. «Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?», *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico II, 2008: 1–8.
- Rubin, Joan and Irene Thompson. *How to be a more successful language learner*, Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1982.
- Sáenz-López Buñuel, Pedro y María Ángeles de las Heras Pérez. «¿Por qué y cómo plantear la educación emocional como reto del siglo XXI?», *E-motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 1, 2013: 67–82.
- Sarramona López, Jaume. «Las competencias profesionales del profesorado de secundaria», *ESE. Estudios sobre educación*, 12, 2007: 31–40.
- Sutton, Rosemary E. and Karl F. Wheatley. «Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research», *Educational Psychology Review*, 15/4, 2003: 327–357.
- Toribio Briñas, Luis. «Competencias básicas: el nuevo paradigma curricular en Europa», *Foro de Educación*, 8/12, 2010: 25–44.
- Torrijos Fincias, Patricia; Juan Francisco Martín Izard y María José Rodríguez Conde. «La educación emocional en la formación permanente del profesorado no universitario», *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22/1, 2018: 579–597.
- UNESCO. *Promoción del bienestar socioemocional de los niños y los jóvenes durante la crisis. Respuesta del ámbito educativo de la UNESCO al COVID-19. Notas temáticas del Sector de Educación*. Nota temática nº 1.2 – Abril, 2020a.

- UNESCO. *Distance learning strategies in response to COVID-19 school closures. Education Sector Issue Notes*. Issue note nº 2.1 – April, 2020b.
- Vallejo Viciano, Víctor. «Las emociones: en camino hacia la escuela. La formación en inteligencia emocional de los futuros maestros de infantil y primaria», *Padres y maestros*, 337, 2011: 11–16.
- Villa Sánchez, Aurelio y Manuel Poblete Ruiz. «Practicum y evaluación de competencias», *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 8/2, 2004: 1–21.
- Wenden, Anita and Joan Rubin. *Learner strategies in language learning. Language Teaching Methodology Series*, New York: Prentice Hall International, 1987.
- Wenden, Anita. *Learner strategies for learner autonomy. Language Teaching Methodology Series*, New York: Prentice Hall International, 1991.
- Zabalza Beraza, Miguel Ángel. «Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas», *Tendencias Pedagógicas*, 20, 2012: 5–32.

CAPÍTULO 17

Sustantivos compuestos binominales en español y en búlgaro

Rayna Vasileva Tancheva

Universidad de Plovdiv «Paisii Hilendarski» (Bulgaria)
r_tancheva@uni-plovdiv.bg

1. Introducción

El objetivo de este trabajo es ofrecer un análisis comparativo en sincronía de los modelos compositivos que utilizan la lengua española y búlgara para formar compuestos integrados por dos sustantivos. Siguiendo criterios formales, semánticos y funcionales, el análisis se enfoca en los procesos morfológicos, sintácticos, fonológicos y ortográficos que comporta la creación de dichas estructuras binominales, sin olvidar, por supuesto, la productividad de los patrones compositivos. En las páginas que siguen se intenta, asimismo, abordar la variedad de puntos de vista en torno a la definición de la composición y la clasificación de las acuñaciones compuestas, buscando a la vez la solución de algunas cuestiones controvertidas.

El motivo por el que se ha elegido el tema aquí presentado radica en el hecho de que pese al interés cada vez más grande del que viene gozando la formación de palabras en los últimos años, tanto en España como en Bulgaria, todavía faltan trabajos que describan y analicen comparativamente las peculiaridades compositivas de las dos lenguas. En este sentido, se prevé que el artículo forme parte de un estudio más extenso en que se verán presentados los distintos modelos de los que hacen uso las dos lenguas comparadas para formar estructuras compuestas, clasificadas estas conforme a la categoría gramatical a la que pertenecen y las categorías gramaticales de sus componentes. La contraposición de

los modelos compositivos búlgaros y españoles proporciona la oportunidad de establecer analogías y oposiciones y de definir las afinidades y las disimilitudes entre las dos lenguas, lo cual, por su parte, podría ser de utilidad y aplicabilidad en el aula. A los efectos indicados se ha elaborado un corpus de aproximadamente 2000 acuñaciones compuestas españolas y búlgaras, extraídas de los siguientes diccionarios: ACB (2012), DELB (2007), DPD (2005), DRAE (2001), Grigorova, Kanchev (2009), Moliner (1998); se han introducido asimismo compuestos que forman parte de los distintos estudios consultados.

2. La composición como procedimiento de formación de palabras

Siendo un procedimiento de gran vitalidad y proliferación, fruto de la libertad creativa del hablante, la composición plantea muchas dificultades teóricas y ofrece un enorme abanico de definiciones, planteamientos y clasificaciones. Las razones que generan todas estas divergencias se pueden buscar en el carácter dinámico, variable e imprevisible de los compuestos —que Emilio Lorenzo (1995: 35) compara con «arenas movedizas»— y sobre todo en «la fusión de elementos autónomos» que este procedimiento presenta (Almela Pérez 1999: 122). Reproducimos a continuación algunas definiciones de la composición y el compuesto que revelan la naturaleza polifacética y la complejidad de estas acuñaciones y que nos ayudarán a esclarecer sus características principales y su estatuto en general.

Para Benveniste (1977: 127), la composición se da cuando «dos términos identificables para el locutor se conjuntan en una unidad nueva de significado único y constante». Precisa Varela Ortega (1990: 97) que en la composición «se unen o se combinan dos o más formas libres (X^o) para constituir una forma compleja la cual, desde el punto de vista significativo, fónico y funcional, representa una unidad léxica del nivel X^o ».

En opinión de Coseriu, las *estructuras secundarias* (correspondientes al dominio de la formación de palabras) implican siempre «la transformación irreversible de un término primario existente como lexema de contenido y de expresión en la lengua» (Coseriu 1977: 179–181; 1978: 250–251; 1998: 460). Según Pérez Vigaray, el compuesto *nominal* es «todo signo lingüístico que conste de dos o más lexemas independientes, i.e., que existan también como tales lexemas fuera del compuesto, sin que tenga importancia que uno de ellos sea, a su vez, un compuesto o un derivado; ambos constituyentes deben estar unidos, formando una unidad lingüística unitaria» (Pérez Vigaray 1994: 96). Por último, Giurescu (1972: 407) define el compuesto como «una unidad léxico-gramatical nueva, que aparece entre pausas, puede conmutarse con una palabra simple, puede ser determinada solo globalmente y cuyos elementos componentes se dan también fuera de dichas amalgamas».

De hecho, en la composición se trata de la unión de dos o más elementos lexémicos, independientes y autónomos fuera del compuesto, los cuales, al combinarse, desembocan uno en otro, se funden y esta confluencia interdependiente determina la dimensión semántica, morfológica, sintáctica, fonológica y ortográfica de la estructura compuesta.

En la mayoría de los casos la semántica del compuesto trasluce de los significados léxicos de los elementos que lo integran, pero en otros, la relación entre lo designado por el compuesto y lo significado por sus componentes no resulta tan obvia y transparente. Tal y como afirma Almela Pérez (1999: 130), el concepto que designa el compuesto guarda una relación «literal o figurada» con el concepto que designan los componentes. Así, lo designado por *aguamiel* y *хлебозавод* (tr. fábrica de pan) está en relación literal con lo que designan *agua* y *miel* y *хлеб* y *завод* (tr. pan y fábrica), respectivamente; en cambio, lo que designan *bocacalle* y *небосвод* (tr. firmamento, bóveda celeste 'cielo y bóveda') guarda una relación figurada con los referentes de *boca* y *свод* (tr. bóveda).

Siendo una unidad léxica que denomina un concepto unitario y designa una realidad específica, el compuesto tiene su propio comportamiento funcional en el discurso que es idéntico al de una palabra simple. La estructura compuesta cuenta con su propia categoría gramatical y goza de una autonomía funcional, por lo tanto, las determinaciones no afectan a sus constituyentes, sino a la combinación de estos en conjunto: *estos cineclubes*, *esta aguaniève*; *тази план-програма*, *тези вагон-ресторанти* (tr. lit. este plan programa, estos vagones restaurantes). Además, su fijación e integridad morfosintáctica no permite la separación o la conmutación de los elementos constitutivos, ni tampoco la inserción de otros componentes intercalados.

En resumen, los dos parámetros básicos que determinan el concepto de compuesto son el estructural (conjunto de unidades) y el semántico (significado único y constante). No obstante, la combinación de los elementos constitutivos del compuesto encierra en sí otros aspectos importantes imprescindibles para el análisis y la explicación de las estructuras compuestas: el léxico, el morfosintáctico, el fonético y el ortográfico.

3. Clasificación y criterios de análisis

Por lo general, los criterios que suelen manejarse en la diferenciación de los distintos tipos de compuestos son los señalados a continuación: 1) el grado de integridad léxica y fijación sintáctica de los compuestos; 2) la categoría gramatical de los constituyentes; 3) el orden de colocación de estos; 4) el tipo de relación sintáctica entre los componentes; 5) la categoría resultante; 6) el significado; 7) el referente; 8) la productividad; 9) la forma de conexión entre los componentes (con o sin vocal de enlace); 10) el número de acentos en la estructura

compuesta (uno o más); 11) el carácter simple o derivado de las bases de los elementos compositivos (Almela Pérez 1999: 145; Boyadzhiev et al. 1998: 75–98; Bustos Gisbert 1986; Georgieva 1983: 75–98; Lang 1992: 91–122; Pena Seijas 1991: 86–94; RAE 1973: 160–164; RAE y ASALE 2010: 192; Sánchez Márquez 1972: 352–354; Val Álvaro 1999: 4760–4772).

3.1. Siguiendo los criterios anteriormente citados, en la tradición lingüística española se han establecido varias clasificaciones mayoritariamente aceptadas. En función del grado de unión de los componentes, los compuestos suelen dividirse en: 1) compuestos *léxicos* (también llamados *proprios*, *univerbales*, *perfectos*, *yuxtapuestos*) que se caracterizan por la amalgama fonológica de sus componentes y la unidad morfológica del conjunto y 2) compuestos *sintagmáticos* (también llamados *imperfectos*) que se forman yuxtaponiendo palabras que mantienen su propia independencia gráfica y acentual, unas veces separadas con guion intermedio, otras no. En lo que respecta a la relación gramatical que se establece entre los segmentos constitutivos, los compuestos se clasifican en *coordinativos* y *subordinativos*; mientras que la presencia o ausencia de núcleo los determina como *endocéntricos* y *exocéntricos*, respectivamente (Almela Pérez 1999: 145; RAE y la ASALE 2010: 192; Val Álvaro 1999: 4760). Otras clasificaciones basadas en la categoría gramatical del compuesto diferencian entre compuestos nominales, adjetivos, verbales, y las fundamentadas en la categoría gramatical de los componentes los subdividen en distintos grupos que comprenden las combinaciones de las respectivas categorías (sustantivo + sustantivo, verbo + sustantivo, verbo + verbo, etc.) (Alberto Miranda 1994; Buenafuentes de la Mata 2010).

Algunos lingüistas prefieren combinar varios criterios para la elaboración de sus clasificaciones, como, por ejemplo, Lang (1992: 91–122), quien distingue entre: 1) compuestos ortográficos nominales; 2) compuestos verbo-nombre; 3) adjetivos compuestos; 4) compuestos sintagmáticos binominales; 5) sintagmas ligados mediante preposiciones; 6) sintagmas compuestos por una estructura Nombre + Adjetivo.

Existen también modelos de clasificación no tan tradicionales, como el de Sánchez Márquez (1972: 352–354), quien define cinco tipos de compuestos: 1) sintagmáticos, que se basan en la relación de los componentes: coordinativos o subordinativos; 2) morfofonemáticos, que se forman atendiendo al tipo de adaptación mutua; 3) sincategoremáticos: endocéntricos y exocéntricos, en función de la categoría del compuesto resultante, comparada con la de la base; 4) parasintéticos: los que contienen también un prefijo y un sufijo; 5) paradigmáticos: dos sustantivos, verbo más nombre, verbo más adverbio, etc. Y también la propuesta de Alvar Ezquerro (1995), quien incluye en la composición: 1) la sinapsia (los compuestos preposicionales); 2) la disyunción (los que no tienen nexos); 3) la contraposición (unidos por guion); 4) la yuxtaposición (unidos gráficamente); 5) los prefijos vulgares; 6) el acortamiento (abreviaturas y acrónimos).

3.2. En lo que respecta a la lengua búlgara, el análisis y la clasificación de las acuñaciones compuestas tiende a regirse por factores y criterios casi idénticos, como la categoría gramatical de los componentes, el orden en los que estos aparecen, la relación que se da entre los constituyentes, la aparición o la no aparición de una vocal de enlace, el número de acentos en la estructura compuesta, la presencia o la ausencia de sufijación (Georgieva 1983: 75–98).

Cabe señalar, no obstante, una enorme diferencia interidiomática en cuanto a lo que suele considerarse compuesto en la tradición lingüística búlgara. A la hora de analizar los productos del procedimiento de composición (las palabras compuestas), la mayoría de los lingüistas apuestan por el criterio formal como principal punto de referencia para la determinación de una palabra como compuesto: una estructura se considera compuesta tan solo cuando se da su integridad formal, es decir, cuando presenta un conjunto ortográfico.

Así, Baltova define los compuestos como unidades lingüísticas con función denominativa cuya estructura está formada por dos bases significativas (o dos raíces) como mínimo, unidas estas en un complejo formal conforme a un modelo determinado, bien con la ayuda de un morfema de enlace: *бензиновоз, рекламодател* (tr. camión de combustible, anunciante), bien mediante la aglutinación de los dos componentes: *бизнесклуб, скиписта* (tr. club de negocios, pista de esquí), bien a través de un guion: *министър-председател, помощник-аптекарь* (tr. primer ministro, auxiliar de farmacia) (Baltova 2012: 223).

Sumrova insiste en que parece inaceptable que un compuesto no esté fundido ortográficamente, tal y como resulta inadmisibles que una unidad sintáctica presente una ortografía amalgamada (Sumrova 2018: 52).

Atendiendo como criterio principal el procedimiento por el que se forman, Boyadzhiev et al. (1998: 268) divide los compuestos en búlgaro en tres grupos: 1) los obtenidos por composición (dos bases lexémicas unidas con o sin vocal de enlace): *нос-о-гълтка, книг-о-издател* (tr. nasofaringe, editor); 2) los que combinan la composición y la sufijación (la unión de dos bases lexémicas, donde la segunda aparece sufijada): *ден-о-нощ-ие, знаме-нос-еи* (tr. el período que comprende el día y la noche, portaestandarte); 3) los formados por composición y prefijación (un modelo poco productivo): *у-мир-о-творя, о-благ-о-родя* (tr. apaciguar, ennoblecer).

De este modo, construcciones binominales del tipo *къща музей, майстор зидар, мач реванш, страна членка, художник модернист* (tr. casa museo, maestro albañil, partido revancha, estado miembro, pintor modernista) tienden a ser consideradas locuciones o estructuras sintácticas, a partir de las cuales paulatinamente se podrían ir acuñando compuestos nominales (Georgieva 1983: 96). No obstante, combinaciones de este tipo vienen imponiéndose cada vez con mayor intensidad en la lengua búlgara moderna —aún más con la penetración de muchas palabras de origen extranjero—, lo que genera problemas tanto teóricos como prácticos relacionados con la interpretación de los distintos casos y su ortografía.

4. Modelos de formación de compuestos binominales en español y en búlgaro

4.1. El primer modelo compositivo que se da en las dos lenguas comparadas presenta la fórmula componencial <N + N> y se caracteriza por varias modalidades de distinta productividad y complejidad.

4.1.1. En español la formación de nombres mediante la unión de dos sustantivos sin vocal de enlace comprende dos modalidades, definidas por Val Álvaro de la siguiente manera: compuestos «perfectos», cuyos componentes están sólidamente fusionados formando una sola palabra fonológica (*aguamiel, bocacalle, sureste, telaraña, zarzamora*, etc.), y compuestos «imperfectos», cuyos dos constituyentes no han llegado a ligarse fonológicamente (*buque hospital, café teatro, hombre rana*, etc.) (Val Álvaro 1999: 4778).

4.1.1.1. Entre los compuestos «perfectos» se pueden distinguir tres distintos tipos de estructuras morfológicas.

El primer tipo se caracteriza por una vitalidad relativamente pequeña y presenta construcciones endocéntricas subordinativas con el núcleo en segunda posición y con flexión marginal, como *casamuro, cineclub, gallocresta, madreclavo, vasodilatación, videoclub, zarzamora*. Son compuestos cuyas características morfológicas de género y número están determinados por el núcleo. Siendo fonológicamente integrados, se pronuncian con un solo acento que cae sobre el segundo constituyente, el núcleo, al que viene ligada la referencia del compuesto.

Otro grupo lo constituyen los compuestos endocéntricos coordinativos, donde a ninguno de los constituyentes se le puede asignar un papel no nuclear, puesto que son ambos los que determinan la identificación de la referencia. También tienen un solo acento principal en el segundo elemento constitutivo que es el que motiva el género del compuesto: *aguamiel, aguanieve, cerapez, compraventa, salpimenta, zapapico*. Aquí se incluyen asimismo las combinaciones en que intervienen los cuatro puntos cardinales elementales (*nordeste, sudoeste, sureste*). La referencia de la voz compleja se identifica a partir de los dos componentes que están en una relación de equipolencia. Lo específico de este tipo es que lo denotado por el compuesto no se refiere a la adición de los elementos constitutivos, sino que es un punto intermedio entre lo denotado por ellos.

El tercer tipo es poco numeroso y está formado por los compuestos exocéntricos. En esta modalidad de composición la unidad léxica carece de núcleo y la referencia del compuesto no puede asociarse a ninguno de sus constituyentes. Es el caso que observamos en compuestos como *balompié, baloncesto, balonmano, balonvolea*, entre otros. Son voces con un acento principal en el segundo elemento y flexión marginal.

4.1.1.2. La segunda modalidad, los compuestos «imperfectos», que no se han amalgamado fonológicamente, se caracteriza por una gran productividad,

pero también por una enorme complejidad que viene condicionada por dos problemas principales: delimitar su naturaleza como compuestos y determinar su estructura. El primero deriva de la analogía formal de estas construcciones con las aposiciones restrictivas, y el segundo está relacionado con el hecho de que los dos constituyentes de estas estructuras pertenecen a una misma categoría con divergencia en su comportamiento flexivo y semántico.

La distinción entre compuestos y construcciones sintácticas apositivas se fundamenta en la naturaleza morfológica de los primeros. Por una parte, estos compuestos remiten a un concepto unitario y, por otra, sus constituyentes, considerados aisladamente, carecen de independencia sintáctica, lo que habitualmente no se da en las aposiciones sintácticas. Los compuestos formados por la concatenación de dos nombres son creaciones denominativas estables que no requieren un significado idiomático. En este sentido, no admiten pruebas de elipsis o complementación conservando su sentido complejo:

Decimos:	<i>Este camión cisterna es azul,</i>
Pero no podemos descomponerlo en:	<i>*Este camión es azul y esta cisterna es azul.</i>

Decimos:	<i>Busco un hombre anuncio.</i>
	<i>Él es un hombre orquesta.</i>
Pero no podemos decir:	<i>*No busco un hombre anuncio, sino al orquesta.</i>

El procedimiento más productivo es el que da lugar a estructuras endocéntricas, cuyo papel nuclear reside en el primer componente (*camión cisterna, carta bomba, coche escoba, crédito puente, etc.*). La referencia a un determinado tipo de entidad viene dada por el primer elemento nominal que en la mayoría de los casos presenta la variación flexiva, mientras que el segundo, que permanece invariable, complementa al núcleo sin que medie reacción entre ellos; se da, por consiguiente, la modificación del primer componente por el segundo. En función del efecto de la modificación, se pueden distinguir dos tipos: en un caso, el segundo componente especifica la denotación del primero, subclasificándolo (*buque hospital, fútbol-sala*), tipo clasificador; en el otro, lo describe mediante la adición de propiedades características del segundo elemento (*hombre anuncio, hombre rana*), tipo cualitativo (Val Álvaro 1999: 4784).

El segundo grupo lo constituyen los compuestos endocéntricos coordinativos como *café teatro*, con dos acentos principales. Este tipo de composición puede dar lugar a diversas clases semánticas, sin que esto suponga restricciones sobre estas formaciones (Rainer y Varela 1992: 125; Rainer: 1993: 255–256). Existen voces que denotan oficios y actividades (*autor director, entrenador jugador, guía intérprete*), lugares y periodos de tiempo (*bar restaurante, panadería pastelería,*

primavera verano, salón comedor, tarde noche), objetos materiales (*emisor receptor, falda pantalón*), términos políticos y corrientes ideológicas (*centro-izquierda, marxismo-leninismo*) u otro tipo de hechos o acciones (*cese dimisión*).

4.1.2. En búlgaro, los compuestos que presentan la fórmula componencial <N + N> tradicionalmente se subdividen en dos grupos: las formaciones fonológicamente fusionadas y las unidas gráficamente por guion. No obstante, se incluirán en este apartado también las estructuras binominales que no están ortográficamente ligadas, exponiendo las respectivas razones por esta decisión.

4.1.2.1. Por un lado, están las estructuras compositivas gráficamente amalgamadas cuyos constituyentes normalmente tienen origen extranjero: *вакуумпарат, емайлак, киносалон, радиопредаване, радиотехник, фотостудио* (tr. equipo de vacío, esmalte laca, salón de cine, programa de radio, radiotécnico, estudio fotográfico). Son estructuras endocéntricas con segundo elemento nuclear, flexión marginal y dos acentos. La referencia del compuesto se ve relacionada con el segundo componente y la mayoría de las construcciones constituyen términos científico-tecnológicos.

4.1.2.2. El grupo más numeroso de este modelo compositivo está representado por los compuestos cuyos elementos nominales están unidos gráficamente por guion. Dichas estructuras pueden ser endocéntricas subordinativas con primer elemento nuclear: *вагон-ресторант, генерал-лейтенант, заместник-председател, министър-председател, съдия-изпълнител, член-кореспондент* (tr. vagón restaurante, teniente general, vicepresidente, primer ministro, juez ejecutor, miembro corresponsal) donde el segundo elemento suele ser interpretado como aposición, atributo o comparación que precisa o restringe el significado del constituyente nuclear.

Existe, asimismo, un grupo de compuestos cuyos elementos equipolentes establecen una relación de coordinación: *плод-зеленчук, план-програма, покупко-продажба, храм-паметник* (tr. lit. tienda de frutas y verduras, plan programa, compraventa, templo monumento). Las características morfológicas de estos tipos de compuestos vienen impuestas por el segundo constituyente que es el que recibe la flexión.

4.1.2.3. A pesar de la resistencia de una gran parte de los lingüistas búlgaros a aceptar como compuestos las combinaciones binominales que no presentan fusión ortográfica, aquí se correrá el riesgo de analizar estas formaciones como productos de la composición y no como combinaciones libres. Se trata de construcciones del tipo *къща музей* (tr. casa museo) que tienen un significado unitario, no permiten inserciones entre sus componentes (**къща огромна музей* = tr. lit. casa enorme museo), no admiten la conmutación de la posición de sus constituyentes (**музей къща* = museo casa), son indescomponibles (**Къщата е забележителна и музеят е забележителен* = La casa es impresionante y el museo es impresionante) y, sin embargo, siguen percibiéndose como combinaciones sintácticas o locuciones.

Ahora bien, la regla de ortografía dice que cuando el primer elemento de una estructura formada por dos sustantivos puede admitir artículo, estos han de escribirse por separado (*страна-та членка* = el estado miembro). Así, constituyendo una formación sin fusión gráfica, dicha estructura ya no puede ser considerada compuesto sin perjuicio de la referencia unitaria del conjunto binominal y el cumplimiento con el resto de los requisitos necesarios. No obstante, dicho criterio formal no siempre resulta suficiente para determinar el tipo de estructuras binominales, cuyo número sigue creciendo en el búlgaro moderno (Radeva 2007: 57).

Así, por ejemplo, el *Nuevo diccionario de ortografía de la lengua búlgara* admite las dos formas de escribir (junto y por separado) las palabras compuestas cuyo primer constituyente es de origen extranjero y tiende a utilizarse como lexema independiente, a saber: *бизнесадминистрация* у *бизнес администрация*, *джаз концерт* у *джазконцерт*, *еврозона* у *евро зона*, *кафемашина* у *кафе машина* (tr. administración de negocios, concierto de jazz, eurozona, máquina de café) (ACB 2012: 52). La doble medida que se aplica a este tipo de formaciones suscita contradicciones y genera, inevitablemente, preguntas acerca de su interpretación y estatuto: si se admite la ortografía por separado de estas estructuras, ¿serán consideradas compuestos o no?

Por otra parte, establece la Academia (ACB 2012: 52) que sustantivos compuestos (formados sobre todo con elementos de origen extranjero) en los que el elemento subordinado es un nombre unido al elemento nuclear sin vocal de enlace tradicionalmente suelen formar un complejo gráfico: *балетмайстор*, *вакуумпарат*, *емайлак* (tr. maestro de ballet, equipo de vacío, esmalte laca). No obstante, señala también como norma escribir por separado las denominaciones con componentes subordinados de origen extranjero que se han instalado como lexemas independientes, como *гол линия*, *бинго зала*, *латино танци* (tr. línea de gol, sala de bingo, bailes latinos), definiéndolas como combinaciones sintácticas (ACB 2012: 63). Existen, desde luego, voces que se contraponen a esta interpretación y consideran dichas formaciones como compuestos con primer componente nominal que cumple una función atributiva (Avramova y Osenova 2003; Avramova 2008: 552; Dimitrova 2018; Zidarova 2019).

Para nosotros, el criterio principal que hay que seguir no ha de ser el formal sino el semántico-funcional. No consideramos oportuno insistir en la forma, esto es, el conjunto gráfico, si una estructura lingüística formada por dos o más elementos constitutivos tiene un significado propio y designa un concepto unitario. Además, tal y como afirma Zidarova (2009: 48–49), en la lengua búlgara existen muchos casos en los que resulta bastante difusa la diferenciación entre palabra y locución dependiendo sobre todo del aspecto formal (que es relativo, y no del semántico-funcional, que es el principal).

Sean cuales fueren las reglas ortográficas establecidas, nos parece razonable y justificado aceptar las estructuras del tipo *къща музей*, *майстор зидар*,

страна членка (tr. casa museo, maestro albañil, estado miembro), etc., como compuestos, y más concretamente, como compuestos sintagmáticos, porque, por un lado, tienen un referente concreto y, por otro, porque no consideramos conveniente tomar como punto de referencia el origen extranjero de algún componente para diferenciar y clasificar los distintos tipos de estructuras. El inglés, que ya se ha convertido en un tipo de código supranacional, ha influido de manera importante también en el búlgaro y ha de aceptarse el hecho de que muchos lexemas ingleses ya forman parte del acervo léxico de la lengua búlgara, bien como palabras independientes, bien como elementos constitutivos de compuestos léxicos o sintagmáticos.

Las estructuras de este tipo disponen de una indudable estabilidad de las relaciones tanto sintagmáticas como semánticas entre los elementos que los integran y el factor que condiciona dicha estabilidad es su uso frecuente en conjunto. En atención a su función comunicativa y su naturaleza estable, constante e indiscomponible, estos compuestos se encuentran en el mismo nivel que las demás palabras gráficamente soldadas. Dichas combinaciones constituyen unidades lingüísticas aisladas, formadas conforme a un determinado modelo semántico-estructural que supone la combinación de elementos funcionalmente diferenciados. Debido al hecho de que designan conjuntamente un único referente, no pueden ser definidas como colocaciones o locuciones libres. Como señala Corpas Pastor (1996: 89), “este tipo de unidades [...] se diferencia de las combinaciones libres de palabras por su institucionalización, su estabilidad sintáctico-semántica y su función denominativa”. Por una parte, estas estructuras presentan menor idiomatidad que las locuciones, pero, por otra, cuentan con mayor rigidez interna, puesto que difícilmente admiten el cambio de orden de los componentes constitutivos o la inserción de otros elementos (Buenafuentes de la Mata 2017: 574; García-Page 2008: 111).

Lo que pretendemos conseguir con las consideraciones anteriormente expuestas no es descartar o refutar las definiciones y clasificaciones tradicionalmente establecidas en la lingüística búlgara, sino ofrecer un punto de vista distinto, una perspectiva diferente del asunto y, por qué no, promover la revisión y la reinterpretación de estas posturas tradicionales respecto a unos fenómenos sistémicos en la lengua que no paran de manifestarse y de plantear problemas de distinta índole. Tal y como afirma Kanchev (2004: 22), «la lengua no es primero funcionamiento y luego cambio de estructuras o viceversa, sino un sistema que, en todo momento, funciona cambiando o cambia funcionando» y nosotros tenemos que estar alerta y describir y analizar oportunamente los nuevos procesos que vienen imponiéndose, sea por la influencia de otras lenguas, sea por la propia evolución de la lengua en cuestión, que, al fin y al cabo, depende y se desarrolla en función de la experiencia histórica y la intuición de sus hablantes nativos.

4.2. Modelo compositivo <N-v + N>

4.2.1. En español, el modelo caracterizado por la presencia de la vocal de enlace *-i-* entre dos constituyentes nominales tiene muy poca realización (a diferencia de los adjetivos compuestos, donde el modelo compositivo de las construcciones con *-i-* goza de una enorme vitalidad, llegando a ser definido por Mel'čuk, Gentilhomme y Polguère (1994) como el más productivo en comparación con otras lenguas). La vitalidad prácticamente nula en los compuestos binominales suele explicarse por el número relativamente pequeño de formaciones existentes y por el infrecuente uso de la mayoría de ellas. Las estructuras compositivas de este tipo presentan el mayor grado de integración morfológica y fonológica de la formación de sustantivos mediante la concatenación de dos nombres. La vocal de enlace, fonológicamente, forma parte del primer elemento, puesto que sustituye la vocal final de este (*carricoche, coliflor, pavipollo, sopicaldo*). Dichas estructuras tienen un solo acento y el género está determinado por el segundo constituyente.

4.2.2. Las acuñaciones nominales formadas por la unión de dos sustantivos mediante vocal de enlace constituyen, en cambio, uno de los grupos más numerosos de la lengua búlgara. La vocal intercalada en la mayoría de los casos es *-o-* y más raras veces *-e-*: *бюджетпроект, водоизточник, звукозапис, краевеферма, небосвод, овцеферма, проектозакон, хлебозавод* (tr. propuesta de presupuesto, fuente de agua, grabación de sonido, granja de vacas, bóveda celeste, granja de ovejas, proyecto de ley, fábrica de pan). Entre los componentes que ocupan la segunda posición en la estructura del compuesto a menudo aparecen nombres deverbales que existen en la lengua como unidades léxicas independientes. Habitualmente, se trata de compuestos endocéntricos subordinativos con segundo componente nuclear: *газохранилище, градоначалник, нефтопровод, престолонаследник* (tr. depósito de gas, gobernador de la ciudad, oleoducto, sucesor al trono). Las peculiaridades semántico-morfológicas del nombre nuclear determinan, respectivamente, las características semántico-morfológicas del compuesto. El segundo elemento nuclear suele expresar una categoría genérica, mientras que el primero la precisa y concreta tipológicamente o le atribuye ciertas características cualitativas. Mantienen una relación coordinativa las formaciones de tipo *железобетон, северозапад, югоизток* (tr. hormigón armado, noroeste, sudeste), entre otros.

4.3. Modelo compositivo <N + v + N + Sf (sufijo)>

4.3.1. Por último, cabe señalar un modelo compositivo que tiene realización tan solo en la lengua búlgara y presenta la concatenación de dos elementos nominales unidos mediante vocal de enlace (*-o-* o *-e-*) y acabados en sufijo: *ден-о-нощ-ие, мест-о-положение, народ-о-власт-ие, овч-е-душ-ие* (tr. el período que comprende el día y la noche 'día y noche', ubicación 'lugar y posición', sobe-

ranía del pueblo ‘pueblo y poder’, ingenuidad ‘oveja y alma’). El sufijo o bien se adjunta a una combinación binominal, o bien forma parte de uno de los constituyentes que ya resulta sufijado. En algunas de las estructuras binominales suelen utilizarse unidades lexémicas ya formadas con sufijo (*самолет-о-носач* = tr. portaaviones ‘avión y portador’), y en otras, uno de los constituyentes no funciona como unidad lexémica independiente y se incorpora tan solo como elemento de la formación compuesta (*зем-е-дел-ие*, *зем-е-дел-ец* = tr. agricultura, agricultor ‘tierra y hacer’). La presencia de una vocal de enlace convierte el compuesto en un conjunto estrecho y orgánicamente unido debido a la integridad entonacional. La vocal de enlace elimina, en la mayoría de los casos, los dos centros acentuales del compuesto que suelen darse en las acuñaciones donde los dos elementos nominales se unen por guion o sin vocal intercalada. La mayor parte de las acuñaciones son endocéntricas subordinativas con segundo elemento nuclear (*идолопоклонник*, *основоположник* = tr. idólatra, fundador), aunque se dan casos también de relación coordinativa, como lo vemos en *денонощие* ‘día y noche’.

5. Conclusiones

Tal y como se ha podido comprobar, los modelos compositivos de los que se sirven las dos lenguas contrastadas para formar compuestos binominales presentan bastantes rasgos comunes, pero asimismo se diferencian en varios aspectos importantes.

Las disimilitudes se manifiestan de forma obvia a nivel estructural, en donde la lengua búlgara dispone de tres modelos compositivos, mientras que la española se sirve tan solo de dos.

Las estructuras sufijadas tan típicas del búlgaro (y de las lenguas eslavas en general) no se dan en español, lo que hace patente una mayor simplicidad con la que suelen formarse las acuñaciones compositivas españolas, ya que los dos sustantivos o bien se aglutinan directamente, o bien se quedan unidos tan solo semánticamente sin presentar fusión fonológica u ortográfica. Hay que registrar, asimismo, la subrayada preferencia de la lengua búlgara por la vocal de enlace frente a su ausencia predominante en las estructuras binominales españolas.

El guion, como instrumento que sirve para conseguir la integridad formal del conjunto binominal, es un signo de puntuación mucho más utilizado en búlgaro; su empleo es casi nulo en español.

El lugar que ocupan los constituyentes nucleares en ambas lenguas es otro rasgo diferenciador: mientras que en español estos suelen ocupar la primera posición en la estructura del compuesto, en búlgaro tienden a posicionarse en segundo lugar.

Y, por último, cabe señalar la interpretación mucho más abierta de lo que es un compuesto en la tradición española, frente a la actitud bastante restrictiva

de la tradición búlgara, en la que el componente formal es el más relevante, de modo que solo se interpretan como compuestos los no sintagmáticos. En este sentido, el trabajo podría considerarse como una de las muchas posibles aportaciones que se podrían hacer por medio de estudios contrastivos para ampliar los límites del concepto *compuesto sintagmático*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Academia de Ciencias de Bulgaria (ACB). *Нов правописен речник на българския език*, София: Просвета, 2012.
- Alberto Miranda, José. *La formación de palabras en español*, Salamanca: Ediciones Colegio de España, 1994.
- Almela Pérez, Ramón. *Procedimientos de formación de palabras en español*, Barcelona: Ariel Practicum, 1999.
- Alvar Ezquerro, Manuel. *La formación de palabras en español*, Madrid: Arco/Libros, 1995.
- Avramova, Tsvetanka. «За новите „неизменяеми“ прилагателни в чешкия и българския език», *Научни трудове на Пловдивския университет «Паусий Хилендарски»*, 46 (1), 2008: 543–557.
- Avramova, Tsvetanka y Osenova, Petya. «Отново по въпроса за границата между сложна дума и словосъчетание (през призмата на най-новата българска лексика)», *Български език*, 1, 2003: 68–75.
- Baltova, Yuliya. «За езиковата интерпретация и правописа на някои неологизми в българския език», *Магията на думите. Езиковедски изследвания в чест на проф. д.ф.н. Лилия Крумова-Цветкова*, София: АИ «Проф. М. Дринов», 2012: 221–229.
- Buenafuentes de la Mata, Cristina. *La composición sintagmática en español*, San Millán de la Cogolla: Cilengua, 2010.
- Buenafuentes de la Mata, Cristina. «Sobre la delimitación entre compuestos sintagmáticos y locuciones: Nuevas aportaciones desde la diacronía», *Hispania*, 100 (4), 2017: 568–579.
- Benveniste, Émile. *Problemas de lingüística general II* (trad. de Juan Almela), Madrid: Siglo XXI, 1977.
- Boyadzhiev, Todor. «Словообразуване», *Съвременен български език. Фонетика. Лексикология. Словообразуване. Морфология. Синтаксис*, Eds. T. Boyadzhiev & I. Kutsarov & Y. Penchev, София: Петър Берон, 1998: 227–276.
- Bustos Gisbert, Eugenio. *La composición nominal en español*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1986.
- Corpas Pastor, Gloria. *Manual de fraseología española*, Madrid: Gredos, 1996.
- Coseriu, Eugenio. *Principios de semántica estructural*, Madrid: Gredos, 1977.

- Coseriu, Eugenio. *Gramática, semántica, universales*, Madrid: Gredos, 1978.
- Coseriu, Eugenio. «La semántica estructural en España», *AnMal*, 21 (2), 1998: 455–482.
- Diccionario de los Extranjerismos en la Lengua Búlgara (DELB). *Речник на чуждите думи в българския език (Пето издание, допълнено и основно преработено от Емилия Пернишка)*, София: Наука и изкуство, 2007.
- Dimitrova, Mihaela. «За новите „аналитични прилагателни“ в българския и чешкия език», *Филологически форум*, 1 (7), 2018: 55–62.
- García-Page Sánchez, Mario. *Introducción a la fraseología española. Estudio de las locuciones*, Barcelona: Anthropos Editorial, 2008.
- Georgieva, Elena. «Образуване на сложни съществителни имена», *Грамматика на съвременния български книжовен език. Т. 2. Морфология*, Red. С. Стоянов. София: Издателство на БАН, 1983: 75–99.
- Giurescu, Anca. «El método transformacional en el análisis de los nombres compuestos del español moderno», *Revue Roumaine de Linguistique*, 17 (5), 1972: 407–414.
- Grigorova, Svetla; Kanchev, Ivan. *Diccionario español-búlgaro/Речник българско-испански*, Madrid: Ediciones Akal, S.A., 2009.
- Kanchev, Ivan. *Español actual: clases de palabras y categorías*, Sofia: EU San Clemente de Ójrid, 2004.
- Lang, Mervyn Francis. *Formación de palabras en español. Morfología derivativa productiva en el léxico moderno* (Traducción de Alberto Miranda Poza), Fuenlabrada/Madrid: Cátedra, 1992.
- Lorenzo, Emilio. «La derivación nominal en el español actual», *Donaire*, 4, 1995: 35–41.
- Mel'čuk, Igor Aleksandrovič; Yves Gentilhomme y Alain Polguère. *Cours de morphologie générale, théorique et descriptive. Volume II. Deuxième partie, Significations morphologiques*, Paris: Les Presses de l'Université de Montréal, 1994.
- Moliner, María. *Diccionario de uso del español*, 3ª ed, Madrid: Gredos, 2007.
- Pena Seijas, Jesús. «La palabra: estructura y procesos morfológicos», *Verba*, 18, 1991: 69–128.
- Pérez Vigaray, Juan Manuel. *La composición nominal en español*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (tesis doctoral), 1994.
<https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/2242> [18/08/2022].
- Radeva, Vasilka. *В света на думите. Структура и значение на производните думи*, София: УИ «Св. Климент Охридски», 2007.
- Real Academia Española (RAE). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe, 1973.
- Real Academia Española (RAE). *Diccionario de la Real Academia Española (DRAE), Vigésima segunda edición*, Madrid: Espasa Calpe, 2001.

- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (RAE y ASALE). *Diccionario panhispánico de dudas (DPD)*, Madrid: Santillana, 2005.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (RAE y ASALE). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*, Madrid: Espasa Libros, 2010.
- Rainer, Franz. *Spanische Wortbildungslehre*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1993.
- Rainer, Franz y Soledad Varela Ortega. «Compounding in Spanish», *Rivista de Linguística*, 4, 1992: 117–142.
- Sánchez Márquez, Manuel J. *Gramática moderna del español*, Buenos Aires: Ediar, 1972.
- Sumrova, Vanina. *Новите феминални названия в българския език*, София: Издателство на БАН «Проф. М. Дринов», 2018.
- Val Álvaro, José Francisco. «La composición», en *Gramática descriptiva de la lengua española*, Dir. I. Bosque & V. Demonte, Madrid: Espasa-Calpe, 1999: 4757–4839.
- Varela Ortega, Soledad. *Fundamentos de morfología*, Madrid: Síntesis, 1990.
- Zidarova, Vanya. *Лексикология на съвременния български език*, Пловдив: Контекст, 2009.
- Zidarova, Vanya. *Динамика и иновации в лексикалната система на българския език*, Пловдив: Коала прес, 2019.

CAPÍTULO 18

La integración de la isla de Tenerife en el dominio lingüístico hispánico¹

Yuliya Miteva

Universidad de Veliko Tarnovo «Santos Cirilo y Metodio» (Bulgaria)
julia_miteva@abv.bg

1. Los inicios del proceso de aculturación lingüística

Al inicio de la colonización, Tenerife se parecía más bien a una Babel lingüística, debido a la afluencia de gran número de personas de muy diverso origen, que tuvieron que convivir y compartir el mismo espacio físico. Sorprende la variedad de lenguas y acentos que «colonizaron» la isla: castellanos, portugueses, genoveses, catalanes, canarios, gomeros, palmeses, *gente de las islas* —expresión referida a los habitantes de Lanzarote y Fuerteventura—, moriscos, azanegas (Morera 2016: 9–20; Sosa Martín 2021: 150–167).²

Una de las características más importantes de la colonización de Canarias fue, precisamente, su carácter heterogéneo. En las islas confluye población autóctona, europea y africana de diverso origen, lengua y cultura. Había dos vías de colonización distintas, la voluntaria y la forzada, y ambas confluyeron en crear un mapa humano y lingüístico muy complejo (Aznar Vallejo 2009: 173–180; Sarmiento Pérez 2008: 19–23). Entre los europeos, las dos comunidades más im-

¹ Este trabajo es el resultado de una breve estancia de investigación que realicé en el Instituto de Estudios Medievales y Renacentistas de la Universidad de La Laguna, en el mes de septiembre del 2021. Quisiera expresar mi reconocimiento y gratitud al equipo de bibliotecarios del Fondo de Canarias de la Biblioteca General y de Humanidades de la Universidad de La Laguna y del Instituto de Estudios Canarios por la inestimable ayuda que me prestaron en las sucesivas etapas de la investigación.

² “Poblose la ysla de castellanos, ginoveses, flamencos, portugueses, franceses, y de otras Naciones,” diría Marín de Cubas (1986 [1687–1694]: 247) al referirse a los primeros tiempos de la colonización.

portantes desde el punto de vista numérico fueron los castellanos, especialmente andaluces y extremeños, y los portugueses (González Zalacain 2005: 30–37; Aznar Vallejo 2009: 227–232). Las dos lenguas europeas más importantes, por tanto, fueron el español, en su modalidad meridional, y el portugués (Díaz Alayón 2013: 111–112). Es difícil determinar la modalidad del portugués que llega a Canarias. Aunque la mayoría de los lusos que arraigan en las islas provenían del norte del país, de la zona comprendida entre el Miño y las Beiras, fue igualmente importante el número de los colonos oriundos de Madeira y del Algarve (Aznar Vallejo 2009: 230–232; Corbella 1994–1995: 238–239; Cáceres-Lorenzo 2012: 799).

En Tenerife la base del contacto lingüístico fue mucho más amplia y heterogénea de lo que sugiere el concepto de *castellanización* (Morera 2016: 9–20). Este proceso no implicó solo a castellanohablantes y berberófonos, como suele pensarse. Hubo zonas de contacto castellano-beréber, portugués-beréber y hubo también zonas de contacto entre las distintas modalidades o lenguas beréberes que hablaban los aborígenes de Tenerife, Gran Canaria y La Gomera.

El proceso de castellanización de los guanches empieza antes de la conquista, en la etapa de los primeros contactos entre europeos e indígenas.³ Había tres vías de aculturación espontánea en la etapa de preconquista. Una de ellas se canalizaba a través de las relaciones comerciales, otra, a través de la evangelización y una tercera vía, transcurría a través de los acuerdos políticos y de los pactos entre aborígenes y castellanos (Tejera Gaspar y Aznar Vallejo 1991: 24–28; Aznar Vallejo 2008: 48–50). En Tenerife, estos primeros contactos tuvieron como escenario los menceyatos de Anaga y Güímar. Podemos decir, por tanto, que la aculturación de la isla de Tenerife empieza por el sur. Después de la conquista, su centro de gravedad se desplaza hacia la nueva capital, la villa de La Laguna, y hacia la vertiente septentrional de la isla, en general.

¿Cuál pudo haber sido el alcance real de esta aculturación temprana? En el plano lingüístico, en esta primera etapa la aculturación se limitó a casos aislados de bilingüismo individual, a guanches que, en sus tratos frecuentes con los europeos, adquirirían cierto grado de competencia lingüística en romance, y viceversa, a europeos que aprendían la lengua aborigen (Sarmiento Pérez 2008: 34–37; Baucells Mesa 2013: 286–287). El proceso de asimilación lingüística a gran escala, sin embargo, se pondría en marcha solo con el inicio de la colonización, una vez finalizada la conquista.

³ Es así como lo relata Espinosa: «Dende algunos años vino Sancho de Herrera, hijo del sobredicho (Diego de Herrera), a esta isla, con intento de ganarla y poblarla, y saltó en tierra en el puerto de Santa Cruz, término de Anaga, que llamaban Añazo, donde, permitiéndolo los naturales, hizo un torreón en que él y los suyos vivían, y allí venían los naturales a tratar y contratar con los cristianos» (Espinosa 1967 [1594]: 88).

2. El ritmo del proceso de cambio de lengua

En la bibliografía canaria prevalece la idea de una castellanización rápida y total de la población aborígen, sin dejar resquicio a una posible supervivencia de la lengua autóctona. Así, según Trapero (1996: 1117), «el español sustituyó masivamente y pronto a las hablas aborígenes», idea a la que se suman también Corrales y Corbella (2019: 297), cuando afirman que «a principios del quinientos encontramos los últimos intérpretes y, a partir de ese momento, se comprueba en los textos que la aculturación lingüística había cerrado su ciclo». Cáceres-Lorenzo (2012: 801; Bravo-García y Cáceres-Lorenzo 2011: 115–132) habla igualmente de una aculturación acelerada de la población autóctona. Morera (2016: 53), por su parte, retrasa el éxito de la castellanización hasta finales del s. XVI o principios del XVII, cuando, en su opinión, «el castellano había logrado acabar con toda la originaria diversidad lingüística de Canarias y dominaba en solitario todo el territorio insular». Sosa Martín (2021: 402) comparte la opinión de Morera y considera que Tenerife fue una de las islas que más tardíamente perdieron el beréber. Explica la prolongada pervivencia de la lengua autóctona por el hecho de ser la última isla que se conquistó, por su considerable extensión geográfica y por la existencia de bandos de paces que pudieron facilitar la continuidad lingüística.⁴

Creo que debemos abordar el problema del ritmo del proceso de castellanización de los guanches desde una perspectiva socio-histórica. En este sentido, es imprescindible conocer el contexto social y demográfico en el que se produce el cambio de lengua y los factores que lo condicionaron.

Sabemos que la colonización europea de la isla de Tenerife fue pausada y difícil en las primeras décadas (Báez Hernández 2015: 577–642). Se sabe, además, que los colonos que fueron llegando no se distribuían de forma homogénea en el territorio insular. Los repobladores se concentraban preferentemente en determinadas zonas del norte de la isla, mostrando un desinterés prácticamente absoluto por explorar la vertiente sur-suroeste, por considerar aquellas tierras de poco provecho y de una explotación muy costosa (Báez Hernández 2010: 69; Baucells Mesa 2013: 469–475).

La prioridad de las autoridades castellanas fue poblar, repartir y poner en explotación las proximidades de la capital y las tierras del norte de la isla que prometían mejores posibilidades de beneficios económicos inmediatos (Baucells Mesa 2013: 469–475). El objetivo fue sentar las bases para el desarrollo de una agricultura orientada a la exportación. Esto explica que las comarcas de Tacoronte, La Laguna y Taoro concentraran el 72% de la tierra distribuida en la época de los grandes repartimientos de datas (Báez Hernández 2015: 646). Según una

⁴ Sosa Martín (2021: 235–280, 326–341) estudia, desde un enfoque teórico, las sucesivas fases en el proceso de sustitución lingüística y dedica un capítulo de su tesis al análisis de la extinción de la lengua beréber en Tenerife.

fuente de 1519 «en la dicha ysla avía diez o doze logares poblados, donde avía yglesias e clérigos que dezían misa e zelebraban los divinos ofiçios» (Rumeu de Armas 1969 *doc. n.º 166*: 468–469). Salvo Candelaria, en Güímar, todos estaban concentrados en la vertiente norte de la isla.

Es necesario hablar de «ritmos aculturativos diferentes» (Baucells Mesa 2013: 231–233) no solo entre islas, sino también dentro de cada realidad insular. Un estudio dedicado al proceso de aculturación lingüística de los guanches tiene que atender, necesariamente, dos escenarios distintos, que *grosso modo* coincidirían con la vertiente septentrional y meridional de la isla. Se trata de dos mundos próximos, pero, a la vez, distantes y distintos. Dos mundos en los que las propias circunstancias de la conquista y de la colonización marcaron el ritmo y la intensidad del proceso de aculturación.

3. Factores que favorecen el proceso de cambio y sustitución de lengua

Entre los factores que aceleraron el proceso de castellanización, hay que destacar, en primer lugar, el desplome demográfico de la población autóctona, contrarrestado, en cierta medida, por el intenso proceso de colonización de la banda norte de Tenerife. Podríamos hablar incluso del reemplazo de la población berberófona en esta franja de la isla por colonos romanceparlantes. La afluencia de repobladores desencadenó, por otra parte, un proceso de mestizaje étnico a través de los matrimonios mixtos entre europeos y aborígenes. Otra pieza clave en los contextos de contacto de lenguas es la economía. Los aborígenes se vieron involucrados en el nuevo modelo económico introducido en la isla. La integración laboral y el estrecho contacto que mantuvieron las dos comunidades aceleraron el proceso de castellanización de los autóctonos. Hemos de considerar también el impacto de las medidas políticas y de gobierno, puestas en marcha por las autoridades castellanas. Entre ellas, la concentración de la población aborígen en poblados y la evangelización fueron dos factores decisivos en el proceso de cambio cultural y lingüístico. Las actitudes, por último, son otro elemento clave en un proceso de cambio social. El castellano se impone como lengua dominante por el alto prestigio del que gozaba la cultura europea occidental en las islas y gracias también a la utilidad y funcionalidad de su uso en todas las esferas de la vida pública y privada. Veamos a cada uno de estos factores con más detenimiento.⁵

Los cambios en la composición demográfica de la isla tuvieron una importancia capital en el proceso de sustitución de lengua. Algunos autores cifran en

⁵ Sosa Martín (2021: 177–227) dedica un capítulo de su tesis doctoral al estudio del impacto de una serie de factores en el proceso de sustitución lingüística en Canarias. Entre los factores externos destaca el desplome demográfico, la esclavitud y las migraciones de las comunidades indígenas, la colonización, los matrimonios mixtos, la evangelización y la presión institucional, así como la economía y el factor prestigio.

torno al 75% el desplome demográfico experimentado por la población autóctona (Baucells Mesa 2013: 493–495). Este porcentaje no refleja solo las bajas producidas durante la guerra. La política de dispersión de los aborígenes, practicada por las autoridades isleñas en todo el archipiélago, tanto entre islas como dentro de los límites de cada isla, además de las expulsiones, las deportaciones y las esclavizaciones indiscriminadas tuvieron un impacto muy negativo en la densidad demográfica de las comunidades indígenas, y en su cohesión interna (Serra Ráfols 2019 [1968]: 306–307; Baucells Mesa 2013: 302–321). Es difícil mantener el tejido social de una comunidad, cuando se rompen los vínculos familiares, culturales y lingüísticos entre sus integrantes.

Como consecuencia de esta política de dispersión, en algunos casos el proceso de aculturación de los aborígenes tuvo lugar fuera de su isla de origen. Sevilla y otras ciudades castellanas y andaluzas se convierten a fines del s. XV y principios del XVI en un laboratorio donde se ensaya, a pequeña escala, el proceso de asimilación lingüística de los isleños. Muchos guanches, canarios y gomeños aprenden la lengua castellana en la Península y cuando regresan a las islas, ya son prácticamente bilingües y pueden actuar ellos mismos como agentes de aculturación en el seno de sus comunidades (Baucells Mesa 2013: 288; Morera 2016: 29).

Sin embargo, el factor determinante, que jugó a favor de la castellanización, no fue el desplome demográfico de la población local, sino el intenso y relativamente rápido proceso de colonización europea de la banda norte. Las bajas producidas en el seno de la comunidad guanche no podrían explicar por sí solas el cambio de lengua, si no fuera por la afluencia de población europea romanceparlante. El crecimiento demográfico registrado en Castilla a principios del s. XVI va a favorecer la colonización del Archipiélago, pese a que las islas tuvieron que competir con otros destinos más atractivos, como fueron el reino de Granada o las Indias (Gómez Gómez, *et al*, 2008: 40–61). El orden de prioridad en el proceso del repartimiento y atracción de colonos favorecía a los núcleos del norte y, en primer lugar, a La Laguna, Taoro y Tacoronte. A continuación, venían Daute, Anaga, Icod y Tegueste y muy por detrás se situaban los bandos del sur, Güímar, Abona y Adeje (Aznar Vallejo 2009: 192–194; Báez Hernández 2015: 646).

Es posible seguir el desarrollo del proceso de colonización a través del establecimiento de la red parroquial en la isla (Aznar Vallejo 2009: 186). Los primeros núcleos europeos en Tenerife fueron la capital, La Laguna, el puerto de Santa Cruz, y La Orotava y El Realejo, en Taoro (Espinosa 1967 [1594]: 121–125; Báez Hernández 2015: 646). Las iglesias de La Concepción de La Laguna y de Santiago del Realejo fueron los templos más antiguos de la isla. Al principio, eran núcleos modestos. En 1506, según datos de la Reformación del Repartimiento, La Laguna tendría entre cien y doscientos vecinos, La Orotava entre diez y treinta y El Realejo, diecisiete (Aznar Vallejo 2009: 189–192). En el año 1509, según la Residencia del Adelantado, ya existía una colonia en Taganana, que contaba con

dieciséis vecinos, y otra en Icod, con doce. El avance del proceso de colonización del norte se hace más visible aún en 1514–1515, cuando se citan los núcleos de Santa Cruz, Tacoronte, Sauzal, Taganana, El Realejo, La Orotava, Icod, San Pedro de Daute y Buenavista. Los aborígenes que vivían en estas localidades pronto se vieron superados en número por los colonos que iban llegando tanto de la Península, como de las islas de señorío. Estos pequeños núcleos semiurbanos fueron creciendo y con el tiempo se convirtieron en potentes focos de castellanización. Fijar la cronología de la fundación de estas localidades y estudiar su desarrollo posterior nos va a permitir reconstruir el proceso de castellanización de la isla en una perspectiva espacio-temporal (Miteva 2022).

Es digno de destacar el rápido crecimiento demográfico que experimenta la villa de La Laguna, y del que se hace eco el cabildo en 1514: «como la tierra se puebla de muchos vecinos que vienen a ella en cantidad de cien vecinos castellanos e portugueses cada año —dice el Adelantado— y pues aquellos que así vienen a vivir y poblar justa cosa es que se les diese solares en que hagan casas» (ACT III 1965 [1514–1518] *doc. n.º 44*: 58). En el año 1514, en la villa vivían 317 vecinos, unos 1.468 habitantes. En quince años la población de La Laguna se multiplica por tres, alcanzando los 5.179 habitantes en 1531. Este aumento se debe a la arribada a la isla de colonos de diverso origen y condición, la mayoría de los cuales deciden fijar su residencia en la villa capitalina (Gómez Gómez, *et al*, 2008: 61–71). Tenerife fue un potente foco de atracción de pobladores en las tres primeras décadas del s. XVI. Las zonas de origen de los colonos estaban en la Península, tanto en Castilla como en Portugal, y en las vecinas islas de señorío, especialmente Lanzarote y Fuerteventura.

El segundo factor en importancia en el proceso de castellanización de los guanches fueron los matrimonios mixtos, una de las vías de aculturación más rápidas y eficaces en los contextos de contacto interétnico (Baucells Mesa 2013: 497–498, 543–544). Hay varios ejemplos de conquistadores castellanos casados con las hijas de la antigua élite indígena. El más conocido, sin duda, es el matrimonio de Gonzalo del Castillo y Francisca de Tacoronte (Cebrián Latasa 2003: 158–159; Lobo Cabrera 2011: 67–78). Este tipo de enlaces tuvo que extenderse con el tiempo a las clases sociales menos favorecidas (Serra Ráfols 2019 [1968]: 307–308). Según fuentes inquisitoriales, en el año 1504 «se encontraron en estas siete yslas mil y doçientas familias canarias fuera de otras muchas que estaban mezcladas/mexturadas con ellas, pues con los conquistadores vinieron muy pocas mugeres y estas casadas, por lo que la mayor porción de los conquistadores casaron con las desta tierra» (Millares Torres 1975: 191–192; Lobo Cabrera 1983: 67; González Zalacain 2005: 28). Hay que decir, no obstante, que es poco probable que, en una fecha tan temprana, como es el año 1504, el nivel de mestizaje en la isla de Tenerife llegara a ser tan importante. Este testimonio habla de las *siete yslas*, sin especificar, y conviene no perder de vista las marcadas diferencias que existían entre ellas. El nivel de mestizaje en Tenerife y en La Palma,

las últimas islas que se incorporaron a Castilla, no podía ser el mismo que el de Lanzarote, Fuerteventura y El Hierro, donde este proceso ya se había consolidado desde hacía décadas (Aznar Vallejo 2006: 76–77). Es probable que el impacto de los matrimonios mixtos fuera más perceptible en el norte de la isla, donde se concentraba la mayoría de los colonos europeos. En el sur, en principio, había más posibilidades de mantener la endogamia de grupo y, con ella, la identidad lingüística y cultural de la comunidad (Lobo Cabrera 1984b: 233–237; Baucells Mesa 2013: 543–545, Miteva 2022).

En la segunda mitad del siglo XVI ya eran visibles los efectos de la generalización de este mestizaje étnico, biológico y cultural. En las fuentes de la época empieza a desaparecer de forma progresiva la especificación de *guanche* o *natural*, que los escribanos solían poner tras el nombre de los aborígenes, lo que nos hace pensar que esta información ya había dejado de ser relevante o se ocultaba (Tabares de Nava y Marín y Santana Rodríguez 2017: 9–10, 22–23). El hecho de que muchos aborígenes ocultaran su origen pone de manifiesto el avanzado proceso de aculturación que habían alcanzado algunos miembros de la comunidad, pero también el fuerte estigma social que pesaba sobre el resto.⁶

El nuevo modelo económico impuesto tras la conquista también favorecía la aculturación lingüística. El paso de un sistema basado en la ganadería hacia otro, orientado a la agricultura y a la explotación de recursos como la madera, las colmenas, la pez, implicaba un cambio cualitativo importante en la economía de las comunidades aborígenes, que se ven abocadas a abrirse al exterior, a producir para comercializar y exportar, lo que implicaba, a su vez, interactuar con gente de fuera (Báez Hernández 2010: 83–92). La dedicación a la agricultura y a la ganadería estante favorecía la sedentarización de los aborígenes y promovía el contacto y la convivencia en estrecha vecindad con los europeos (Aznar Vallejo 2008: 52). Este hecho explica la inmediata integración de los guanches afincados en las villas del norte. Los documentos registran los frecuentes contratos laborales y comerciales entre aborígenes y colonos desde el principio del s. XVI (Betancor Quintana 2000: 801). Para estudiar el proceso de integración laboral de los aborígenes contamos con sus testamentos (Tabares de Nava y Marín y Santana Rodríguez 2017) y con la colección de protocolos notariales publicados por el IECan.

Fue igualmente importante el impacto de las políticas concejiles. Los intentos por parte de las autoridades castellanas de fijar a la población aborígen en el territorio tenían como objetivo principal ejercer un control más eficiente sobre el territorio y garantizar la seguridad de los colonos. Las medidas de gobierno

⁶ En una Carta dirigida a la Suprema, el inquisidor de Canarias, Diego Ortiz de Funes, escribe en 1577 que «con algún trabajo podremos formar un nuevo padrón de los descendientes de los Canarios, pues aunque los naturales destas Islas, descendientes dellos, lo ocultan con cuidado, por el libro de apellidos notados y haciendo otras averiguaciones en secreto, se podrá saber» (Millares Torres 1975: 192).

dictadas por el Cabildo estaban encaminadas en el sentido de facilitar o forzar la aculturación. Un ejemplo de ello son las ordenanzas concejiles que obligaban a los aborígenes a vivir en poblado, mezclados con la población europea:

que los guanches desta isla e gomeros toviesen sus [roto] habitaciones e bivriendas en los poblados, por manera que fuesen bien acostunbrados e dotrinados en la fee, por que oyesen misa y las oras y especial las qreaturas que sepan como an de bevir y sean puestas en camino de ser buenos cristianos, e todos se confiesen (ACT II 1996 [1508–1513] doc. n.º 186: 134).

No podemos hablar todavía de la puesta en marcha de una política lingüística oficial por parte de la Corona, pero sí de medidas encaminadas en esta dirección, que demuestran el interés por parte de las autoridades en impulsar el proceso de castellanización. El foco no estaba en el cambio de lengua. El verdadero objetivo de la Corona era acelerar el proceso de cambio religioso. Le interesaba, sobre todo, «qué forma e manera se podría tener para que ellos [los dichos guanches e gomeros] se hiziesen buenos christianos y se aplicasen a haser e conosçer las cosas de nuestra Santa Fee Católica» (Rumeu de Armas 1969 *doc. n.º 165*: 467–468). A diferencia del árabe, que se identificaba plenamente con la práctica del Islam, la lengua guanche no se consideraba un problema de estado. Nada hace sospechar que la diferencia lingüística preocupara especialmente a las autoridades castellanas, lo que podría explicar la ausencia de disposiciones y medidas dirigidas a limitar o prohibir su uso (Sosa Martín 2021: 159).⁷

Sosa Martín (2021: 397–398) defiende, por el contrario, la existencia de una discriminación lingüística consciente por parte del régimen colonial, que se vehiculaba, en su opinión, «por medio de una estructura, un fundamentalismo religioso y una ideología castellanocéntrica que exaltaba los valores intrínsecos del idioma imperial y legitimaba la exclusión y estigmatización del amazigh y, por tanto, de sus hablantes». En su tesis maneja conceptos como «exterminio», «genocidio lingüístico» y habla de una «asimilación cultural forzada» (2021: 8). Baucells Mesa (2013: 547) considera igualmente que la lengua nativa no tenía cabida en el nuevo modelo de sociedad: «si la lengua aborígen fue lo primero que se negó a la población natural superviviente, el uso del castellano debió ser lo primero que se les impuso».

El Cabildo mantiene el tema de la concentración de los guanches y de los gomeros en poblado hasta la década de 1520 y después lo abandona (Lobo Cabrera 1984a: 69). ¿Por qué a partir de los años veinte este tema deja de preocupar a las autoridades? Sofocados los últimos conatos de rebelión en el sur y resuelto el

⁷ Debido a la importancia demográfica de los moriscos en las islas orientales de Lanzarote y Fuerteventura, a lo largo del s. XVI se dictaron sucesivas medidas que prohibían expresamente el uso de la lengua árabe (Morera 2016: 46–50).

problema de los alzados, la isla queda pacificada y esta disposición pierde actualidad. Hay que decir, no obstante, que su aplicación fue muy limitada, sobre todo en la vertiente meridional de la isla, donde estaba concentrada precisamente la mayoría de la población aborígen.

En el norte predominaba el poblamiento mixto europeo-aborígen. Aunque existía cierta tendencia a la concentración de la población de un mismo origen en determinadas zonas (Betancor Quintana 2002: 50–52), los hábitats de poblamiento mixto fueron la opción más generalizada. Fue, precisamente, en este contexto donde el proceso de cambio y sustitución de lengua fue más temprano e intenso. La promiscuidad interétnica y el estrecho contacto entre las dos comunidades jugaron a favor del proceso de castellanización.

Incluso en La Laguna, una fundación castellana en un espacio poco antropizado por los guanches, la presencia de indígenas se constata desde el primer momento (Moreno Fuentes 1978: 387–395). Los guanches que vivían en la villa de San Cristóbal, como Gaspar Fernández, Francisco de Tacoronte o Antón Guanche, fueron los pioneros en el proceso de integración y aculturación. Perteneían al grupo de aborígenes que «viven e se tratan a ávito e costumbres a manera de castellanos e se ayuntan e allegan al trato de los castellanos» (ACT III 1965 [1514–1518] doc. nº 15: 8–13; Betancor Quintana 2000: 803–804; Hernández Marrero 2001: 262).

El cambio en el tipo de hábitat también pudo favorecer el proceso de cambio cultural y lingüístico. De un hábitat más o menos disperso, propio de las comunidades aborígenes, se pasa a un hábitat concentrado después de la conquista. Este cambio en el modelo de asentamiento en el norte de la isla, sin duda, impulsó el proceso de aculturación. La concentración de la población aborígen en las villas castellanas fue una fórmula destinada a acelerar su integración y asimilación.

Hay que tener en cuenta, sin embargo, que el modelo de un hábitat aborígen disperso y condicionado por la trashumancia permanente, que instauró la historiografía tradicional canaria, está siendo cuestionado por parte de la arqueología moderna (Pérez Caamaño, *et al*, 2005, Alberto Barroso, *et al*, 2007, Chávez Álvarez, *et al*, 2007). Según Alberto Barroso, *et al*. (2007: 105–110), hay que reconsiderar la imagen tradicional de los aborígenes como una sociedad de economía pastoralista autárquica. Según esta imagen, los guanches se constituían en pequeñas comunidades independientes, dispersas por el territorio, y sus modos de vida se limitaban a garantizar su autoabastecimiento «a partir de una adaptación parasitaria a los distintos nichos ecológicos insulares» (Alberto Barroso, *et al*, 2007: 109). No podemos seguir imaginando a los guanches como a pastores de tradición troglodita «organizados para subsistir de manera aislada» (Alberto Barroso, *et al*, 2007: 109; Galván Santos, *et al*, 1999: 35–38; Velasco Vázquez, *et al*, 1999: 39). Frente a la imagen tópica de una comunidad trashumante, errática, y en permanente movimiento entre la costa y la cumbre, los análisis de

la arqueología de superficie, llevados a cabo en el sur de la isla en los últimos años, y el registro toponímico han puesto en evidencia la existencia de asentamientos permanentes, de auténticos poblados aborígenes, con una distribución compleja y planificada de las zonas de habitación, de trabajo y de culto (Navarro-Mederos, *et al*, 2002: 235–236; Pérez Caamaño, *et al*, 2005: 180–183; Chávez Álvarez, *et al*, 2007: 37–100).

Hemos de interpretar el proceso de evangelización como una vía de aculturación no solo religiosa, sino también lingüística. Es lo que explica la insistencia de las autoridades en que los aborígenes vivan recogidos y en poblado y asistan a los oficios religiosos «viniendo los dichos gomeros a vivir e morar, e viviendo e morando en qualesquier de los logares de la dicha yslla, que tobiesen poblado e toviesen yglesia e clérigos que les puedan ynstruyr en nuestra Santa Fee Católica» (Rumeu de Armas 1969 *doc. n° 166*: 468–469). En un primer momento, el proceso de evangelización se vehiculaba a través de la lengua beréber por misioneros bilingües o gracias a la intermediación de intérpretes. En un principio, serían los cautivos, más tarde los hijos mestizos de guanches y europeos, quienes desempeñaron esta misión.

Ser descendiente de guanches no impedía el acceso a la carrera eclesiástica (Espinosa 1967 [1594]: 46; Fernández Martín 1975: 118–130; Lobo Cabrera 1983: 72–76; Betancor Quintana 2002: 231–244). Es más, podría ser incluso una ventaja por el conocimiento de la lengua aborígen. Una de las claves del éxito del proceso de evangelización puede estar precisamente en estos clérigos de origen guanche o mestizo, capaces de transmitir a sus comunidades los preceptos de la nueva religión en lengua aborígen.⁸ Teniendo en cuenta que la evangelización, en estos primeros momentos, se vehiculaba a través de la lengua beréber, el impacto lingüístico de este primer contacto tuvo que ser limitado. No sabemos en qué momento se abandona la lengua autóctona para adoptar el uso del latín y del castellano en el servicio religioso, pero, sin duda, este cambio aceleró el proceso de castellanización.

Las fiestas, ferias y romerías fueron otra vía de aculturación para la comunidad aborígen.⁹ Entre ellas, hay que destacar el culto a la Virgen de Candelaria. Las procesiones a Candelaria ya existían en 1518, cuando la casa y ermita de la Virgen se encontraban todavía en «parte estéril y fuera de poblado». A veinte años de la conquista, el culto popular a la Virgen de Candelaria estaba ya bien arraigado en la nueva sociedad tinerfeña, hasta el punto de que el Cabildo de La Laguna decide autorizar la celebración de una feria de siete días en el lugar (Se-

⁸ Entre la primera generación de mestizos, hijos de españoles e indias, en el Virreinato del Perú, había personas que optaron por seguir la carrera eclesiástica y ejercer como clérigos. Decían de ellos que «como son hijos de la tierra y saben la lengua, ritos y costumbres de los indios, no se les encubre cosa, y les tienen temor y más respeto», lo cual les convertía en los mejores sacerdotes para evangelizar a los indígenas (Ares Queija 1997: 56–59).

⁹ Agradezco al Dr. Miguel Ángel Gómez Gómez la sugerencia.

rra Ráfols 2019 [1962]: 512–513; Gómez Gómez 2020: 260–263). A lo largo del s. XVI, se celebraban tres romerías anuales en honor a la Virgen de Candelaria: el dos de febrero, el quince de agosto y el ocho de septiembre (Santana Rodríguez 2018: 54–59). A ellas acudían peregrinos de todas las islas. No podemos obviar el efecto aculturador que tuvieron las ferias y el peregrinar constante a Candelaria en las comunidades locales del reino de Güímar. Este culto fue decisivo en el desarrollo demográfico y urbanístico del pueblo de Candelaria y de toda la comarca, porque, como ha demostrado Santana Rodríguez (2006: 222–223), el culto no estaba ligado solo a la imagen sino, sobre todo, al lugar donde esta apareció, un lugar, donde la presencia aborígen fue una constante a lo largo del tiempo.

Las actitudes fueron otro factor potenciador del cambio lingüístico y cultural. Las actitudes condicionan enormemente el comportamiento social y lingüístico de los hablantes y pueden llevar al abandono de la lengua materna (Almeida 2003: 181–188, 207–209). Las Capitulaciones que presenta al Rey la isla de Tenerife a fines de 1513 son una fuente fundamental para estudiar las actitudes que los grupos de poder de la nueva sociedad tinerfeña proyectan hacia la comunidad autóctona. En opinión de los regidores del Cabildo, los naturales eran dañinos, holgazanes, vagabundos, ladrones, astutos, y su presencia en la isla no era deseada: «la estada e bevienda destos en la dicha isla no a sido ni es provechosa al servicio de Dios ni de vuestra Alteza ni al bien común de la dicha isla, salvo muy dañosa» (ACT II 1996 [1508–1513] *doc. n.º 42 del Apéndice*: 281–282). Es altamente significativo que el Cabildo de Tenerife suplique al monarca que «mande hechar de la dicha isla (a los guanches y gomeros), pues ni Dios ni vuestra Alteza no son servidos dellos, ni la isla aprovechada» (ACT II 1996 [1508–1513] *doc. n.º 42 del Apéndice*: 281–282).

Se dudaba de la sinceridad de su conversión y durante mucho tiempo se les seguía considerando gentiles (Lobo Cabrera 1983: 76–79). Por consiguiente, todo aquello que se identificaba con su pasado: su lengua, su forma de vestir, sus ritos funerarios, era objeto de censura y motivo para su discriminación y marginación.

Las actitudes negativas que los castellanos proyectaban hacia los aborígenes se traducían en una presión sobre su comportamiento lingüístico, que los forzaba a preferir el uso del castellano y a rechazar el beréber en determinados contextos.¹⁰ Pero no siempre estamos ante una presión ejercida desde fuera, desde los grupos de poder. Existía, al mismo tiempo, una presión interna, en la propia comunidad. Hay ejemplos que ilustran cómo los propios aborígenes rápidamente interiorizaron este discurso negativo y lo proyectaron sobre «los suyos», marcando una distancia entre *guanches buenos* y *malos*, como hacía el Cabildo

¹⁰ «Si debido a las circunstancias que sean [...] las actitudes dominantes en los individuos hacia su lengua o variedad lingüística son negativas, ello puede llevarlos a abandonar sus formas de habla vernáculos y adoptar otras que existen en su comunidad y que se les presentan como alternativas para mejorar su condición social» (Almeida 2003: 207).

(Hernández Marrero 2001: 257). Ante la presión ejercida por los líderes de la comunidad aborígen, el Cabildo de Tenerife se ve forzado a discriminar entre dos categorías de guanches, los pacíficos y los alzados: «los dichos guanches pacíficos e que viven en ábito e costunbres como los castellanos e se allegan al trato e conversación dellos» vs. «los otros guanches que andan en la montaña entamarcados e sin se allegar a poblado y tratos de la conversación e comunicación de los castellanos» (ACT III 1965 [1514–1518] *doc. nº 15*: 8–13).

La actitud de la élite aborígen es clave para explicar el proceso de aculturación. Con el objetivo de lograr una integración más rápida y eficaz, los guanches de la élite ponen en marcha «mecanismos de mimetismo cultural», con los que intentan apropiarse de la identidad de los europeos, imitando su forma de vestir, el tipo de hábitat, las pautas de comportamiento social, y, por supuesto, también la lengua (Hernández Marrero 2001: 256). Tanto en los testamentos como en las Actas del Cabildo y en los protocolos notariales los guanches de la élite aparecen «disfrazados de castellanos», llevan nombres cristianos, visten a la usanza castellana, hacen las mismas mandas pías, firman los mismos contratos y obligaciones. La élite exige, además, un trato igualitario por parte de los castellanos, protestando contra el trato discriminatorio del que eran objeto (ACT III 1965 [1514–1518] *doc. nº 15*: 8–13). Es muy arriesgado, sin embargo, generalizar el nivel de aculturación alcanzado por los guanches principales y considerarlo representativo del grupo en su totalidad (Hernández Marrero 2001: 261–262). Hay amplios sectores de la población aborígen que no se ven reflejados en la documentación.

Al desprestigio y a la estigmatización de la lengua aborígen hay que contraponer la alta consideración de la que gozaban la lengua y la cultura españolas (Morera 2016: 26–28; Sosa Martín 2021: 165–167, 217–224). En el s. XVI el castellano llega a su apogeo, alcanzando una proyección internacional gracias a la expansión atlántica. Era la lengua de la élite, de los grupos de poder, lo que lo dotaba de un alto prestigio social (Almeida 2003: 188–190). Los castellanos ocupaban los puestos más relevantes de la nueva sociedad, formaban parte del gobierno isleño, eran regidores, alcaldes, tenientes de gobernador, acaparaban también los altos cargos de la Iglesia (Aznar Vallejo 2009: 227–229). La posición de los guanches en la nueva sociedad, por el contrario, carecía de relevancia (Aznar Vallejo 1997: 41–42, 2009: 250). Estaban excluidos de los puestos de gobierno y algunos miembros de la comunidad alcanzaron posiciones elevadas solo muy avanzado el siglo XVI, cuando ya se habían desprendido de todo rasgo indígena.

El conocimiento del castellano favorecía la movilidad social ascendente. Los canarios y los guanches *ladinos* llegaron a ocupar cargos institucionales de segundo orden, a los que no tenían acceso los aborígenes no castellanizados. Aparte de ser pastores de ganado ajeno, podían obtener cargos de mayor representatividad, como Fernando de Tacoronte, por ejemplo, que llegó a ser veedor de ganado (Betancor Quintana 2000: 803; 2002: 203–205).

Los aborígenes adoptan la lengua romance por razones de pragmatismo lingüístico, no por «imposición coercitiva» (Baucells Mesa 2013: 547). El acceso a cargos institucionales ya implicaba un avanzado proceso de asimilación lingüística. Los indígenas de Gran Canaria llevaban cierta ventaja a los guanches y a los gomeros en este proceso. De hecho, Betancor Quintana (2002: 255–256, 273–274) plantea la posibilidad de que los canarios desempeñaran la función de intermediarios en el proceso de aculturación de los guanches y de los gomeros.

Los guanches muy pronto toman consciencia de la utilidad del castellano, como instrumento legal, y de su multiplicidad de usos, tanto para formalizar sus relaciones matrimoniales, como para transferir propiedades, para garantizar sus derechos económicos, etc. El castellano domina por completo todos los ámbitos de la vida pública: la administración, el mercado inmobiliario, las transacciones económicas. Su conocimiento se vuelve un requisito indispensable para quienes aspiran a integrarse en los niveles medios y altos de la nueva sociedad. Los aborígenes muy pronto comprenden la utilidad de estos instrumentos y son muy activos en su práctica escrituraria. Aprenden a formalizar ante escribano público y por medio de escrituras buena parte de su actividad social, económica y comercial, lo que implica un cambio de mentalidad importante con respecto a su forma de vida tradicional (Lobo Cabrera 1984b: 229). Este cambio ocurre relativamente pronto. El testamento más antiguo que ha llegado a nosotros, el de la guanche Catalina Fernández, data de 1505 (Tabares de Nava y Marín y Santana Rodríguez 2017 *doc. n.º 1*: 29–30). El número de documentos otorgados por guanches hasta 1525 alcanza el millar e incluye una amplia tipología: poderes, obligaciones, arrendamientos y ventas, testamentos, curadurías, alhorrías, etc. (Betancor Quintana 2000: 800; Baucells Mesa 2013: 341–348).

El castellano es, además, un poderoso instrumento de defensa de los derechos individuales y colectivos de los aborígenes. Es innecesario insistir en la importancia que tiene el aprendizaje de la lengua del estado en el proceso de integración de cualquier minoría étnica. Los aborígenes recurren al castellano para defenderse de los abusos y de las injusticias de los colonos. La lengua era un instrumento de defensa individual o colectiva en los casos de atropellos legales, como fueron las esclavizaciones y las expropiaciones, y los aborígenes, a través de sus procuradores o abogados, hacían valer de modo muy eficiente sus derechos ante la Corona (Aznar Vallejo y Tejera Gaspar 1994: 63–65; Marrero Rodríguez 1970: 352–354, 364–365). Los canarios, gomeros, guanches y palme-ses tramitaron más de cuarenta pleitos y expedientes judiciales ante el Consejo Real (Betancor Quintana 2002: 121). Como ejemplo podríamos citar el escrito de apelación contra la prohibición de llevar armas, que presentó Antón Azate en 1514, en representación de «todos los guanches naturales e vezinos desta isla de Tenerife»: «Muy nobles señores. -Antón Azate, vezino e natural desta isla de Tenerife por mi y en nonbre de los otros guanches della, cuyo procurador soy, por virtud del poder que dellos tengo, de que hago presentación, como mejor de

derecho fuere comparezco ante vuestra merced» (ACT III 1965 [1514–1518] *doc. n.º 15*: 8–13).

4. Conclusiones

En conclusión, podríamos decir que el castellano se impone como lengua dominante en la isla de Tenerife a lo largo del s. XVI por medio de dos procesos que corren en paralelo: una colonización intensa y sostenida en el tiempo, y un proceso de cambio y sustitución de lengua, en el que se vieron involucrados tanto los indígenas canarios como la población esclava de origen africano que arribó a la isla. Las comunidades aborígenes del sur mantuvieron la lengua beréber hasta el s. XVII y es necesario profundizar en las razones de su resistencia y de su lealtad lingüística. La lengua guanche, sin embargo, no podía competir con el idioma de un imperio en auge.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACT II 1996 [1508–1513]. *Acuerdos del Cabildo de Tenerife II, 1508–1513*, Eds. Elías Serra Ráfols y Leopoldo de la Rosa Olivera, La Laguna: CSIC, Instituto de Estudios Canarios, 1996.
- ACT III 1965 [1514–1518]. *Acuerdos del Cabildo de Tenerife III, 1514–1518*. Con un apéndice de documentos sobre el gobierno de las islas, Eds. Elías Serra Ráfols y Leopoldo de la Rosa Olivera, La Laguna: CSIC, Instituto de Estudios Canarios, 1965.
- Alberto Barroso, Verónica, *et al.* «Arqueología en el sur de Tenerife. El mito de los paraderos pastoriles», *Tabona*, 15, 2007: 91–114.
- Almeida, Manuel. *Sociolingüística*, La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna, 2003.
- Ares Queija, Berta. «El papel de mediadores y la construcción de un discurso sobre la identidad de los mestizos peruanos (siglo XVI)», en *Entre dos mundos. Fronteras culturales y agentes mediadores*, Coords. Berta Ares Queija y Serge Gruzinski, Sevilla: CSIC, Escuela de Estudios Hispano-Americanos, 1997: 37–59.
- Aznar Vallejo, Eduardo y Antonio Tejera Gaspar. «El encuentro de las culturas prehistóricas canarias con las civilizaciones europeas», en *X Coloquio de Historia Canario-Americana*, Las Palmas de Gran Canaria: Ediciones del Cabildo Insular de Gran Canaria, Vol. 1, 1994: 22–73.
- Aznar Vallejo, Eduardo. «La fusión cultural entre aborígenes y europeos en Canarias», en VV. AA., *La sorpresa de Europa (El encuentro de culturas)*, La Laguna: Universidad de La Laguna, 1997: 21–44.

- Aznar Vallejo, Eduardo. «Conquistar y colonizar en las regiones meridionales», en *Le Canarien. Retrato de dos mundos II. Contextos*, Coords. Eduardo Aznar Vallejo, Dolores Corbella Díaz, Berta Pico Graña, Antonio Tejera Gaspar, La Laguna: Instituto de Estudios Canarios, 2006: 61–86.
- Aznar Vallejo, Eduardo. «Exploración y colonización de la Europa Atlántica», *Historia. Instituciones. Documentos*, 35, 2008: 45–61.
- Aznar Vallejo, Eduardo. *La integración de las Islas Canarias en la Corona de Castilla (1478–1526). Aspectos administrativos, sociales y económicos*, Santa Cruz de Tenerife: Ideas, 2009.
- Báez Hernández, Francisco. «La organización económica de las bandas del sur de Tenerife a comienzos del siglo XVI: Abona y Adeje, unos términos muy lejanos», en *II Jornadas de Historia del Sur de Tenerife*, Arona: Concejalía de Patrimonio Histórico, Ayuntamiento de Arona, 2010: 69–99.
- Báez Hernández, Francisco. *El Repartimiento de Tenerife (1493–1569)*. Tesis Doctoral, Universidad de La Laguna, 2015.
- Baucells Mesa, Sergio. *Aculturación y etnicidad. El proceso de interacción entre guanches y europeos (Siglos XIV–XVI)*, La Laguna–Tenerife: Instituto de Estudios Canarios, 2013.
- Betancor Quintana, Gabriel. «El destacado papel de Gaspar Fernández en la integración y aculturación de los guanches», en *XIV Coloquio de Historia Canario Americana*, Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo Insular de Gran Canaria, 2000: 800–811.
- Betancor Quintana, Gabriel. *Los canarios en la formación de la moderna sociedad tinerfeña. Integración y aculturación de los indígenas de Gran Canaria (1496–1525)*, Las Palmas de Gran Canaria: Ediciones del Cabildo de Gran Canaria, 2002.
- Bravo-García, Eva y Cáceres-Lorenzo, María-Teresa. *La incorporación del indigenismo léxico en los contextos comunicativos canario y americano (1492–1550)*, Lausanne, Switzerland: Peter Lang, 2011.
- Cáceres-Lorenzo, María-Teresa. «Pugna entre lenguas romances e indigenismo en el español atlántico (1496–1600)», *Bulletin of Hispanic Studies*, 89/8, 2012: 795–812.
- Chávez Álvarez, Esther, et al. *Los guanches en Guía de Isora. Arqueología, territorio y sociedad*, Guía de Isora: Biblioteca de Estudios Isoranos, Planet, 2007.
- Cebrián Latasa, José Antonio. *Ensayo para un diccionario biográfico de conquistadores de Canarias*, Las Palmas de Gran Canaria: Gobierno de Canarias, Viceconsejería de Cultura y Deportes, Consejería de Educación, Cultura y Deportes, 2003.
- Corbella, Dolores. «Estudio de los portuguesismos en el español de Canarias: cuestiones pendientes», *Revista de Filología Románica*, 11–12, 1994–1995: 237–249.

- Corrales, Cristóbal y Corbella, Dolores. «Contactos lingüísticos en las Canarias prehispanicas: aculturación y pervivencia léxica (ss. XIV–XVI)», en *Un periplo docente e investigador. Estudios en homenaje al profesor Antonio Tejera Gaspar*, Coords. Esther Chávez Álvarez, María Dolores Cálalich Massieu y Dimas Martín Socas, Santa Cruz de Tenerife: Universidad de La Laguna, 2019: 297–317.
- Díaz Alayón, Carmen. «La toponimia de Canarias: aportes lingüísticos», *Lletres Asturianas*, 109, 2013: 103–117.
- Espinosa, Alonso de. *Historia de Nuestra Señora de Candelaria* [1594], Santa Cruz de Tenerife: Goya Ediciones, 1967.
- Fernández Martín, Luis. «Aspectos económicos, administrativos y humanos de la diócesis de Canarias en la segunda mitad del siglo XVI», *Anuario de Estudios Atlánticos*, 21, 1975: 95–130.
- Galván Santos, Bertila, et al. *Orígenes de Buenavista del Norte: de los primeros pobladores a los inicios de la colonización europea*, Buenavista del Norte: Ayuntamiento de Buenavista del Norte, 1999.
- Gómez Gómez, Miguel Ángel; Roberto José González Zalacain y Juan Manuel Bello León. «Siempre que la ysla esté abastecida». *La población de Tenerife en el siglo XVI a través de las tazmías*, San Miguel de Abona: Ayuntamiento de San Miguel de Abona, Concejalía de Cultura, 2008.
- Gómez Gómez, Miguel Ángel. «Reflexiones en torno al “Pleito de los naturales”», *Cliocanarias*, 2, 2020: 251–300.
- González Zalacain, Roberto José. *Familia y sociedad en Tenerife a raíz de la conquista*, La Laguna: Instituto de Estudios Canarios, 2005.
- Hernández Marrero, Juan Carlos. «Estructura y dinamismo en las relaciones sociales guanches tras la conquista de Tenerife», *Tabona*, 10, 2001: 247–266.
- Lobo Cabrera, Manuel. «Los indígenas canarios y la Inquisición», *Anuario de Estudios Atlánticos*, 29, 1983: 63–84.
- Lobo Cabrera, Manuel. «Los gomeros en el poblamiento de Tenerife», *El Museo Canario*, 45, 1984a: 55–82.
- Lobo Cabrera, Manuel. «Los indígenas tras la conquista. Comportamiento y mentalidad a través de los testamentos», en *Instituto de Estudios Canarios. 50 aniversario (1932–1982)*, vol. II, La Laguna: Instituto de Estudios Canarios, 1984b: 225–250.
- Lobo Cabrera, Manuel. *Las “princesas” de Canarias*, Las Palmas de Gran Canaria: Anroart Ediciones, 2011.
- Marín de Cubas, Tomás Arias. *Historia de las Siete Islas de Canaria* [1687–1694], Las Palmas de Gran Canaria: Real Sociedad Económica de Amigos del País, 1986.
- Marrero Rodríguez, Manuela. «Los procuradores de los naturales canarios», en *Homenaje a Elías Serra Ráfols*, La Laguna, 1970, Vol. 1: 349–367.

- Millares Torres, Agustín. *Historia general de las Islas Canarias. Completada con elaboraciones actuales de diversos especialistas*, tomo I, Las Palmas de Gran Canaria: Inventarios Provisionales Editores, 1975.
- Miteva, Yuliya. «Proyecto de una historia social de la lengua de los guanches», en *#Histori@dores: oficio, método y perspectivas en la Historia de España*, Dir. Gisela Coronado Schwindt, Eds. María Agustina Vaccaroni y Julieta Beccar, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación para la Historia de España, 2022: 274–302.
- Moreno Fuentes, Francisca. «Repartimiento de vecinos de La Laguna en 1514», *Anuario de Estudios Atlánticos*, 24, 1978: 383–395.
- Morera, Marcial. *La españolización de las Islas Canarias: lengua y cultura*, Puerto del Rosario: Cabildo de Fuerteventura, Archivo General Insular, 2016.
- Navarro-Mederos, Juan Francisco; Cristo Manuel Hernández Gómez y Fernando Álamo Torres. «Las manifestaciones rupestres del Sur de Tenerife: una aproximación desde la arqueología espacial», en *I Simposio de Manifestaciones Rupestres Canarias – Norte de África, Faykag – Revista Canaria de Arqueología*, Número extraordinario, 2002: 231–257.
- Pérez Caamaño, Francisco, *et al.* «El territorio arqueológico del *Lomo de Arico*. Aproximación al modelo de poblamiento permanente del sur de Tenerife (Islas Canarias)», *Tabona*, 13, 2005: 167–186.
- Rumeu de Armas, Antonio. *La política indigenista de Isabel la Católica*, Valladolid: Instituto «Isabel la Católica» de Historia Eclesiástica, 1969.
- Santana Rodríguez, Lorenzo. «Aproximación al proceso de constitución del culto a las advocaciones marianas de Candelaria en Tenerife y del Pino en Gran Canaria tras la conquista: dos soluciones dispares a un mismo problema», *El Museo Canario*, 61, 2006: 217–234.
- Santana Rodríguez, Lorenzo. «Cuando las romeras cruzaban la cumbre para cumplir con la Candelaria», en *Imagen y reliquia. Nuevos estudios sobre la antigua escultura de la Candelaria*, Ed. Carlos Rodríguez Morales, Ayuntamiento de San Cristóbal de La Laguna, LeCanarien, 2018: 47–59.
- Sarmiento Pérez, Marcos. *Cautivos que fueron intérpretes. La comunicación entre europeos, aborígenes canarios y berberiscos durante la conquista de Canarias y los conatos en el Norte de África (1341–1569)*, Málaga: Libros Encasa, 2008.
- Serra Ráfols, Elías. «Tributo a Candelaria. La Romería de hace 444 años», *Obras canarias de Elías Serra Ráfols*, Vol. IV, La Laguna: Instituto de Estudios Canarios, 2019 [1962]: 511–513.
- Serra Ráfols, Elías. «La repoblación de las Islas Canarias», *Obras canarias de Elías Serra Ráfols*, vol. V, La Laguna: Instituto de Estudios Canarios, 2019 [1968]: 305–326.
- Sosa Martín, Rumen. *Proceso de sustitución lingüística en Canarias. La castellanización de los bereberes de Gran Canaria y Tenerife (siglos XV–XVII)*, Tesis

- Doctoral, Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 2021.
- Tabares de Nava y Marín, Leopoldo y Santana Rodríguez, Lorenzo. *Testamentos de guanches 1505–1550*, San Cristóbal de La Laguna: Instituto de Estudios Canarios, 2017.
- Tejera Gaspar, Antonio y Aznar Vallejo, Eduardo. «El primer contacto entre europeos y canarios. ¿1312?–1477», en *VIII Coloquio de Historia Canario-Americana*, Tomo I, Las Palmas: Cabildo Insular de Gran Canaria, 1991: 18–37.
- Trapero, Maximiano. «Problemas de bilingüismo histórico en la toponimia de Canarias», en *Actas del III Congreso internacional de historia de la lengua española*, Alegría Alonso González *et al.* (eds.), Madrid: Arco Libros, 1996: 1109–1124.
- Velasco Vázquez, Javier, *et al.* «Consideraciones en torno a los sistemas productivos de las sociedades prehistóricas canarias: los modelos de Tenerife y Gran Canaria», *Vegueta*, 4, 1999: 33–56.

CAPÍTULO 19

El hispanismo puente entre Este y Oeste de Juan Octavio Prenz

Betina Lilián Prenz

Universidad de Trieste (Italia)
betina.prenz@gmail.com

Ana Cecilia Prenz

Universidad de Trieste (Italia)
preznac@gmail.com

1. Introducción

Juan Octavio Prenz – poeta y escritor argentino, además de profesor, traductor, crítico literario – publica en 1979, no precisamente su primer libro de poesía¹, pero sí el libro que definirá su poética, en la editorial KOV de Vršac, en edición bilingüe español-serbocroata (Prenz 1979a). En 1975 se había re-encontrado en Belgrado con el gran poeta serbio Vasko Popa, impulsor de la creación, a comienzos de los setenta, de la institución cultural KOV, y en una carta del mes de diciembre del mismo año², Prenz informa a un amigo suyo que aparecieron en *Plural*, México, las traducciones de Vasko, que, escribe Prenz irónicamente, «Octavio Paz – queriendo prestigiarse – ha firmado conmigo» (Prenz, Paz 1976)³. Son estas algunas de las muchas colaboraciones e intercambios culturales que Prenz y Popa realizaron a lo largo de su vida, y esto no solo en ámbito estricta-

¹ Prenz publica, en Argentina, sus dos primeros libros de poesía: *Plaza Suburbana* (Prenz 1961) y *Mascarón de Proa* (Prenz 1967).

² Carta de Prenz dirigida a Gerardo Mario Goloboff, Belgrado, 28 de diciembre de 1975.

³ Esta es una primera publicación de poemas de Popa en colaboración con Octavio Paz que culminará en la publicación de un volumen de poemas de Vasko Popa con prólogo de Octavio Paz, siempre en México en 1985 (Prenz 1985b).

mente poético (y relativamente a sus propias obras), sino también en términos de difusión y circulación de las diferentes culturas literarias – la yugoslava y la latinoamericana – en América Latina y en Yugoslavia, respectivamente.

Hemos comenzado por estos datos, relevantes en lo que sigue del presente artículo, para ubicar a la figura intelectual de Prenz, siempre en movimiento entre geografías diferentes, en un espacio inevitablemente múltiple, de dos o más culturas. Sin embargo, hubiéramos podido comenzar también, no por su «primer» libro de poesía, sino más bien por su «última» novela, cuyo título emblemático, en la traducción serbia, es *Višak identiteta* (Prenz 2016). La identidad excesiva del título bien explica la identidad excesiva de quien lleva dentro de sí, como Prenz, una multiplicidad de mundos en permanente comunicación.

O también, ¿por qué no?, por la que Prenz llamaba, en sus charlas de sobremesa, *la novela de Belgrado*, aún inédita, y sobre la que trabajó en el último período de su vida⁴. Aquí, el personaje es un joven argentino en Belgrado en los años sesenta, que tiene que enfrentarse a costumbres – no solo socio-culturales, sino también socio-políticas – para él ajenas, y a su vez deslumbrantes, en un choque de culturas que en más de una ocasión se transmutan en situaciones divertidas y hasta cómicas.

2. Un joven argentino. Belgrado. Años sesenta

La trayectoria y la producción de Prenz dan cuenta, efectivamente, de un primer viaje a Europa en los años sesenta⁵. Y de esa primera migración (1962–67) resulta clave, en términos de desarrollo profesional, justamente la estadía en Belgrado, donde Prenz trabaja en la Redacción Internacional de Radio Yugoslavia – aquí conoce a Radoje Tatić, con el que también desarrollará, como veremos, intensas colaboraciones editoriales; como asesor en el rubro específico de literatura latinoamericana de la editorial Nolit – una casa editorial privilegiada en la ex Yugoslavia, con un equipo editorial memorable: no solo Vasko Popa, sino también Bora Radović, Aleksandar Ristović, Jovan Hristić, las figuras más importantes de la poesía serbia y yugoslava de aquellos tiempos, y encima Zoran Mišić como editor jefe; y, en fin, como Lector de Español en la Universidad de Belgrado.

A esta primera estadía en Belgrado se suma una segunda, durante mediados de los años setenta (1975–79) – la migración, esta vez, es forzada, debido a la situación política argentina y al advenimiento de la dictadura militar – en que la Universidad de Belgrado lo acogerá nuevamente.

⁴ El título de esta novela inédita, que esperamos pronto publicar, es: *Chez Jovanović House. Escenas de la vida cotidiana en tiempos de la autogestión*.

⁵ Se trata de un primer viaje por Francia, Italia y Yugoslavia realizado en 1962 junto a su esposa, Elvira Dolores Maison, para conocer, entre otros países, también la tierra de sus padres, originarios de Istria. El viaje se extiende hasta 1967, puesto que la pareja se instala en Belgrado, donde nacerá en 1964, su primera hija, Ana Cecilia.

Vale la pena mencionar, al respecto, el rol fundamental que en este trance histórico jugó, para la vida de Prenz, la Universidad de Belgrado, como atestigüado por algunas cartas dirigidas a Ljiljana Samurović, relativas a su decisión de dejar Argentina y al contexto político de terror generado por el gobierno y los grupos paramilitares. Una primera misiva de Octavio dirigida a Ljiljana es del 29 de noviembre de 1974 y comienza de una manera muy literaria: «Queridos... Estamos distantes en el espacio, y ya nos estábamos poniendo distantes en el tiempo». La narración del examen final rendido por Chiquita⁶ el último día de apertura de la Facultad de Letras de la Universidad de La Plata (UNLP), le permite entrar en detalles sobre la situación del país y el clima dominante de terror y violencia: cuenta el asesinato de dos altos funcionarios de la UNLP por parte de un grupo extremista y de un profesor de la Facultad de Arquitectura, asesinatos que habían sido el motivo de la mencionada clausura de la universidad. Por otra parte, habla de su carrera como profesor ya sea en La Plata, ya sea en Buenos Aires, y haciendo referencia al concurso de 1972 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA) como profesor adjunto en la cátedra de Introducción a la Literatura⁷, agrega: «Mi nombramiento era por siete años, pero ahora salió una ley, por la cual caducan todos los concursos. Nuestras perspectivas aquí son muy malas. Seguramente quedaré sin trabajo y además esta atmósfera de terror nos ha sumido en una permanente intranquilidad, de la cual queremos salir». La carta concluye con el pedido de volver a Belgrado a su viejo puesto de lector e incorporarse en septiembre de 1975, aunque viajarían antes, es decir, en febrero (cosa que así no fue, dado que Prenz viajó en mayo-junio y la familia en julio).

La respuesta de Samurović no tarda en llegar; la carta es del 16 de diciembre de 1974. Sin tener confirmaciones oficiales, le asegura que habrá espacio para él en la cátedra y le transmite el sostén por parte de Ivan Dimić, jefe del Departamento de románicas, y de los demás profesores. Subraya que no han sido olvidados en Belgrado y que los amigos desean tenerlos nuevamente entre ellos. Pasa a los pasos formales a seguir, etc. Es una carta breve, intensa, que va a lo esencial de la situación del momento y que debe de haber tenido un significado inmenso para Prenz y su esposa, como si se hubiese introducido un pequeño aire de certeza y seguridad en sus caóticas vidas argentinas⁸.

⁶ Seudónimo de la esposa de Prenz.

⁷ Entre las dos estancias en Belgrado, cabe recordar brevemente, que Prenz trabajó en la UNLP desde 1967 hasta 1974, período en que enseñó Lingüística (1967-1969), Filología Comparada Esloveno-Románica (1968-1969), Seminario de Lengua Serbo-croata y Literatura Yugoslava (1969), Teoría y práctica gramatical (1971-1974) y Filología Hispánica (1969-1973); en la UBA concursó y gana un cargo como Adjunto en Introducción a la literatura en 1972. Concluida la dictadura, Prenz será convocado nuevamente por la UNLP, para enseñar Filología Hispánica, función que desempeñará entre 1985 y 1989.

⁸ La segunda novela de Prenz, *El señor Kreck* (Prenz 2006), está ambientada justamente en el período anterior al golpe militar y narra del clima de terror de esos años absurdos; la edición en

Estas idas y venidas, que conforman las vicisitudes existenciales de Prenz, reflejan y ponen de manifiesto, a su vez y casi plásticamente, el tránsito o tráfico de ideas y saber, de literatura y teorías, que, de un país a otro, Prenz mueve en una doble dirección de flujos – como si en la valija llevara experiencia intelectual, más que indumentos – hecho que, por otra parte, se encuentra ampliamente atestiguado por su actividad como profesor, traductor, escritor y asesor editorial.

3. Como profesor

Una investigación sobre «el caso Prenz», que se está llevando a cabo actualmente en Argentina, en la Universidad Nacional del Litoral (Santa Fe)⁹, focaliza, por ejemplo, su atención sobre la actividad de Prenz-Profesor como figura clave en la transformación institucional de la carrera de Letras de la UNLP durante los primeros años de la pos-dictadura y analiza la contribución que su regreso – con su carga de capital intelectual acumulado en el extranjero, vale a ser, la tradición lingüística, crítica y literaria de Europa del Este – proporcionó en aquellos años a la reforma del plan de estudio¹⁰.

El material sobre el que se funda este análisis incluye los programas y las clases elaboradas por Prenz, que están siendo recuperadas hoy en día gracias a una antigua tradición, aún vigente en las universidades argentinas, de transcribir las clases de las cátedras y/o de poner en circulación estas «guías», lo que permite rescatar no solo algo de lo que Prenz enseñó a partir de 1985, cuando fue restituido, concluida la dictadura, en su cargo de Profesor Adjunto, sino también muchas de las clases de los años setenta (vale a ser, del período entre las dos estadías de Prenz en Belgrado)¹¹.

serbocroata, *Gospodin Krek*, se publica en Belgrado en 2007 en la traducción de Gordana Ćirjanić (Prenz 2007).

⁹ Este trabajo se enmarca en el Proyecto *Archives in Transition: Collective Memories and Subaltern Uses* financiado por el European Union's Horizon 2020 Program-Marie Skłodowska Curie, Research and Innovation Staff Exchange (RISE), Grant Agreement n° 872299 (período 2021–2024).

¹⁰ El estudio del «caso Prenz» parte de la siguiente hipótesis: «Las migraciones forzadas provocadas por la violencia política estatal en Argentina, ya sea debido a causas ideológicas o económicas, han tenido efectos paradójicos en términos de institucionalización e internacionalización de los estudios literarios. En el exilio los agentes acumularon capitales específicos, simbólicos y sociales que fueron aprovechados por las instituciones que los acogieron a su retorno al país. Incluso aquellos que no retornaron contribuyeron a la institucionalización de los estudios literarios en Argentina y a su circulación internacional» (Gerbaudo, Prenz, 2021).

¹¹ Destacamos en el currículum de Prenz (como vemos en la nota 7) la presencia de las asignaturas de Lengua y Literatura serbo-croata y de Filología Comparada Esclavo-Románica que fueron introducidas en el plan curricular después de su primer regreso desde Belgrado a Argentina. A tal respecto, tenemos también dos cartas de Ljiljana Samurović, de 1969. En las mismas intercambian noticias sobre, como ellos mismos las definen, «novosti iz fakulteta», novedades de la facultad, y expresan preocupaciones o intereses, que podríamos definir muy socialistas, como la cuestión del «stan», departamento, refiriéndose a mudanzas, arreglos, tardanzas a lo que se suman cuestiones

Dicha reconstrucción de tráficos apenas iniciada en Argentina abre las puertas a otros espacios, más allá del espacio estrictamente universitario – las clases y los programas – ya que el doble movimiento de flujos del que venimos tratando, se realiza, en la obra de Prenz, en una variada producción de ensayos, prólogos, epílogos, traducciones, selecciones, introducciones, interviniendo él en al menos tres sentidos: difusión de la literatura de América Latina en una lengua de Europa (el serbocroata), traducción de la literatura de esa zona de Europa para América Latina, pero también traducción de textos en serbocroata (o esloveno o macedonio) para las capitales centrales del hispanismo, Madrid y Barcelona (y para la capital de la «república mundial de las letras» que, para la época, es todavía indudablemente París.).

4. Como traductor

No nos vamos a detener en el listado de textos, incluidas traducciones y selecciones, que promueven la literatura yugoslava en Argentina y América Latina en general, puesto que el objetivo principal de nuestro artículo es presentar un campo de investigación aún abierto, rico en materiales por examinar, y que atañe, más bien, al movimiento opuesto, es decir, a la contribución de Prenz en la difusión de la literatura latinoamericana en Yugoslavia, haciendo hincapié sobre cómo y en qué medida su obra de crítico/ensayista fomentó la promoción de dicha literatura en los años sesenta y setenta.

Vale la pena, sin embargo, recordar algunos de los nombres de autores de la ex Yugoslavia que pasan por su pluma de traductor, y su empeño en verlos publicados en español: Miodrag Pavlović, el ya citado Vasko Popa, Ciril Zlobec, Tone Pavček, Izet Sarajlić, Radovan Pavlovski, entre otros¹².

inherentes a la maternidad de la profesora. Sin embargo, lo más interesante de estas misivas es que Ljiljana averigua con sumo interés cómo andan esos cursos que estamos destacando, señal que se trataba de un tema anteriormente debatido entre ellos.

¹² A continuación, un listado incompleto de los textos que condensan las operaciones de selección, traducción y envío: «Poemas de Tania Kragujević y Miodrag Pavlović» (Prenz 1971); *Poetas contemporáneos de Yugoslavia* (Prenz, 1977a), *Poetas serbios del grupo Bagdala* (Prenz 1977b). Esto, en lo que atañe a los años sesenta y setenta, pero podríamos citar también una labor que continúa incesantemente en los años: *Poesía macedonia contemporánea* (Prenz 1983c), *Poesía de Vasko Popa* (Prenz, 1985b), *Poesía yugoslava contemporánea* (Prenz 1988a), *La binidad del amor y el dolor* de Ciril Zlobec (Prenz 2011a), *Poesías* de Marko Kravos (Prenz 2011b), *12 poemas* de Tone Pavček (Prenz 2012). Cabe anexar también la traducción de *Poetas eslovenos contemporáneos* (Prenz, Zlobec 1988b) y de *Poesías escogidas* de Izet Sarajlić (Prenz O., Prenz C. 1993).

«El repaso de las publicaciones por las que puso en circulación en español textos de France Prešeren, Miodrag Pavlović, Vasko Popa, Ciril Zlobec, Mateja Matevski, entre otros, contribuye a robustecer la hipótesis de una selección no constreñida por los avatares del mercado sino más bien impulsada por intereses específicos del campo literario y de los estudios literarios. Sus versiones se editaron en las revistas *Poesía española*, *Cuadernos Hispanoamericanos* y *Equivalencias* publicadas en Madrid, en *Esprit* publicada en París y en un libro publicado por la editorial Meettok domiciliada en San Sebastián», (Gerbaudo, Prenz 2021).

Siempre relativamente a la poesía, pero en dirección de flujo opuesta, la editorial Bagdala de Kruševac lo invita en 1976 a realizar una antología de poesía argentina contemporánea (Prenz, Goloboff 1977). Es así que Prenz cuenta su participación en este proyecto como «antologista o antologador (no sé cómo se dice: ambas, antologador más en América)»: «Hoy recibí una carta de la Editorial Bagdala en la cual me dicen que iniciaron la publicación de la poesía moderna de los países no alineados, junto con un ejemplar del primer volumen dedicado a Nigeria, Camerún y Congo. Me piden que les prepare una antología / mejor dicho, una reunión de poemas / de la poesía argentina moderna, junto con un prólogo. Me ofrezco a compartirlo con Vos (...) El volumen contendría unos dos mil versos. Les diré que, en principio, estamos haciendo algo juntos. Es la Editorial que hizo *Martín Fierro* y dada mi permanencia un Yugoslavia, según me dicen en la carta, quieren establecer una colaboración más o menos duradera conmigo (...) La editorial tiene su sede en Kruševac, ciudad que está a ciento y pico de km de Belgrado. Ya hablamos con Vos sobre los nombres posibles; por ahí podría extenderse el concepto de moderno a cuarenta años e incluir alguno que otro nombre seductor; de todos modos, según me dicen en la carta, los límites de la modernidad los fijamos nosotros. Cuando hable sobre el asunto, aprovecharé para interesarlos en la Revista Nuevamérica. Tal vez puedan interesarse; pienso esto porque se trata de una editorial del interior que quiere penetrar cada vez más en la capital, y aceptan ideas nuevas. El volumen de poesía africana está muy bien hecho»¹³.

Para Bagdala publicará también, ya más tarde, una antología del cuento breve latinoamericano (Prenz 1983c). Mientras que el *Martín Fierro* al que se refiere en la carta, es la edición de 1975 de la obra de Hernández en serbocroata, que Prenz había prologado (Prenz 1975).

5. Como ensayista

La voluntad de poner en circulación la literatura latinoamericana es una operación que se hace manifiesta, en efecto, en sus prólogos y epílogos a versiones en serbocroata de clásicos de la literatura argentina y latinoamericana, y que comienzan a aparecer ya en los años sesenta. Entre otros se cuentan su prólogo a las traducciones de *Pedro Páramo* de Juan Rulfo y de *Leyendas de Guatemala* de

¹³ Por un lado, como nota Gerbaudo (Gerbaudo, Prenz 2021), Prenz integra a Brasil en la producción latinoamericana y, por el otro, incluye a autores estabilizados junto a otros marginales en el campo literario tal como se recortaba desde el perímetro nacional argentino de los años setenta. Así, en la antología de «poesía argentina contemporánea» publicada en 1977 (Prenz, Goloboff 1977) se incluyen textos de Oliverio Girondo, Ricardo Molinari, Jorge Luis Borges, Raúl González Tuñón, Carlos Mastronardi, Aldo Pellegrini, Enrique Molina, Eduardo Jonquières, Alberto Girri, César Fernández Moreno, Juan Antonio Vasco, Pablo Atanasiú, Rubén Vela, Ariel Canzani, Juan Gelman, Esteban Peicovich, Francisco Urondo, Miguel Ángel Bustos, Roberto Jorge Santoro, Gerardo Mario Goloboff, Juana Bignozzi y Saúl Yurkievich.

Miguel Ángel Asturias, publicadas respectivamente en 1966 y 1969 por la editorial Nolit. En el primer caso, la traducción es de Radoje Tatić y la edición de Vasko Popa, y el prólogo de Prenz lleva el título de «Huan Rulfo i moderni meksikanski roman» (Prenz 1966a). En el segundo, la colaboración con Vasko sigue su curso, lo cual consta en una carta de Popa dirigida a Prenz, el 11 de febrero de 1968, cuando Prenz ha vuelto ya a Argentina: «Querido Octavio, me ha alegrado tu carta y el gaucho que en ella ha cruzado el océano. Mis novedades: terminé el libro *Sporodno nebo*, que tendría que salir en marzo. Si tienes apuro para su traducción, escíbeme para que te mande el manuscrito. Y escíbeme, en general, cuáles son las posibilidades de su publicación en Buenos Aires. Sería lindo que me escribieras el prólogo a *Leyendas de Guatemala* y que me lo mandarás, para que tu nombre se siga oyendo por aquí. Al más tardar dentro de dos meses (...) Me alegra, querido Octavio, que no te hayas olvidado de mí. Yo pienso en ti, todas las veces que leo algo sobre América Latina (...) Tu Vasko»¹⁴. El prólogo, en este caso, lleva el título de «Beleška o Asturijas» y la traducción de *Leyendas de Guatemala* es nuevamente de Radoje Tatić (Prenz 1969).

De los años setenta, en cambio, podríamos citar, por ejemplo, «Pogovor», posfacio a la traducción serbocroata de la obra de Rómulo Gallegos, publicada por Prosveta en 1978 en la edición de Miodrag Pavlović (Prenz 1978a). Siempre para Prosveta, y con edición de Miodrag Pavlović, Prenz había publicado, un año antes, el epílogo a la edición serbocroata de *Redobles por Rancas* de Manuel Scorza (Prenz 1977c), texto que se volverá a publicar, bajo el título de «Nota a Scorza», en el mismo año 1977, pero esta vez, para un público de habla hispánica (Prenz 1977d). Publicación esta última que Prenz comenta así: «La Nota a Scorza que te envío es el prólogo a la Edición de su primera novela en serbocroata; desde este punto de vista carezca quizás de interés para el público de habla hispánica, aunque contiene dos o tres ideas que juzgo interesantes, y que yo mismo pienso desarrollar en otra oportunidad. Si te parece que puede entrar en alguna de tus innumerables revistas amigas te lo dejo nomás. Sin compromisos. Si te parece que vale la pena. Está escrito especialmente para aquí, de modo que yo mismo no alcanzo a darme cuenta si andaría o no su publicación en español. Acudo, pues, a tu sentido común»¹⁵.

Consideramos útil citar por entero estas últimas consideraciones porque dan la pauta de la conciencia de Prenz, en su trabajo de prologar las obras¹⁶, de

¹⁴ «Dragi Oktavijo, obradovalo me je tvoje pismo i gaučo na njemu koji je u galopu stigao preko okeana. Moje novosti: završio sam knjigu *Sporodno nebo*, u martu treba da izidje iz štampe. Ako ti se žuri u prevodjenjem, piši mi da ti pošaljem rukopis. I uopšte, piši mi kakvi su izgledi za objavljivanje knjige u Buenos Airesu. Predgovor za *Gvatemalteske Legende* bilo bi lepo da mi napišeš i pošalješ, da ti se ime i dalje čuje ovde. Za jedno dva meseca najkasnije. (...) Milo mi je, dragi Oktavijo, što me nisi zaboravio. Ja na tebe mislim kadgod nešto o Latinskoj Americi pročitam (...) Tvoj, Vasko».

¹⁵ Carta de Prenz dirigida a Gerardo Mario Goloboff, Belgrado, 18 de marzo de 1977.

¹⁶ No hemos hecho un listado completo de los prólogos existentes. Para una idea ulterior, citamos por lo menos uno más: «Oktavio Paz ili stvaralačka volja» (Prenz 1979b), introducción a la edición serbocroata de *El arco y la lira* en la traducción de Radoje Tatić.

estar introduciéndolas en un tiempo y en un espacio con el que se encuentran por primera vez, y para un público, el yugoslavo, no aún involucrado en el ámbito de dicha literatura, aunque curioso y receptivo de la misma. En efecto, el interés de estos textos, entre otros, reside en el testimonio histórico de la aparición, en algunos casos por primera vez, de autores latinoamericanos aún desconocidos o poco conocidos en Yugoslavia, sobre todo cuando tomamos en consideración la producción de los años sesenta; se trata de textos en los que, Prenz, al presentar la obra del autor en cuestión, desentraña, desde un punto de vista crítico, para el lector yugoslavo, lo que son las líneas temáticas y los aspectos formales de la especificidad de la literatura latinoamericana.

Atestigua la ferviente vivacidad de esos años con respecto a la recepción yugoslava de esta novedosa literatura, una carta dirigida a sus padres y su hermano, el 23 de noviembre de 1962, en la que, después de comentar su visita a los pabellones de la Feria del libro de Belgrado («y aún en noviembre no había nevado»), Prenz escribe: «En otro orden de cosas, les anuncio que se van a traducir al yugoslavo dos libros de Borges: *Ficciones* e *Historia universal de la infamia*. Esto les da una idea de que aquí se lee de todo».

Prenz acompañará el recorrido también de Borges por Yugoslavia a lo largo de esos años con estudios de variada naturaleza sobre el escritor argentino, entre los cuales citamos, por ejemplo, «Uvod u Borhesa», publicado en *Savremeni* en febrero de 1966 (Prenz 1966b).

En este sentido, podemos afirmar que acompañan a las pre o post facciones de Prenz de las que venimos tratando, ensayos críticos que robustecen las perspectivas con que introduce obras y autores en los prólogos y epílogos, desde un punto de vista menos divulgativo y más académico: se trata de ponencias en convenios o publicaciones en revistas especializadas, como en el caso citado de Borges o como en «Tematika u hispanoameričkom romanu», publicado en *Filološki preglad*, en 1964, entre otros (Prenz 1964).

Además, no podemos no mencionar, en este contexto, también la presencia, en la producción de Prenz, de ensayos sobre teoría y práctica de la traducción. Interesantes, allí donde la teoría hace hincapié en la práctica, son los ensayos en que Prenz analiza autores españoles, como Cervantes (Prenz 1980), o latinoamericanos, como Rulfo (Prenz 1985a), en sus traducciones al serbo-croata. Si bien algo posteriores al período que estamos analizando, y no publicados en Yugoslavia, estos textos dan la medida de las variadas direcciones en que Prenz mete a fruto las experiencias intelectuales acumuladas en los años anteriores, aportando nuevos materiales de reflexión al campo de la relación entre las dos culturas en cuestión. Desde el punto de vista puramente teórico, en cambio, entre estos ensayos figuran por lo menos dos – «Srpska Književnost na području španskog jezika» (Prenz 1978b) y «Discurso crítico y traducción» (Prenz 1982) – en los que Prenz analiza los aspectos ligados a los complejos y multi-determinados fenómenos de circulación y fabricación de una literatura a partir de la práctica de

la traducción, y que se presentan, a su vez, también como una reflexión – teórica – sobre su misma práctica, ya que él mismo traduce, prologa, «antologa».

En fin, una mención a parte merece un trabajo, en el que Prenz hace caer juntos al Cid y a Kraljević Marko. Se trata de la presentación de una temática – la de los dos héroes cara a cara – a la que Prenz se venía dedicando desde los años sesenta, como atestiguan las cartas de 1969 de Ljiljana Samurović¹⁷, y que terminará por confluír en un volumen de 1983 que incluye la traducción al español de Prenz de quince poemas del ciclo de Kraljević Marko (Prenz 1983b)¹⁸. No solo este tema acompañó, como trasfondo siempre presente, los años de las estadias de Prenz en Belgrado, sino que, tal vez, sea el trabajo más emblemático de la voluntad de Prenz de construir, como alguien ha subrayado, un «hispanismo puente entre el Este y el Oeste» (Grilli 2021).

6. Conclusiones

En estas páginas, hemos intentado dar una panorámica de la producción de Prenz en los años sesenta y setenta en Yugoslavia, para dar testimonio de un campo aún abierto de investigación, y prometedor, creemos, de interesantes desenlaces para el estudio de toda una época de fermento literario. Por nuestra parte, y relativamente a lo expuesto, esperamos publicar en 2023, un libro que reúna los prólogos y epílogos de Prenz de este período, con el intento de contribuir al estudio de cómo aconteció y cuáles fueron las múltiples actividades que promovieron la difusión de la literatura sudamericana en aquellos años en Yugoslavia.

Queda fuera de estas páginas toda la producción posterior de Prenz, del período en que se traslada a Italia para enseñar en la Universidad de Trieste, desde donde, sin embargo, nunca interrumpió sus relaciones con los países de la ex Yugoslavia, ni sus esfuerzos por unir nombres, ideas, proyectos; al contrario, siguió activamente participando en lo que siempre consideró una parte fundamental de su «identidad excesiva».

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Gerbaudo, Analía y Betina Prenz. «Migraciones forzadas y derivas paradójicas. El caso Juan Octavio Prenz», *Estudios de Teoría Literaria*, 23, 2021: 82–99.
- Grilli, Giuseppe. «Scrivere per andare avanti: el camino se hace al andar», en *Un mitteleuropeo d'oltreoceano. Studi su Juan Octavio Prenz*, Ed. Sergia Adamo e Gianni Ferracuti, Trieste: EUT, 2021: 121–130.

¹⁷ Hemos ya hecho referencia en la nota 13 a estas dos cartas. Las retomamos nuevamente para agregar que en ellas se encuentran las primeras menciones del trabajo de Prenz sobre *El Cid y Kraljević Marko*, que Ljiljana sigue, desde lejos, con sumo interés.

¹⁸ Un ensayo sobre la misma temática se encuentra en (Prenz 1999).

- Prenz, Juan Octavio. *Plaza Suburbana*, La Plata: Centro, 1961.
- Prenz, Juan Octavio. «Tematika u hispanoameričkom romanu», *Filološki pregled*, 1964: 89–101.
- Prenz, Juan Octavio. «Huan Rulfo i moderni meksikanski roman», en *Pedro Paramo*, Huan Rulfo, Beograd: Nolit, 1966a: 12–21.
- Prenz, Juan Octavio. «Uvod u Borhesa», *Savremenik*, 12/23/2, 1966b: 169–177.
- Prenz, Juan Octavio. *Mascarón de Proa*, La Plata: Centro, 1967.
- Prenz, Juan Octavio. «Beleška o Asturijas», en *Gvatemalske legende*, Migel Anhel Asturijas, Beograd: Nolit, 1969: 17–25.
- Prenz, Juan Octavio. «Poemas de Tania Kragujević y Miodrag Pavlović», *Cormorán y Delfín*, 26, 1971: s. p.
- Prenz, Juan Octavio. «Predgovor», en *Martin Fiero*, Hose Ernandes, Kruševac: Bagdala, 1975: 5–11.
- Prenz, Juan Octavio. *Poetas contemporáneos de Yugoslavia*, Lima: Juan Mejía Baca, 1977a.
- Prenz, Juan Octavio. *Poetas serbios del grupo Bagdala*, Lima: Juan Mejía Baca, 1977b.
- Prenz, Juan Octavio. «Manuel Scorza i današnja hispanoamerička proza», en *Zvona za Rankas : roman. Balada o onome što se desilo deset godina pre no što je pukovnik Maruekos osnovao drugo groblje Činće*, Manuel Skorsa, Novi Sad: Matica srpska; Skopje: Mislja; Zagreb: Mladost; Titograd: Pobjeda; Beograd: Prosveta; Sarajevo: Svjetlost, 1977c: 229–236.
- Prenz, Juan Octavio. «Nota a Scorza», *Hispanamérica*, 6/17, 1977d: 107–110.
- Prenz, Juan Octavio. «Pogovor», en *Kanaima*, Romulo Galjegos, Beograd: Prosveta, 1978a: 303–312.
- Prenz, Juan Octavio. «Srpska književnost na području španskog jezika», en *Prevodna književnost: zbornik radova Drugih beogradskih prevodilačkih susreta, 2–7. decembar 1976.*, Beograd: Udruženje književnih prevodilaca Srbije, 1978b: 140–143.
- Prenz, Juan Octavio. *Cuentas Claras. Čisti Računi*, Vršac: KOV, 1979a.
- Prenz, Juan Octavio. «Oktavio Paz ili stvaralačka volja», en *Luk i lira*, Oktavio Paz, Beograd: Vuk Karadžić, 1979b: 5–13.
- Prenz, Juan Octavio. «Las primeras traducciones del *Quijote* al serbocroata», *Filología Moderna*, 4, 1980: 201–207.
- Prenz, Juan Octavio. «Discurso crítico y traducción», en *Los escritores latinoamericanos frente a sus críticos: coloquio internacional 10-12 de marzo 1982*, AA.VV., Toulouse: Université de Toulouse-Le Mirail. Série B. Tome III, 1983: 81–86.
- Prenz, Juan Octavio. *Antologija kratke priče latinske Amerike*, Kruševac: Bagdala, 1983a.
- Prenz, Juan Octavio. *El Cid y Kraljević Marko: una primera aproximación*, Madrid: LAR, 1983b.

- Prenz, Juan Octavio. *Poesía macedonia contemporánea*, Caracas: Ministerio de Cultura, 1983c.
- Prenz, Juan Octavio. «*Pedro Páramo* en Yugoslavia», *Cuadernos Hispanoamericanos*, 421-423, 1985a: 449-458.
- Prenz, Juan Octavio. *Poesía de Vasko Popa*, México: FCE, 1985b.
- Prenz, Juan Octavio. *Poesía yugoslava contemporánea*, Buenos Aires: Literatura Americana Reunida, 1988a.
- Prenz, Juan Octavio y Ciril Zlobec. *Poetas eslovenos contemporáneos*, Concepción-Madrid: Literatura Americana Reunida, 1988b.
- Prenz, Juan Octavio. «Identidad y complejidad en el Cid y Kraljević Marko» en *Le due sponde del Mediterraneo: l'immagine riflessa*, Trieste: EUT, 1999: 259-284.
- Prenz, Juan Octavio. *El señor Kreck*, Madrid: Losada, 2006.
- Prenz, Juan Octavio. *Gospodin Krek*, Beograd: Prosveta, 2007.
- Prenz, Juan Octavio. *La binidad del amor y el dolor* de Ciril Zlobec, Buenos Aires: Literatura Americana Reunida, 2011a.
- Prenz, Juan Octavio. *Poesías* de Marko Kravos, Buenos Aires: Literatura Americana Reunida, 2011b.
- Prenz, Juan Octavio. *12 poemas* de Tone Pavček, La Plata: Cuadernos de la Talita Dorada, 2012.
- Prenz, Juan Octavio. *Solo los árboles tienen raíces*, Buenos Aires: Nuevo hacer-Grupo editor latinoamericano, 2013.
- Prenz, Juan Octavio. *Višak identiteta*, Beograd: Geopoetika, 2016.
- Prenz, Juan Octavio y Ana Cecilia Prenz. *Poesías escogidas* de Izet Sarajlić, Concepción: Alas, 1993.
- Prenz, Juan Octavio y Gerardo Mario Goloboff. *Savremena poezija Argentine*, Kruševac: Bagdala, 1977.
- Prenz, Juan Octavio y Octavio Paz. «Poemas de Vasko Popa», *Plural*, 9, 1976: s. p.

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

811.134.2+821.134.2(497.1)(082)
821.134.2.09(497.11)(082)
811.134.1(497.11)(082)
821.134.1:81'42(082)

PASADO, presente y futuro del hispanismo en el mundo : avances y retos /
editores Anđelka Pejović, Vladimir Karanović, Ksenija Vraneš. - Belgrado : Facultad de
Filología de la Universidad, 2023
(Belgrado : MAB). - 317 str. ; 24 cm

Tiraž 100. - Str. 7-8: Prólogo / los editores. - Napomene i bibliografske reference uz tekst. -
Bibliografija uz svaki rad.

ISBN 978-86-6153-713-4

1. Pejović, Anđelka, 1973- [уредник] [аутор додатног текста] 2. Karanović, Vladimir,
1981- [уредник] [аутор додатног текста]
3. Vraneš, Ksenija, 1987- [уредник] [аутор додатног текста]
а) Хиспанистика -- Србија -- Зборници б) Шпанска књижевност -- Књижевна
рецепција -- Србија в) Шпански језик -- Србија -- Зборници
г) Дискурс анализа -- Зборници

COBISS.SR-ID 111774729

ESTUDIOS HISPÁNICOS EN SERBIA
50
años
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS IBÉRICOS
FACULTAD DE FILOLOGÍA • UNIVERSIDAD DE BELGRADO



Embajada de la
República Argentina
República de Serbia

AMEXCID
AGENCIA MEXICANA
DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL
PARA EL DESARROLLO



Embajada de Cuba
Belgrado

ISBN 978-86-6153-713-4