

HISPANIC HORIZON

Journal of the Centre of Spanish, Portuguese,
Italian & Latin American Studies

2024



Jawaharlal Nehru University

New Delhi

Hispanic Horizon

2024

ISSN 0970-7522

Editor

Nabiel Ansari

Editorial Board

Gaurav Kumar

Leshuni

Lipi Biswas Sen

Lovey Srivastava

Meenakshi Sundriyal

Mukesh Kumar

Rajiv Saxena

Shruti Agnihotri

Hispanic Horizon is an annual peer-reviewed journal of the Centre for Spanish, Portuguese, Italian & Latin American Studies, of the Jawaharlal Nehru University. Its broad thematic areas are Luso-Hispanic and Latin American literary and cultural studies as well as comparative literature, culture, pedagogy of the Spanish Language, linguistics, and related areas of academic research.

Correspondence and contributions should be directed to:

The Editor, Hispanic Horizon

Centre of Spanish, Portuguese, Italian & Latin American Studies

Jawaharlal Nehru University

New Delhi-110067. INDIA

E-mail: nabiel@mail.jnu.ac.in, nabiel.ansari@gmail.com

For more details: https://www.jnu.ac.in/sllcs/cspilas_journal

Articles in this journal reflect the views of the authors only

HISPANIC HORIZON

Journal of the Centre of Spanish, Portuguese,
Italian & Latin American Studies

No. 36

2024



Jawaharlal Nehru University

New Delhi

From the Editor

The Centre of Spanish, Portuguese, Italian & Latin American Studies at Jawaharlal Nehru University has been pivotal in fostering literary and cultural studies of the Hispanic world. It has nurtured a vibrant academic community dedicated to exploring the Hispanic Region's diverse linguistic, literary, and cultural heritage. To this end, it is with great pleasure that we present this issue of *Hispanic Horizon*, a scholarly journal dedicated to exploring the diverse and dynamic landscape of Hispanic culture, language, and literature.

In this issue, we are pleased to present an array of thought-provoking articles that offer a panoramic view of the myriad facets of the Hispanic world – its history, languages, literature, and arts.

We have a collection of articles showcasing the research in the field and offering valuable insights into contemporary issues and trends. From explorations of ecological concerns in the poetry of Magda Portal to investigations into the impact of cultural consumption on language learning among Indian students, each manuscript contributes to a nuanced understanding of the complexities inherent in the Hispanic experience.

Among the topics covered in this issue, readers will find discussions on the affective dimension of language learning, the use of technology in the Spanish language classroom, and the testimonies of marginalized women in the Global South. Additionally, our contributors examine the intersections of literature, history, and identity, as evidenced by analyses of works ranging from Diamela Eltit's "El Padre Mío" to Gabriel García Márquez's "One Hundred Years of Solitude."

Furthermore, this issue features articles that address issues of intercultural competence, translation studies, and the representation of urban space in Hispanic literature. From the examination of linguistic racism to the application of gamification in language education, the articles shed light on the diverse challenges and opportunities facing contemporary Hispanic societies.

We hope that this edition sparks curiosity, inspires further research, and fosters a deeper appreciation for the rich Hispanic culture and its global influence. As always, we extend our sincere gratitude to the authors whose contributions to scholarly rigor have enriched this publication.

My special thanks to Amrit Raj and Teeju Bhagat, Research Scholars at CSPILAS, JNU as well as to Yash Sinha, an alumnus of CSPILAS, JNU for their valuable contributions to make this publication a success.

We are also grateful to the entire faculty of CSPILAS, JNU, for their unwavering support.

Thank you for your continued interest in *Hispanic Horizon*.

Nabiel Ansari

JNU, New Delhi

Email: nabiel@mail.jnu.ac.in, nabiel.ansari@gmail.com

Contents

1. El testimonio y la autobiografía de las mujeres marginadas del Sur Global: Un estudio comparado	
- <i>Ashwani Kumar</i>	01
2. Barcelona between the universal expositions: Representation of Urban Space in Eduardo Mendoza's <i>La ciudad de los prodigios (The City of Marvels)</i>	
- <i>Vijaya Venkataraman</i>	15
3. La traducción de la novela negra - ¿es asesinato?	
- <i>Maneesha Taneja</i>	26
4. The archetypes and the rebels in <i>Ilona arrives with the rains</i> by Alvaro Mutis and <i>Hundred Years of Solitude</i> by Gabriel Garcia Marquez	
- <i>Noorin Khan</i>	41
5. Preocupaciones socio-ecológicas en los poemas de Magda Portal	
- <i>Amrit Raj</i>	54
6. <i>El Padre Mío</i> de Diamela Eltit: Retrato de la desaparición persistente de sujetos marginales y no-productivos	
- <i>Divya Saloni</i>	65
7. Estudio comparativo de los textos de San Juan de la Cruz y Bulleh Shah: Los dos poetas de la tradición mística	
- <i>Kaushik Raj</i>	75
8. Entre ficción y realidad en <i>Naufraios</i> de Alvar Núñez Cabeza de Vaca	
- <i>Gin Muan Thang</i>	85
9. El trauma y su intergeneracionalidad en <i>El Monarca de Las Sombras</i> de Javier Cercas: Una perspectiva psicoanalítica	

- <i>Mayank Vashist</i>	96
10. El poder transformador de los reinos acuáticos: Navegando la verdad y la justicia en la guerra sucia de Argentina a través de la metáfora del agua en <i>Perla</i> de Carolina de Robertis	
- <i>Sana Zaidi y Abdul Rehman</i>	104
11. Posmemoria, identidad y autoficción en <i>El cuerpo en que nací</i> (2011) de Guadalupe Nettel	
- <i>Shaista Perween</i>	115
12. El racismo lingüístico y su impacto sobre los inmigrantes	
- <i>Teeju Bhagat</i>	128
13. Explorando la influencia del consumo cultural en el aprendizaje del idioma español: Un Estudio de las perspectivas y prácticas de los estudiantes indios	
- <i>Anshu Shekhar</i>	136
14. Intercultural competence and teaching literature in a foreign language classroom: Hans Jakob Christoffel von Grimmelshausen's Novel <i>The Adventures of Simplicius Simplicissimus</i> as an experiment for Spanish and German learners	
- <i>Mercy Vungthianmuang Guite</i>	151
15. Dimensión afectiva: La motivación en el aprendizaje del español como lengua extranjera	
- <i>Arpita Dixit</i>	165
16. Las canciones como material pedagógico para ELE	
- <i>Faizan Ahamad</i>	175
17. La aplicación de herramientas de gamificación en la enseñanza de español como lengua extranjera en el contexto indio	
- <i>Veer Kartik</i>	188

18. Las Apps y MALL: La nueva tendencia tecnológica en el aula para el aprendizaje y enseñanza de español como lengua extranjera en la India

- *Arushi Gupta*.....198

19. Intertextos de resistencia: el grafiti y la globalización en América Latina

- P. Kumar Mangalam.....219

20. Tendiendo puentes entre mundos lejanos: estrategias pedagógicas para la enseñanza de la cultura mediante el material publicitario

- Lipi Biswas Sen.....233

El testimonio y la autobiografía de las mujeres marginadas del Sur Global: Un estudio comparado

- *Ashwani Kumar*

Introducción

El presente texto se centra en explorar la condición socio-económica y cultural de una manera comparada del pueblo afro-cubano de Cuba y Dalits de India descrita por las mujeres de ambas regiones en su testimonio y autobiografía respectivas. Se presentará cómo dicho pueblo es víctima de la esclavitud y el racismo que se puede comparar con la experiencia del pueblo dalit de India que enfrenta la discriminación a base del género y la casta. Además, se explorará las voces de estos pueblos en general y las voces de las mujeres en particular a través del testimonio y la autobiografía que son herramientas más eficaces para levantar la voz resistente contra todo tipo de opresión. Para llevar a cabo este estudio se enfocará en las teorías del origen del testimonio y la autobiografía por los teóricos conocidos como John Beverely, George Yudice Víctor Casaus, etc... Luego se presentará un análisis crítico de una manera comparada del testimonio afro-cubano *Reyita* (1997) por Daisy Rubiera Castillo y *Shikanje ka dard (El dolor de las restricciones)* (2011) por la autora dalit india Sushila Takabhoure.

El testimonio afro-cubano refleja las experiencias y luchas de individuos de la comunidad afro-cubana, abordando cuestiones de discriminación racial, identidad cultural e inequidades sociales dentro del contexto cubano. Estos testimonios a menudo surgen después de eventos históricos significativos, como la esclavitud, el colonialismo o la Revolución Cubana.

Por otro lado, la autobiografía dalit está arraigada en las experiencias de la comunidad Dalit en India, históricamente marginada debido al sistema de castas. Las autobiografías dalit buscan retratar los viajes personales de individuos que enfrentan discriminación a base de la casta, destacan las injusticias sociales y abogan por la igualdad social.

Es cierto que ambos géneros sirven como herramientas poderosas para expresar las experiencias de comunidades históricamente oprimidas, fomentando la conciencia y contribuyendo al discurso más amplio sobre justicia social y derechos humanos.

La comparación entre el testimonio latinoamericano y la autobiografía india de los Dalits es un fenómeno reciente. Últimamente se ha debatido mucho sobre la cercanía de los términos *el testimonio* y *la autobiografía*. Sobre todo, la comparación entre la autobiografía

afro-americana o afro-latinoamericana y la de los Dalits. En su libro editado *Subalternities in India and Latin America* (2022), la profesora india Sonya Surabhi Gupta ha explorado extensivamente sobre estos géneros y nos ha señalado cómo dichos géneros juegan un papel importante en denunciar contra la opresión histórica del pueblo marginado de una manera colectiva. Ella dice:

Nuestro objetivo es yuxtaponer la autobiografía dalit y el testimonio, poner en primer plano sus regímenes formales y estéticos y, al mismo tiempo, analizar su valor como documentos sociales de denuncia de historias no contadas de exclusión social y explotación económica que continúan incluso hoy en las sociedades poscoloniales. (Gupta, 2022, p. 2)

Además, ella también dice en una cita:

Historiador M.S.S. Pandian fue, quizás, el primero en señalar la similitud estructural de forma y política entre la autobiografía dalit y el testimonio latinoamericano en el discurso crítico cuando en su breve artículo sobre el *Karukku* de Bama titulado “Sobre el testimonio de una mujer dalit” (1998), afirmó que el texto de Bama no era en realidad ni una autobiografía ni una novela, sino más bien un caso de “violación intencionada de los límites del género”. de modo que el “yo” autobiográfico, resultado del individualismo burgués, fue agotado y desplazado por la colectividad de la comunidad dalit. (p. 8)

No obstante, el testimonio a menudo se centra en eventos que tienen implicaciones más amplias, como eventos históricos, cuestiones sociales o fenómenos culturales, mientras que la autobiografía es una reflexión más integral sobre el viaje de la vida de un individuo. Los testimonios pueden involucrar múltiples perspectivas, mientras que las autobiografías son más subjetivas y se centran en las experiencias y reflexiones personales de/l/la autor/a. No obstante, las autobiografías dalits también presentan un panorama amplio que incluye asuntos de todos los pueblos marginados de una manera colectiva.

Los teóricos más importantes que han realizado los estudios sobre el testimonio son John Beverley, George Yudice, Víctor Casaus, Christina Duplaa, Nora Strejilevich, René Jara y Mabel Moraña. Según Rene Jara, “los testimonios surgen de un ambiente de terror, violencia y represión o de situaciones de lucha armada acompañado con sentimientos de heroísmo y peligro” (Jara, 1986, p.2).

En “The Margin at The Center: On Testimonio (Testimonial Narrative)”, John Beverly destaca la intencionalidad del narrador en una narrativa testimonial. Afirma que “el testimonio es una novela escrita o una narración corta en forma de libro o folleto. Es contada en primera persona por un narrador, que es también el verdadero protagonista o testigo de los hechos, y relata la “vida” o una experiencia vital significativa del narrador. Beverly clasifica el testimonio como una “literatura de resistencia”, una literatura que demuestra “una urgencia de comunicar, un problema de represión, pobreza, subalternidad, encarcelamiento, lucha por la supervivencia, etc.” (Beverly, 1989, pp.13-14).

Según Christina Dupláa, es una cuenta verbal por la persona que ha vivido la experiencia para atestiguar para los sucesos que no han sido grabados en la historia colectiva. (Dupla, 1996, p 28). La definición de Beverley añade más claridad y una nueva perspectiva a estas definiciones. Él observa que los testimonios no solo sirven para preservar las memorias de los subalternos sino también para asegurar la representación de las diversas perspectivas de la historia para construir estados-nación más heterogéneos y que sostienen el valor de igualdad. (Beverley, 2010, p.22)

Por otro lado, la autobiografía se puede clasificar en dos categorías; historias de vida que inspiran y prueban los logros de una persona. En segundo lugar, las historias de vida que no sólo describen la trayectoria del individuo sino también la de la sociedad en total, describen penas, subyugación, sufrimientos y condiciones socioeconómicas. Las autobiografías dalit pertenecen a la segunda categoría y han retratado las condiciones socioeconómicas, culturales y políticas de la comunidad dalit bajo el control y la influencia de la sociedad hindú de casta superior.

Julia Swindells, la periodista británica y la teórica pionera de la escritura sobre la vida, afirma:

La autobiografía tiene ahora el potencial de ser el texto de los oprimidos y los desplazados culturalmente, forjando el derecho a hablar tanto en nombre del individuo como más allá de él. Las personas en una posición de impotencia (mujeres, negros, gente de clase trabajadora) han comenzado con creces a insertarse en la cultura a través de la autobiografía, a través de la afirmación de una voz "personal", que habla más allá de sí misma. (Swindells, 1985, p.7)

Hablando del enfoque colectivo de la autobiografía dalit, la socióloga india Sharmila Rege sostiene que “las narrativas de vida de los dalit son, de hecho, testimonios que forjan el

derecho a hablar tanto para el individuo como más allá de él, y cuestionan explícita o implícitamente el ‘olvido oficial’ de la opresión, las luchas y la resistencia de las castas” (Rege, 2006, p. 13)

Además, el crítico dalit y profesor, Rangrao Bhongle (2002, p. 159) define la autobiografía dalit: “Las autobiografías dalit se distinguen de otros escritos del mismo género porque no representan la vida de un individuo, sino que son la "conciencia colectiva de una comunidad”. Al respecto, Beverley ha argumentado que los testimonios incluyen los géneros de:

... la autobiografía, la novela autobiográfica, la historia oral, la memoria, la confesión, el diario, la entrevista, el informe de testigo, la historia de vida, la novela corta-testimonio, la novela no ficticia dentro de la noción del Testimonio. (Beverley, 2010, p. 22)

No obstante, la cercanía entre el testimonio y la autobiografía como géneros es muy evidente. Esto hace que ubiquemos los enlaces y las similitudes representadas entre las literaturas de dichos géneros que une a los marginados del Sur Global para luchar junto contra la opresión a base de la raza y las castas.

Según Víctor Casaus hay cuatro tipos de testimonios. El primero es muy relacionado al periodismo en la forma de reportaje, usando capítulos que en muchos casos ya han aparecido en la prensa. El segundo es el tipo de testimonio que está escrito directamente por la persona que ha vivido la experiencia de que se trata el testimonio. En estos casos el narrador y la protagonista son la misma persona. El tercer tipo de testimonio es donde la protagonista narra su experiencia que es grabado por un etnógrafo o recopilador que lo convierte en un testimonio. Hay otro tipo de testimonio también, que usa aspectos de otros géneros y de otras formas artísticas. (Casaus, 1986, p.133)

Entre las obras seleccionadas para estudiar en presente artículo es la autobiografía dalit *Shikanje ka dard (El dolor de las restricciones) (2011)* que es del segundo tipo ya que Sushila Takabhore ha escrito su experiencia por su propia cuenta. El testimonio *Reyita: Testimonio de una negra cubana nonagenarian (1997)* por otro lado, pertenece al tercer tipo al ser recopilado por Daisy Rubiera Castillo y narrado por María de los Reyes Castillo Bueno (Reyita). Ambas obras señalan la condición miserable y la lucha de las mujeres en las zonas respectivas.

Las dos obras empiezan con la discriminación a base de la raza y la casta de la que las mujeres son víctimas. Las mujeres afro-caribeñas frente a otros pueblos caribeños sufren desigualdades de todo tipo en el Caribe y América Latina. Ellas tienen pocos derechos de vivir libremente. Tienen acceso restringido a la educación y a un trabajo formal bien pagado. Se les paga menos que los de más por sus trabajos duros. Según Bárcena (2020), secretaria ejecutiva de la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe):

La situación actual que viven las mujeres afrodescendientes en América Latina y el Caribe muestra la persistencia de profundas desigualdades frente a otros grupos sociales. Están subrepresentadas en los procesos de toma de decisiones y ven más vulnerados sus derechos y el de sus comunidades a vivir vidas libres de violencia. A esto se suma la ausencia o debilidad en las estadísticas oficiales de los países que reflejen sus situaciones específicas y condiciones de vida.

En el testimonio, Reyita cuenta cómo su abuela Tatica fue víctima de la esclavitud y luego del racismo y la violencia sexual en África y Cuba colonial. Reyita contrasta las pacíficas y armoniosas condiciones de vida en África con el horror del secuestro de Tatica y la miseria y crueldad de la vida en el barco de esclavos.

Tatica contaba que cuando vivía en la casa de su bisabuela, un grupo de hombre blancos atacó y llevó a los hombres y mujeres y mató a niños y ancianos. Mi abuela nunca olvidaría los gritos de su madre. El barco en que las sacaron de África estaba atestado de hombres, mujeres y hasta niños. Como el barco venía tan lleno, comenzaron a tirar hombres al agua, a los más viejos, a los más endeble. Cuando llegaron a tierra, Tatica y mis tías no sabían en qué lugar estaban; mucho más tarde se enteraron que esto era Cuba. Las llevaron a un barracón donde les dieron comida y les tiraron mucha agua para que lucieran mejor en el lugar donde las iban a vender. Las tres hermanas fueron vendidas a la familia Hechavarria. Después de unos años nació mi mamá, que tuvo que laborar como una esclava en los quehaceres de la casa de los amos, aunque eso fue después de la ley de vientres libres. Mi mamá no era hija de Basilio, sino de uno de los amos de mi abuela. Las esclavas no se podían revirar cuando los amos deseaban aprovecharse de ellas. Eso costaba cuero y cepo. Para una cosa las despreciaban, pero para vivir con ellas no les importaba el color. (Castillo, 1997, pp. 20-21)

Por otro lado, la autobiografía *Sikanje ka dard (El dolor de las restricciones)* (2011) de la autora dalit Sushila Takabhore también comienza con la discriminación castista (la intocabilidad) de la que fueron víctimas su abuela materna y su madre:

Mi abuela tenía el trabajo ancestral como niñera (aya). Después de trabajar duro todo el día, su único objetivo era conseguir algo de comer, aunque sea un pan seco, comida de sobra etc... La abuela no estaba contenta con su trabajo, su situación y su impotencia. La vida de la abuela estuvo llena de dificultades.” “Ella también hacía la limpieza de todo el pueblo en todas las estaciones como limpiadora. Cuando se agotaba de tal trabajo detestable acosaba al dios “¡tú eres culpable por todo esto! ¿Por qué creaste el sistema de castas? ¿Por qué hemos de limpiar toda la inmundicia? (Traducción propia) (Takabhoure, 2011, pp. 24-26)

Además, la autora Sushila Takabhoure ha descrito muchos otros incidentes de la discriminación de la intocabilidad. Ella es discriminada en la tienda de helado. El vendedor le sirve el helado en una taza de papel en lugar de una taza de vidrio. El vendedor dice “¿cómo puedo dárselo en una taza de vidrio como usted? (p. 47) Otros incidentes de tipo similar sucedieron con la vendedora de aceite. La autora dice “Cuando me acercaba, ella decía ‘oye chica, ¿no puedes ver?’” (p. 49) De hecho, según cuenta la autora, los Dalits fueron víctimas de la intocabilidad en todas partes. La discriminación era tan dura que a los Dalits no les dejaban vivir en un piso alquilado, aun los mendigos no recibían los ofrecimientos de sus manos. No obstante, todos estos incidentes discriminatorios ponen a los Dalits en una situación miserable en la sociedad hindú incluso en presente.

En cuanto a la discriminación racial, Reyita cuenta cómo fue víctima del racismo en su propia familia. Su madre se sentía avergonzada de ella, cruel con ella y siempre más cariñosa con sus hermanos de piel más clara:

Cuando era niña, vivía en La Maya con mi mama -Isabel y mis hermanos Pepe y Maria -los más claros de todos -. Isabel se molestaba con todo lo mío. Parece que yo tenía la manía de andar con la boca abierta... cuando me veía me gritaba “Reyita, cierra la boca que la ‘bemba’ te va llegar a la rodilla: pero cuando yo veía me parecía que no tenía ningún bemba. Cuando salía a pasear con las muchachas del barrio Isabel decía: Reyita, tú no eres mona de nadie para que se rían de ti”, y enseguida me llevaba para la casa donde ella trabajaba. ¡Ay Dios mío!, como yo sufrí con eso. (Castillo, 1997, p. 28)

Es por eso que Reyita se casa conscientemente con un hombre blanco para mejorar su raza (adelantar la raza), de modo que sus hijos puedan tener menos dificultades en la vida que las que ella ha enfrentado como mujer negra pobre. Reyita cuenta “no quería un marido negro,

no por desprecio a mi raza, sino porque los hombres negros casi no tenían posibilidades de salir adelante y la certeza de enfrentar mucha discriminación” (p.166).

No obstante, es un paso muy progresivo y desafiante para una mujer afro-cubana en su tiempo. Con esto, Reyita propone una solución al problema de la raza con el matrimonio interracial que fueron un motor principal en la integración de los negros a la sociedad cubana.

Además, Reyita habla de la discriminación en la educación y el empleo que se enfrentan los afro-cubanos por pertenecer a la raza negra. Hablando del problema de la educación de los negros, ella dice:

Para estudiar también había problemas con el color. La mayoría de los negros que estudiaban, lo hacían en la Escuela de Artes y Oficios.... Eran muy pocos los que hacían el bachillerato, porque era muy difícil continuar carrera; los mismo pasaba con la Escuela del Hogar y la de Comercio, allí era muy raro que estudiara un negro. (p. 26)

Los afro-cubanos nunca encuentran un empleo formal, están obligados a ganar dinero dando clases particulares, lavando ropa, vendiendo comida casera y otros medios para sobrevivir. Ella cuenta:

Los negros no podían ser alcaldes ni nada de eso... A los negros no les daban un puesto importante, aunque tuvieron capacidad. A las niñas negras, las ponían a trabajar en las casas de los blancos, y allí las pelaban <<para no verles las ‘pasas’ revueltas>>. (p. 24).

Además, ella dice:

... Ahora, ya no hay que preocuparse por el color de la piel. Aunque, bueno, yo sé de muchas personas en las que aún perduran serios problemas raciales. He oído hablar de muchas negras que no han empleado en una oficina, para favorecer a una blanca; puestos que con cualquier pretexto no se lo dan a un negro, para asegurárselo a un blanco. Son muchos los que aún conservan esa mentalidad, no sé por qué se empeñan en mantener latente ese problema. (pp. 26-27)

Por otro lado, esto también vemos en el caso de los Dalits. Tanto los hombres como las mujeres dalits tienen acceso limitado a la educación y a las oportunidades de empleo, lo que genera desventajas económicas. Es posible que trabajen en empleos de baja remuneración y de baja categoría, es lo que perpetúa aún más su marginación socioeconómica.

El problema económico importante de las mujeres dalit es la falta de empleo durante todo el año. El trabajo agrícola es de naturaleza estacional y sólo está disponible en determinados momentos; en otras ocasiones no hay ganancias. En general, encontramos que tanto en las zonas rurales como en las urbanas el porcentaje de los desempleados entre las mujeres dalit era mayor que el de las mujeres de casta superior. Por ejemplo, según la reciente Encuesta Nacional, 2009-2010, la tasa de desempleo de las mujeres dalit en las zonas rurales era el 9,8 por ciento, mientras que para las mujeres de la casta superior era el 8,0 por ciento. De manera similar, en las zonas urbanas la tasa de desempleo de las mujeres dalit era más alta (9,3 por ciento) que la tasa de desempleo de las mujeres de la casta superior (8,4 por ciento).

La falta de desarrollo educativo es otro problema importante que padecen las mujeres dalit. En 2009-2010, la tasa de alfabetización entre las mujeres dalit fue del 55,9 por ciento en comparación con el 75,3 por ciento entre los hombres dalit y el 76,5 por ciento entre las mujeres de castas superiores. De hecho, la tasa de alfabetización entre las mujeres dalit era bastante baja en las zonas rurales. En las zonas rurales sólo el 51,6 por ciento de las mujeres dalit estaban alfabetizadas. En comparación, la tasa de mujeres de castas superiores fue mayor (68,5 por ciento). (Sabharwal, 2015, pp. 54-55)

En su autobiografía Sushila Takabhore también habla de la dificultad de conseguir la educación para los dalits. Ella dice: “Antes, la escuela de nuestro pueblo estaba en la casa de los miembros de castas superiores. Era imposible que un niño dalit (intocable) estudiara en clases impartidas en espacios de castas superiores.” (Takabhore, 2011, p. 16). Ella también cuenta que:

En el pueblo había mucho castismo, incluso en la escuela. Los chicos de castas superiores se sentaban en las primeras filas, mientras que los dalits se sentaban en las últimas filas de la clase. Les castigaban más tiempo a los chicos dalits que los chicos de castas superiores. Por lo cual ellos dejaban de ir a la escuela. Para las chicas y las mujeres dalits fue aún más difícil estudiar en ese sistema discriminatorio. La autora estaba sola entre muchos chicos. En vez de discutir con los chicos/as de castas superiores ella mantenía distancia de ellos y estudiaba tranquilamente. Dice “yo me mantenía distancia de los no-dalits para que no me insultaran ni castigaran. Con la cabeza baja yo practicaba mucho en mi pizarrín. (pp. 8-21)

Sin embargo, ella mantuvo un enfoque pacífico para cumplir su sueño de estudiar y trabajar lo que se puede considerar válido, pero esto invita a los opresores que sigan la discriminación.

La autora enfrentó la primera discriminación castista (de la intocabilidad) en la escuela donde la obligaban sentarse en la última fila de la clase. Un día, la autora se sentó en la tercera fila, al verla sentada allí, el maestro que se llamaba Chhagan la regañó y la pidió que se sentara en la última fila. “Sushila, ¿por qué estás sentada más adelante? Debes sentarte detrás.” (pp. 21-22).

La discriminación era tal en todas partes que sus hermanos como muchos otros Dalits no pudieron conseguir la educación secundaria. No obstante, la sociedad hindú seguía y sigue concretamente al libro religioso *Manusmriti*. En *Manusmriti* se han dado instrucciones para mantener a los dalits (intocables) alejados de la educación. Se sigue estas instrucciones con devoción en la sociedad hindú. Las raíces del sistema de castas están más profundas en las aldeas. Además, a Reyita no le gustaba depender de los hombres en cuanto a la economía. Ella quería ser independiente económicamente y también como el ser humano.

En el capítulo ‘el vestido de raso’ ella sugiere que la independencia económica da gustos y satisfacción’. Ella dice “las posibilidades económicas me permitieron darme una serie de gustos... más que un problema, era una satisfacción.” (Castillo, 1997, p. 142)

Las mujeres dalit también han sido explotadas económicamente en la sociedad india. Incluso si una mujer tiene un empleo, no tiene ningún derecho sobre el dinero. Sushila también ha comprendido que, si uno quiere ser capaz, primero debe ser financieramente sólido.

No obstante, en el caso de los dalits, ser independiente económicamente no se les borra la mancha de la casta. A diferencia de un/a afro-caribeño/a, que podían comprar su libertad con la plata, un/a dalit no puede comprar la libertad con el dinero. La discriminación a base del género y la casta sigue a pie hasta la muerte de la persona.

Aunque Dra. Sushila era una profesora, sufrió violencia, injusticia y opresión. No necesitaba ningún apoyo financiero porque ya había conseguido un trabajo. Pero su marido siempre le insultaba. A menudo él decía: “Tú ante mí no eres nada. Tú estatus es simplemente el de una criada que lava los utensilios etc.” (Takabhore, 2011, p. 200)

Sin embargo, Sushila, como muchas otras mujeres dalits no le responde a su marido con una voz rebelde. En cada instante, ella se queda tranquila que señala una tendencia sumisa y obediente de las mujeres dalits hacia el sistema patriarcal.

Por otro lado, aunque Reyita era una mujer fuerte por dentro y quería ser una mujer libre e independiente también fue víctima del sistema patriarcado que prevalecía en la sociedad cubana. Pero a diferencia de Sushila, Reyita, levanta la voz muy fuerte contra el pensamiento machista (de su marido) en este testimonio que podría ser una inspiración para todas las mujeres del mundo. Reyita dice:

Rubiera era muy cumplidor con las cosas pero tenía sus criterios. Pero <<solo de pan no vive el hombre>>. Eso no era vida. Acepté a tu papá como hombre, lo respeté, llevé con él una vida tranquila.... Siempre he pensado que la vida no puede ser solamente lavar, planchar, cocinar; en fin, los trajines de la casa. Y eso lo que yo tenía, pero no era lo que yo quería...me gustaban otras cosas: salir, distraerme. Pero sin la autorización de Rubiera no se debía salir, pero eso fue ¡hasta un día! (1997, p. 86)

...cuando mis hijos crecieron y comenzaron a asomarse a la vida y fueron teniendo conocimiento de la existencia, yo batallé para hacerlos salir adelante. Pero Rubiera (el marido de Reyita) no me dejaba, por estar siempre pensando que la mujer tenía que consagrarse a los quehaceres de la casa y ya. Entonces yo lo sacrifique todo, me sacrifique como mujer para ser solamente madre, tuve que romper con la tradición y comenzar a luchar sola. Por eso me separé de Rubiera. (Castillo, 1997, p. 86, pp.133-134)

No obstante, Reyita es más progresiva que la autora dalit en este sentido ya que ella lucha contra todos los estereotipos sobre las mujeres afro-cubanos de ser sumisas y obedientes.

Las mujeres dalit son Dalits entre los Dalits. Es decir, su condición es demasiado miserable en la sociedad hindú. La mentalidad de superioridad e inferioridad en el nombre de género y casta está presente en la mente de los hombres. Ellos consideran mucamas a las mujeres, no les dan derechos de propiedad, los mantienen bajo su control, no se culpan a sí mismos, sino culpan a las mujeres, para mantenerlas sin derechos. Estas cosas de los textos religiosos hindú (*Manusmriti*) prevalecen en la sociedad hasta hoy.

Igual que las mujeres afro-cubanas entre los africanos e igual que Reyita, Sushila también fue víctima del pensamiento patriarcal en su propia familia. Ella fue víctima de la violencia doméstica. Su marido le maltrataba, le abusaba y a veces le golpeaba.

Los golpes, los abusos, todo sucedía conmigo. Arrancaba el pelo, me pateaba, golpeaba con el puñetazo en mi cuello y en la espalda, sufrí todo. Las manchas de palo se quedaban hasta muchos días en mi cuerpo...y yo no podía resistir contra él. (Takabhoure, 2011, p. 196)

Sin embargo, la cosa más irónica es que en casi todo el libro, Sushila siempre habla con él con respeto, sin reaccionar contra el maltrato. Hay falta de resistencia por parte de la autora Sushila en su autobiografía. La falta de la voz denunciatoria le hace aceptar la situación de las mujeres en la sociedad.

Por otro lado, Reyita resiste contra su marido por sus maltratos y se separa. En este sentido, el testimonio de Reyita resulta ser más fuerte que la autobiografía dalit de Sushila. (también, por que Reyita se ve influenciada por los partidos políticos que luchan por la libertad e igualdad de las mujeres afro-cubanas). No obstante, las autoras dalit deben ser inspiradas por los testimonios de este tipo y deben levantar la voz contra la discriminación a base del género y la casta para la emancipación de lo/as Dalits. Sushila, aunque se ha atrevido a escribir su historia que en sí es una denuncia contra los opresores, no ha representado una voz firme contra la discriminación a base de la casta y el género que ha sufrido en su vida.

De hecho, es importante anotar que la integración y la movilidad social provienen no solo de la élite, sino de los pueblos marginados del Sur Global como los afro-cubanos y los Dalits.

Conclusión

Para concluir, se puede destacar que las obras de los dos géneros, el testimonio afro-cubano y la autobiografía dalit, pertenecen a la clasificación de la narrativa de atrocidad, que emergen de las específicas condiciones sociales y políticas de los países respectivos. Según los teóricos mencionados, hay suficiente campo de comparación entre el testimonio y la autobiografía.

Está claro que las mujeres dalit, a menudo experimentan múltiples niveles de discriminación, como prácticas de intocabilidad, explotación económica y violencia del género. Ellas se enfrentan triple golpe del insulto y la explotación. Tienen que luchar para

educarse en la vida, se enfrentan dificultades en cada paso del progreso debido a la identidad de casta, los arduos esfuerzos por lograr fortaleza económica y el desprecio dentro y fuera del hogar por ser mujer. La autora ha descrito estos acontecimientos e incidentes de forma destacada en su autobiografía.

La autora, Sushila Takabhoure ha sido víctima de discriminación a base del género y la casta. Pero nunca resiste contra esa discriminación de una manera fuerte ya que en ningún instante ella reacciona contra esos actos discriminatorios en su autobiografía. Tampoco se encuentra una voz contra el comportamiento machista (patriarcal) de su marido en toda su autobiografía.

Sin embargo, el acto de escribir sus propias experiencias vividas a través de las autobiografías es un acto denunciatorio y satírico en busca de una sociedad más igualitaria y justa tanto para los hombres como para las mujeres dalit.

Por otro lado, Reyita el testimonio de una mujer afrodescendiente, ofrece una perspectiva valiosa sobre las dinámicas raciales y sociales en Cuba. Su relato da voz a las experiencias de las comunidades negras en la isla, abordando temas de discriminación racial, pobreza y lucha por la igualdad.

Se ha visto cómo Reyita se enfrenta la discriminación en su propia familia. Esto incluye el racismo y las dificultades para avanzar en la sociedad debido a su raza. Reyita ha sufrido el problema económico del que todas las mujeres afro-cubanas son víctimas. Aun así, Reyita mantiene un fuerte sentido de identidad y orgullo afro-cubano. También se ve la importancia de la educación y la experiencia femenina en Cuba, incluyendo el papel de la mujer en la familia y la sociedad, la maternidad y la búsqueda de independencia personal y económica.

Pero la voz de Rayita resulta ser más fuerte y más progresiva contra la discriminación a base de género y la raza mientras que la autora dalit aguanta las atrocidades de género y la casta sin reaccionar fuertemente contra ellas. Así que, es importante que las autoras dalits sean inspiradas y tengan un enfoque progresivo y luchen para una sociedad equitativa y justa.

De hecho, las autoras, a través de sus narrativas, proporcionan una visión profunda de las luchas, los desafíos y la resiliencia de sus respectivas comunidades, contribuyendo significativamente a la literatura mundial y al entendimiento de la justicia social.

Referencias

- Bárcena, A. (2020). Los desafíos de la igualdad para las mujeres afrolatinoamericanas, afrocaribeñas y de la diáspora, realizado en el marco de la XIV Conferencia Regional Sobre la Mujer de América Latina y el Caribe. Disponible en <https://www.cepal.org/es/discursos/evento-desafios-la-igualdad-mujeresafrolatinoamericanas-afrocaribenas-la-diaspora>
- Beverley, J. (1989). The Margin at the Center: On *Testimonio* (Testimonial Narrative). *MFS Modern Fiction Studies* 35(1), 11-28. <https://doi.org/10.1353/mfs.0.0923>.
- Beverley, J. (2010). *Testimonio: sobre la política de la verdad*, Bonilla Artiga Editores, Mexico
- Bhongle, R. (2002). Dalit Autobiographies: An Unknown Facet of Social Reality. *Indian Literature*, 46(4 (210)), 158–160. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/23345666>.
- Casaus, V. (1986). “El testimonio: recuento y perspectivas del género en nuestro país”, en Jara y Vidal, MSSCHLRL, pp.133-141.
- Castillo, D.R. (1997) *Reyita, sencillamente: Testimonio de una negra cubana nonagenaria*, Prolibros, la Havana.
- Dupláa, C. (1996). *La voz testimonial en Montserrat Roig: estudio cultural de los textos*, Barcelona, Icaria.
- Gupta, S. S. (2022). *Subalternities in India and Latin America*, Routledge, New York.
- Jara, R. y Hernán V. (eds.) (1986). *Testimonio y Literatura*, Minnesota, Society for the Study of Contemporary Hispanic and Lusophone Revolutionary Literatures.
- Rege, S. (2006). *Writing caste/writing gender: Reading dalit Women’s Testimonios*. New Delhi, Zubaan.
- Sabharwal, N. S. (2015). ‘Dalit Women in India: At the Crossroads of Gender, Class, and Caste. Consultado el 10 de diciembre de 2023. Disponible en: <https://www.theglobaljusticenetwork.org/index.php/gjn/article/download/54/85>

Swindells, J. (1985). *Victorian Writing and Working Women*. Polity Press.

Takabhore, S. (2011). *Shikanje ka dard*. New Delhi: Vani Prakashan.

**Barcelona between the universal expositions: Representation of Urban Space in
Eduardo Mendoza's *La ciudad de los prodigios* (*The City of Marvels*)**

- *Vijaya Venkataraman*

Introduction

The novel *The City of Marvels* (*La ciudad de los prodigios*)¹ by Eduardo Mendoza, published in 1986, is one of his most ambitious and extensive novels ever on the city of Barcelona. It was universally acclaimed by critics and readers alike, winning some of the most prestigious awards like the Book of the Year award in France in 1988 and the Italian award Grinzane Cavour the same year. Written at a time when the city of Barcelona was witnessing a phase of rapid and radical changes in the organisation of urban space, sprucing itself up for the 1992 Olympic Games, the novel engages with the history and development of Barcelona from a small claustrophobic space in the middle of the nineteenth century to its transformation into a burgeoning industrial centre, attracting rural immigrants from Catalonia and the rest of Spain. This development of the city is framed between two international events in the novel—the First Universal Expo celebrated in 1888, and the Second one that was held in 1929. The organisation of these events, especially the first Expo, are shown as attempts by the Catalonians to not only to showcase Barcelona as a vibrant, modern, and cosmopolitan city, to catapult it to becoming the number 1 city in Spain, but also to set on record that Barcelona and Catalonia were, unlike Madrid, the capital city, industrially better developed and economically more advanced. At the same time, Mendoza through the novel also raises questions about the darker face of development, the effects of such reorganisations of urban space on the people who inhabit it.

In this article, I attempt to examine three moments in the history of Barcelona that are represented in the novel, but which remit us to two other events in the city's recent history—the 1992 Olympic Games and the 2004 Universal Cultural Forum—to look at what these changes meant not only for the city but for different sections of people who inhabited it. At the same time, I would also like to read Mendoza's novel as a comment on some aspects of Catalanian nationalism, which used Barcelona as a brand, and exploited these international spectacles for one up-man-ship with Madrid.

¹All translations of quotations from the novel from the Spanish are mine.

The novel and its protagonists

The story of the city in Mendoza's novel runs parallel to the story of its protagonist, Onofre Bouvila, that of his spectacular rise from a poor immigrant from rural Catalonia to one of the richest and most powerful men of Europe. Along with this rags-to-riches story, is interwoven by the same omniscient narrator in an erudite, scholarly and detailed manner—often citing from historical texts and newspapers of those times²—an account of the growth of Barcelona from a provincial city, lacking in infrastructure, into a robust industrial city, from the times when it began to attract migrants from the rural Catalonia to when it became the nerve centre of industrialisation in Spain. Both begin as marginalised characters, but by the end of the novel, while Bouvila is consecrated to public memory, the city enters a period of decadence.

Bouvila is like a modern picaresque hero who is unscrupulous and prepared to go to any lengths to amass wealth. The first job that he is offered is that of distributing anarchist leaflets amongst the construction workers at the site of the 1888 World Fair; once he learns the ropes, he dabbles with odd jobs—from selling hair potion to petty theft to selling stolen exhibits. After the Expo, he works for a mafia don as his right-hand man for ten years. Bouvila takes advantage of the rapid expansion in the city because of growing migration by mortgaging his father's land in the village and putting his money into the highly speculative real estate business. Using guile and imagination, he makes huge profits by selling worthless plots of land. By the time he was twenty-six years old (in 1899), he had earned a considerable amount of money. He had also gained influence in political circles, though socially he remained an outcaste. At the turn-of-the-century, when Europe was amidst a political flux, the city of Barcelona became a hub where arms-dealing was the buzzword. Bouvila remains on the sidelines because he believed that he was born to fulfil a mission. Then, Bouvila decided to invest in the cinematographic industry, which was severely affected by the economic crisis. "Thus began the most ambitious project of his life; as well as his biggest failure" (Mendoza, p. 273). His script was a failure and cinema does not capture the imagination of the conservative middle class in Barcelona. Two years later, Bouvila withdrew from it, but cinema had by then become quite popular. When Primo de Rivera came to power in 1923, Bouvila withdrew from public life, invested in the international diamond market, and quickly recovered from his losses. Finally, as Barcelona prepared for the Second Expo, Bouvila decided to finance the first-ever

² Contrary to conventional expectations, the use of historical documents or newspaper pieces does not heighten a sense of realism; rather it makes the reader even more doubtful of the veracity of these "sources" due to their fictionalization.

helicopter, which took flight from the premises of the Second World Fair in 1929, dazzling the spectators, amongst whom were present Primo de Rivera himself, King Alphonse XIII, other authorities, and foreign dignitaries. As the helicopter circled above the National Palace, Onofre Bouvila had Barcelona at his feet, literally and figuratively. Taking stock of his life he realised that both the city as well as he as an individual had undergone unimaginable transformations. The helicopter took Bouvila towards the sea and, beginning to lose height, it crashed into the sea, leaving behind no trace of itself or its occupants. As we see, Bouvila gradually creates a space for himself and his disappearance brings the curtains down for Barcelona too which enters a period of decadence with the economic depression, the Civil War in Spain and then Franco's dictatorship.

From this brief account of the novel, we can see that Bouvila and Barcelona are the protagonists of the novel, and their lives are interlinked and develop parallelly. Eduardo Mendoza creates a magical space, full of strange wonders, into which he invites the reader to enter. The story of *The City of Marvels* is told as an incredible and at the same time real story. The novel turns out to be a transgression of the different genres in which we could include it, such as the historical novel, the picaresque novel adapted to current events or gangster stories. However, what interests us in this article, is the manner in which Mendoza evokes the past in order to relate it to a vision that is relevant to the present. As he explains in a 1988 interview with Marie-Lise Gazarian Gautier:

I believe that history is both a science and a literary form. [...] I am not a historian; therefore, it is not the reason my novels are based on history. I am not primarily concerned with dates, but I am interested in recapturing our signs of identity. I am a narrator, who wants to tell a familiar story, the personal history of a given community, in this case, Barcelona, my city. [...] In my novels I attempt to relate the past with a vision that we hold of it today. I lay aside important events [...] and stress other moments that are more relevant to our present. It is an evocation of the past from the perspective of the present. (1988, p. 204)

This evocation of the past is done through references to three moments of Barcelona's development as an urban space: namely, the Plan de Eixample that was implemented during the second half of the nineteenth century once the city walls were brought down, and the two world Expos in 1888 and 1929.

The Plan de Eixample

The Plan de Eixample was initially conceived as a site of planned construction to allow the city to breathe. The Citadel was constructed presumably to house the occupation army after the war of succession at the beginning of the eighteenth century, but it became a symbol of repression as Catalonia was confined within the walls of the Citadel for more than a century and half as punishment for opposing the Bourbons. By the middle of the nineteenth century, according to Brad Epps, “Barcelona had become the most densely populated city in Europe, with an accordingly high mortality rate and a chillingly low life expectancy. Its streets were cluttered, its buildings in disrepair, its public services virtually non-existent” (2011, p. 150). This was the price that the city paid for industrial growth. This period also marks the beginning of the literary and cultural movement known as “renaissance”—a movement that sought to bring back their ‘essence’ to the Catalonians, dominated so far by Castilian culture. This was also a period of unprecedented prosperity for Catalonian industry and commerce, known as the era of the gold fever. The 1880s and 90s also saw the gestation of political Catalanism; influenced by the growth of the Renaissance and concern for fostering and protecting Catalonian industry. Christopher Kark in his article “From Parlor to Politics: Catalan Romantic Nationalism as a Bourgeois Political Instrument” points out some of the reasons behind the growth of Catalan political nationalism: firstly, Catalonia's modernization in the late nineteenth century reopened an ancient rift between central and peripheral elites. Catalonian manufacturers demanded protectionism while Spanish liberals favoured laissez-faire policies. The middle-class regional manufacturers in Barcelona wanted the support of rural elites in order to wrest political power from Madrid. And Romantic Nationalist rhetoric provided a common framework in which the rural conservatives as well as the middle class could push for autonomy. This union between the middle class and the rural elite would break down later when the working-class movement under the anarchists became strong in the beginning of the twentieth century. The rural elites stopped pushing for autonomy and, instead, supported the central government whereas the middle class continued arguing for more protectionism which was being withdrawn.

The novel describes the difference between the city closeted between the walls and the newly expanded one, where the streets are wide and straight. When Bouvila arrives in Barcelona, he is told that the city offers ample opportunities for anyone with some imagination and the desire to make use of them (Mendoza, p. 18). The narrator informs us that Barcelona was the vanguard of progress, listing a series of “achievements of the period” like the first

railroad, the first steam engine, the electric plant amongst others. But development had left its imprint on the city and “now, Barcelona, like a female of a rare species having given birth to a numerous litter, lay weak and inert; pestilent streams flowed from cracks, stinking fluids made the air in the streets and tenements un-breathable. Fatigue and pessimism bore on the people” (Mendoza, p. 18). Bouvila’s amblings reveals to him the seamier side of the city, the fishermen’s settlement in Barceloneta, the fruit and vegetable market in Borne, where he only saw misery and disease. He sees people working in terrible conditions; working hours were long and salaries low. Little children worked in sectors like construction, transport, and even in cemeteries. Barcelona was also plagued by epidemics of all kinds (Mendoza, p. 22). The mayor of the city, a deeply religious man, then had a vision in which he is asked to create “a city of God, a new Jerusalem,” as Barcelona was now called upon to substitute Jerusalem as the centre of Christianity” (Mendoza, p. 168). An outlandish plan was drawn up, which was rejected summarily by the Government and in its place was approved the Plan Eixample. This plan is described thus:

It was excessively functional, it suffered from an exaggerated rationalism: it did not foresee spaces for collective events, nor monuments which could symbolise the greatness which all people like to attribute to themselves, reasonably or otherwise, nor gardens or woods which could rouse romance or crime, nor statued avenues, nor bridges or viaducts. It was a uniform quadrilateral that disconcerted foreigners and natives alike, planned for relative fluidity of traffic and correct practice of prosaic activities. If it would have been made as it was conceived originally, it would have at least resulted in a city pleasant, comfortable and hygienic; the way it ended up being, it did not even possess these virtues. (Mendoza, p. 173)

The people of Barcelona reacted with disinterest. They occupied the new space created gradually, moved by demographic pressure, rather than fantasy (Mendoza, p. 173). Finally, the city developed chaotically, “without criteria or order and the collapse of the old became the only qualitative index for progress.” (Mendoza, p. 174), suggesting that it could not have been otherwise because, after all, the plan was imposed by Madrid.

In the next part of this paper, I will examine the representations of Barcelona in Mendoza’s novel at the time of the two Universal Expositions, in 1888 and in 1929.

Barcelona and the 1888 Expo

It is generally accepted that world expos complimented urbanisation in the latter half of the nineteenth century. Expositions were used as pretexts for major transformation of the

cityscape while “the physical vestiges of these expos frequently became defining symbols of newly modern urban centres” (Tenorio-Trillo, p. 2). The World Expo was seen as an occasion when Barcelona, in this case, could “affirm itself to the world”.

In a study on World Fairs as spectacles, Friedman argues that:

Since 1888, Barcelona’s elites have consistently gravitated toward ‘nationalist spectacle’, perceiving global events on the model of the 1888 Exposition as a way to 1) strengthen local and regional identity among the inhabitants of Barcelona and Catalonia, 2) make swift and vital physical improvements to Barcelona, 3) buttress their power relative to Spain’s national government, and 4) communicate their brand of nationalism to the international community. (9)

The site chosen for the 1888 Expo was the Park of the Citadel. The Citadel, a fortification within the city, was finally brought down in 1848 after much negotiation. But the site was symbolic of the central government’s domination over Barcelona. The novel dwells at length at the events that lead to the organisation of this spectacle. Casanova, a Galician entrepreneur and traveller, who had witnessed the spectacle of the World Fairs in Ambers, Paris and Vienna, and brought back marvellous stories, approached the mayor, Don Francisco Paula Rius i Taulet, armed with elaborate plans for a similar world event that, according to him, would make the world sit up and notice Barcelona. The World Expos were a new phenomenon and no one, including the mayor himself, had much idea of what it entailed. Finances of course were a problem. Halfway through the project, Casanova fears that the plan would have to be dropped as the government in Madrid had only given a quarter of the money it had promised. Rius i Taulet, seeing this as an affront to the dignity and honour of the city, immediately called a meeting of all the important personalities of Barcelona and using all means, he persuaded, cajoled and coerced them to do something as “Abandoning it now would be a stink, he told them, a confession of impotence.” (37) Meanwhile, there are negative reports in the newspapers about whether the Expo would really benefit the city or damage the economy. Eventually, the press concluded that:

All in all, the opposition to the event in general was weak. The majority of the citizens were willing to go to any lengths; others knew from experience that decisions taken by the authorities were inevitably carried out; several centuries of absolutism had taught the people not to waste time and energy. Another factor was decisive in influencing

public opinion; that the first Universal Exposition being celebrated in Spain would be held in Barcelona and not in Madrid. (38)

The mayor pre-empts Madrid by deciding the date of the inauguration of the Fair and communicating it to the rest of the European countries inviting their participation. Finally, the Government is forced to give in, as the narrator suggests, partly because it does not want Barcelona to take the entire credit.

Just as Pasqual Maragall will be remembered in Barcelona as the “Olympic” mayor, Rius i Taulet was and is still remembered as the World Fair mayor. Donald McNeill, in an article, “Pasqual Maragall and the Spaces of Engagement” describes how Maragall “was able to use the city’s landscape as literal stages on which to present himself and his party”. Media coverage was crucial as was his performance on the city stage in order to create a particular image that would benefit him electorally and politically. (345)

But what did the Expo actually bring to Barcelona?

It had lasted two hundred and forty-five days and it had been visited by more than two million people. The cost of construction had gone up to five million, six hundred twenty-four thousand six hundred and fifty-seven pesetas and fifty-six centimes. Some installations could be made to other use. The remaining debt was huge and weighed down upon the Municipality of Barcelona for many years. The memory of the days of splendour also remained as well as the notion that BCN, if it so desired, could be a cosmopolitan city. (117)

Apart from this “memory of the days of splendour”, there also were some memories of days not so splendid. That year the winter had been so severe that it crippled the city. Work at the site of the Expo could not stop despite the harsh working conditions, the workers asked for higher wages; when their demands were not conceded, they organised a strike and a demonstration. Lack of organisation and consciousness amongst the workers ensured that the demonstration had no effect. The women were more successful in organising themselves. Unwilling to bear the cold any longer, they marched with their children to the grandiose hall in the Palace of Fine Arts, where art works were to be exhibited, and occupied them refusing to leave until they were given alternative accommodation. The authorities were forced to find a temporary solution till the weather improved. On the eve of the Expo, the civic authorities undertook the task of “cleansing the city of undesirable elements”; the workers who had occupied the sea front for more than two years disappeared overnight. “There was tremendous confusion and huge rifts”, declared the press, but the narrator concludes by insisting that “one

must judge things in the proper perspective”. Of course, Bouvila symbolised all those people who had the imagination and drive to make it big.

Barcelona at the time of the 1929 Expo

At the turn of the nineteenth century, Barcelona faced serious economic recession due to withdrawal of the protectionist policies by the government, leading to closures of factories and firing of workers. Many were forced to join the ranks of the army as Spain was fighting wars in Cuba and Africa. The working-class movement gained vigour and the anarchists became a force to contend with. Believing that general strikes yielded no results, the anarchists propagated direct action. The Catalonian bourgeois class at this juncture supported Madrid in its repression of workers and anarchists, because it served their interests and since they considered the anarchists to be more dangerous. The government treated the problem in the same way as it treated the problems in the colonies—bringing peace with bayonets and bullets.

The last chapter of the novel describes the organisation of the Second World Fair. The story behind this spectacle is narrated in the novel in the following manner: The legend goes that the Devil kidnapped a financier from his office and took him to the Montjuich mountain from where the entire city was on view and offered him the city if he agreed to ... Before the devil could complete the sentence, the financier agrees to it and decided to use the site for organising a spectacle, as successful and beneficial as the earlier one. But in no time, problems came up—first the Great War (1898) and then Madrid’s indifference put a spanner in the works. It took twenty years and Primo de Rivera’s initiative before fresh breath was injected into the project. The years preceding the Expo spawned a fresh wave of immigration and construction in the city.

The 1929 Expo was organised with a desire to prove to the world that Rivera’s dictatorship had transformed Spain “from a nation of terrorists and beggars to one that was respectable and prosperous, where there was peace and employment”. Reminded by his minister that the national economy was in shambles, Primo de Rivera came up with the following idea:

We will subsidise another Fair in another city: Burgos, Pamplona, anywhere, it does not matter. We need not spend very much; but when the Catalonians will get to know of this, they will lose their head, they will spend without limits to ensure that the Barcelona Fair is the better one. (362)

The plan worked perfectly. Montjuich, the magic mountain, became the wound through which the city's economy bled.

The Expo did not live up to the expectations. It was doomed to failure from the very beginning—there was a huge deficit in the municipality coffers, there was uncontrolled inflation and the peseta was being devalued at an alarming rate, the Queen of Spain, HM María Cristina died three months before the inauguration, and Bouvila disappeared on the day of the inauguration bringing with him an economic crisis, the likes of which had never been seen before.

Four months later, the New York Stock Exchange crashed, in a flash, the capitalist system was tumbling. This was followed by bankruptcy of thousands of firms. Their representatives hurriedly rushed to the pavilions and palaces to take away the exhibits ... Many had committed suicide: to escape dishonour and the pain of ruin, they jumped out of the windows of their offices, located on the topmost floors of the New York skyscrapers. So that the pavilions would not be suddenly empty, which would have caused a very bad impression on the visitors, the Spanish government replaced the removed articles with whatever they could lay their hands on. Soon there were pavilions where only absurdities were on display. (393)

Despite censorship the press compared the two Expos. While the second one was criticised and ridiculed the first one was lauded as by then everyone had forgotten the problems that it had brought. The mayor resigned owning responsibility for mortgaging the entire city and putting the city to ridicule with this absurd show. Nevertheless, the 1929 Expo was full of technological wonders—the lighted fountains on the parks of Montjuich which dazzles tourists even today, the helicopter as well as a host of other. However, the 1929 Expo was associated with the financial crash in the collective memory of Barcelona.

Mendoza's novel ridicules city administrators in Barcelona for using development projects to score points against the central government. Catalanian nationalism is represented as a childish game of one up-man-ship rather than as a consequence of serious issues of uneven development or clash of interests.

Post Franco Spain and Nationalism in Catalonia

The repression faced by Catalanian language and culture during Franco's dictatorship resulted in a hardening of nationalist rhetoric in the period of transition to democracy. This is the context in which Eduardo Mendoza writes and he wishes to draw our attention to. What

position does Mendoza adopt vis-a-vis the spectacles of nationalist display? Belonging to the city and writing about the city, Mendoza nevertheless distances himself from the hard-line positions. For one, he writes in Castilian, impassive to criticism from the Catalan literary establishment. Through his novel he critiques the city which seems to live from one spectacle to another. If we look at the debates around issues of development, sustainability, diversity and peace that were generated around Forum 2004, it becomes clear that the Forum 2004, as the Guardian describes it, was, “(...) a new concept, trying to carve a niche somewhere between the world of arts and music festivals, that of social, civic and business forums and that of the international Expo fairs.” At the same time, the Forum invited harsh criticism from many who insisted that it was a huge fraud, using public money to “to sell brand Barcelona to the world” just as in 1992. A website dedicated to critiquing the Forum has the following to say:

The Forum is mainly about lies and false events. Forum is about diversity, about the "Other": the immigrant without a permit chased by the police and exploited. It's about sustainability: a City Council that has become the biggest real estate speculator in town. Forum is also about peace made through war: the war in Iraq and everyday wars in our own town. That's what the Forum is actually about. (2004)

Javier Auyero, in an article, “Spaces and Places as sites and objects of politics” (2006), argues that urban space can be seen as “a site of struggles between social groups and over control of resources, as well as a landscape on which identities are created and negotiated”. This is borne out by Mendoza’s depiction of Barcelona in his novel *The City of Marvels*. In conclusion, one may say that spectacles such as the Universal Expos brought about major changes in the cityscape in Barcelona, which were used to showcase the city as well to push political agenda to negotiate power relations. These struggles were re-enacted during the 1992 Olympic Games and the 2004 Cultural Forum as well.

References

- Auyero, J. (2006). “Spaces and Places as Sites and Objects of Politics”, in Robert Goodin, and Charles Tilly (eds), *The Oxford Handbook of Contextual Political Analysis* (online ed, Oxford Academic, 2 Sept. 2009). <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199270439.003.0030>
- Epps, B. (2011). “Modern Spaces: Building Barcelona”, in Joan Ramon Resina (Ed.). *Iberian Cities*, pp. 148-197.

- Friedman, Uri. (2008, May). *World's Fairs in Chicago and Bar Airs in Chicago and Barcelona: Spectacle, Memory, and Nationalism*. University of Pennsylvania.
https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1015&context=hist_honors
- Kark, C. (2007). "From Parlor to Politics: Catalan Romantic Nationalism as a Bourgeois Political Instrument". *LLJournal*, Vol 2, No. 2.
- Laitin, David D. (1989, April). "Linguistic Revival: Politics and Culture in Catalonia". *Comparative Studies in Society and History*, Vol. 31, No. 2, pp. 297-317.
- Mendoza, E. (2003). *La ciudad de los prodigios*. Barcelona, Seix Barral.
- Tenorio-Trillo, M. (1996). *Mexico at the World's Fairs: Crafting a Modern Nation*. Berkeley, University of California Press.
- Xnet. (2004, September 27). "What's the Forum really about?" Available at <https://xnet-x.net/en/whats-the-forum-really-about/>

La traducción de la novela negra - ¿es asesinato?

- *Maneesha Taneja*

Introducción

La traducción tiene relevancia sociocultural, ya que es una estructura lingüística que mide la interacción, facilita el intercambio recíproco e integra logros culturales. Una traducción competente puede lograr estos objetivos. Para proporcionar una traducción de alta calidad, se realiza un análisis de los datos, se establecen principios del proceso de traducción y se desarrolla una teoría normativa de traducción. Es posible ver la traducción como un problema lingüístico, una especie de implementación de la relación entre dos idiomas, o más específicamente, entre dos sistemas estilísticos e idiomas. La interpretación lingüística amplía el alcance para evaluar los desafíos y errores de la traducción, así como los resultados previstos y la mentalidad apropiada del traductor. Durante un tiempo considerable, la novela negra ha estado consistentemente incluida en las listas de *bestsellers*. Las novelas escandinavas han sido muy populares en este género, y es seguro concluir que la novela negra traducida es el género dominante. Quiero examinar los problemas que surgen al traducir novelas negras.

Sobre todo, los relatos de detectives tratan sobre investigar y resolver crímenes. Se centran en quebrantar la ley, una ofensa moral y legal contra los valores sociales de la nación, descubrir cómo y por qué ocurrió el crimen y, después de resolver el caso, regresar al centro de normas en esta sociedad. Las novelas de detectives se centran en las motivaciones detrás de los crímenes y los métodos mediante los cuales se cometen, por lo tanto, están particularmente interesadas en los rasgos, las motivaciones psicológicas y los detalles de la vida cotidiana que proporcionan pistas al detective sobre cuándo apartarse de lo habitual. Los criminales son indicadores de lo que una sociedad considera legítimo y legal; sirven como un barómetro de moralidad y normas sociales, reflejando y desafiando la documentación de la actividad criminal. La discusión sobre por qué se considera anormal cierta acción o comportamiento proporciona una visión de las estructuras de poder e ideologías, y destaca las preocupaciones sociales en una cultura dada en un período determinado.

Detectando Traducciones

En “The Pleasures of Crime: Reading Modern French Crime Fiction”, David Platten (2011, p.21) afirma que “la novela negra es un género que generalmente se percibe que viaja bastante bien en traducción incluso al inglés, aunque a menudo se cree que el sector editorial

de habla inglesa es mucho menos receptivo a la importación literaria que muchos otros". Un ejemplo evidente es la reciente y enorme popularidad del "noir nórdico", pero hay una amplia variedad de novelas negras francesas, italianas, españolas y latinoamericanas que ahora están accesibles en inglés. Quizás esto se deba a que leer novelas negras proporciona una cómoda mezcla de lo conocido y lo desconocido.

Incluso si la novela negra actual está lejos de ser formulada, hay algunos elementos que los lectores siempre pueden esperar ver: actividad ilegal de algún tipo, un personaje o personajes decididos a descubrir la verdad, o no, una narrativa interesante y, muy probablemente, una fuerte sensación de lugar. Estos elementos conocidos equilibran la novedad que aporta la lectura de literatura traducida, lo cual puede ser un poco intimidante para algunos lectores. Leer novelas negras en traducción puede ayudar a adaptar a los lectores a leer otros tipos de traducciones. François von Hurter, cofundador de Bitter Lemon Press, definió el objetivo de la editorial como 'atraer' a los lectores con novelas negras para engancharlos con la ficción extranjera de manera más amplia y abrir la puerta al diálogo intercultural a través de la literatura traducida durante una mesa redonda en la Universidad de Leeds en septiembre de 2013. Usando una expresión coloquial, se podría comparar la novela negra traducida con una "droga de entrada".

Décadas de traducción y falsa traducción han resultado en la creación y expansión mundial del género de la novela negra, con cada cultura expandiendo posteriormente el género a su manera única. Las pseudo traducciones, según Carol O'Sullivan, son novelas negras que se ambientan en Italia, pero son escritas en inglés por autores británicos o estadounidenses. Se asemejan a una mezcla de escritura de viajes y novela negra. Y no solo en Italia, las novelas de Cara Black, donde la escritora estadounidense sitúa todas las novelas en París, también son un ejemplo de esto.

Historia de la literatura policiaca en traducción

El crimen, con sus relatos morales de guerra y traición, transgresión y retribución en el Mundo Antiguo, permaneció en los planes de estudio de escuelas y universidades en Europa hasta mediados del siglo XX. Su popularidad ha disminuido con la desaparición de la enseñanza del griego y el latín clásicos, a pesar del aumento de traducciones modernas, entre las cuales las de Safo, Ovidio y Homero por el poeta irlandés Michael Longley son poderosos ejemplos recientes.

La mayoría de las historias de la novela negra comienzan en el siglo XIX y se centran en contribuciones anglófonas y, a veces, francesas. Sin embargo, merece atención un temprano fenómeno internacional del crimen, *Crimen y castigo* de Dostoievski. Publicada por primera vez como serie en una revista en 1866, logró un éxito inmediato. La primera traducción al inglés fue realizada por Frederick Whishaw en 1885. Le siguieron diez retraducciones (la más reciente por Pevear y Volokhonsky en 2008) y 25 películas.

Un ejemplo profundo de la novela psicológica de crimen, los cambios minuciosamente documentados entre los mundos interno y externo del protagonista y su manipulación de la secuencia temporal fueron aclamados retrospectivamente por críticos occidentales como evidencia de modernismo. Esta opinión puede haber sido influenciada por el hecho de que la traducción dominante durante más de 80 años fue la de Constance Garnett (publicada en 1914), miembro del grupo Bloomsbury. Al igual que Poe en la traducción de Baudelaire, el crimen era parte integral de la alta literatura, recibiendo traducción de un autor profesional. Baudelaire reconoció su deuda con el ensayo de Poe (1909), "El principio poético", en el que Poe estableció la primacía de "Dividir la mente en sus tres distinciones más obvias: Puro Intelecto, Gusto y el Sentido Moral", independientemente del tema, y elogió "La casa encantada" de Thomas Hood por su "locura salvaje".

La versión francesa de la gran novela europea suele ser reconocida por introducir la novela negra a una nueva audiencia lectora urbana y recién alfabetizada. Zola, Féval, Dumas y Balzac (este último inspirado por el convicto de la vida real, Vidocq, que se convirtió en jefe de la Sureté francesa o Policía Secreta) colocaron a criminales en el centro de sus novelas. El hecho de que estos autores hayan tenido múltiples traductores, incluyendo a Henry Reed, EK Brown y Burton Raffel, es un testimonio de la longevidad de su popularidad. El primer traductor (y editor) de Zola, Henry Vizetelly, pagó el precio de su compromiso, siendo enviado a la cárcel por "obscenidad" por publicitar un "lenguaje de alcantarilla".

Nuevamente, el lenguaje del traductor puede correr más riesgos cuando se mantiene más cercano al texto fuente. Es una medida de talento que algunos de los autores más exitosos y respetados de su época hayan representado vidas criminales tal como las vivían los seres humanos reales.

En el siglo XIX, el término "novela detectivesca" adquirió un uso común, junto con el establecimiento de fuerzas de policía nacionales y el surgimiento de investigadores independientes o detectives privados, como Poirot de Agatha Christie. Según Murch:

"Se reconoció en Francia, antes que en otros lugares, que estas historias constituían un nuevo género que requería una nueva frase descriptiva, y cuando Gaboriau produjo sus novelas de Monsieur Lecoq [la primera publicada en 1868], su editor Dentu las llamó 'romans judiciaires'. Modificado a "romans policiers", el epíteto se aplicaba tanto si las investigaciones eran lideradas por un protagonista policial heroico, aunque imperfecto. A mediados del siglo XX, se les denominaba "procedimientos policiales" y, más recientemente, "polars". Ed McBain era un admirador y ayudó a popularizarlos en los Estados Unidos. Monsieur Lecoq fue, por supuesto, la inspiración de Conan Doyle para Sherlock Holmes en la década de 1890". (1968, p. 244)

El primer uso en EE. UU. del término "historia detectivesca" apareció en la página de título de "The Leavenworth Case", subtítulo "A Lawyer's Story" (1878) de Anna Katharine Green. El enorme éxito de su posterior y copiosa producción inauguró una era dorada en la dominación estadounidense del campo. A diferencia de los misterios detectivescos de Edgar Allan Poe, los misterios detectivescos de Green no han sido traducidos en el extranjero. C.D. Malmgren traza el desarrollo de la novela detectivesca en un "mundo descentralizado", en el cual "los signos sociales básicos como la honestidad, la justicia, la ley y el orden... se desprenden" (1997, p. 9) y explora las características distintivas de la novela de misterio, la novela detectivesca y la novela negra. La variante conocida como "hard-boiled", que combina las dos últimas y tuvo su apogeo de 1920 a 1960, fue utilizada por algunos de los escritores de novela negra estadounidenses más influyentes y ampliamente traducidos del siglo XX, incluidos Robert B. Parker, Chester Himes, Dashiell Hammett, James M. Cain, Ross Macdonald y Patricia Highsmith.

El influyente nexo mutuo de la novela negra franco-angloparlante persistió con la serie de Fantômas de Marcel Allain y Pierre Souvestre. Acreditada en el sitio web epónimo como "la primera ficción pulp", se publicó en revistas mensuales desde febrero de 1911 hasta septiembre de 1913, en un total de 32 volúmenes. Después de la muerte de Souvestre, Allain proporcionó otros once. Su estilo abarca desde el gótico temprano hasta la moda más contemporánea de asesinos en serie, lo que se presta a vívidas adaptaciones a películas, televisión y novelas gráficas. A medida que el ficticio Fantômas viajaba por el mundo, las traducciones aparecían en muchos de los continentes donde cometía sus crímenes asesinos, incluyendo África, las Américas, Europa y la URSS (allí también, acompañado de dos películas). Autores famosos y revolucionarios, incluido el argentino Julio Cortázar, continuaron la serie en sus propios idiomas.

Una nueva generación y un nuevo autor francófono, el belga Georges Simenon, llegó a dominar la novela negra europea. El prolífico autor produjo 75 títulos en su serie de Maigret, originalmente publicada entre 1931 y 1972, junto con 38 cuentos cortos (1938-1950). Routledge inicialmente dudó en comprometerse con más de una novela, contratando al autor británico Geoffrey Sainsbury para traducir "La Tête d'un homme" (1931) como un experimento. El éxito llegó rápidamente, y Routledge se convirtió en el primer editor exclusivo en inglés de Simenon, mientras que la carrera de Sainsbury pronto ejemplificó hasta qué punto un traductor pionero puede ampliar su alcance. Según su biógrafo, Simenon (1997) "pronto le ofreció a su traductor el estatus informal de ministro plenipotenciario: "Lo que me gustaría es que seas, por así decirlo, Simenon en Inglaterra". Sainsbury declinó, tratando la traducción como escritura creativa, y se dirigía repetidamente a Simenon como "Estimado colega". Alteraba libremente nombres, perfiles psicológicos, detalles e incluso elementos de la trama cuando los consideraba inapropiados, implausibles o contradictorios. Los resultados de su 'recreación' se sometían debidamente a la aprobación del autor, que siempre llegaba. Y con buena razón: Simenon no entendía ni una palabra de inglés.

Es difícil escapar de la predominancia francesa al buscar novelas negras traducidas a través de antologías. *The Picador Book of Crime Writing* (Pan, 1993) contiene cinco traducciones del francés y una de cada uno de otros cuatro idiomas, de entre 54 historias. Uno de la bailarina de cabaret japonesa Masako Togawa (traducido por S. Grove, 1988) fue descrito por el editor Michael Dibdin como una elección tan excéntrica que se adapta bien al entusiasmo del dramaturgo David Hare por todo el espectro de la novela negra.

A pesar de los sistemas judiciales muy diferentes en EE. UU./Reino Unido/Francia y los consiguientes desafíos para el traductor, los denominadores comunes de una novela basada en la trama se basaban en la investigación metódica y la investigación racional de las circunstancias precisas de un evento misterioso, casi siempre un crimen. A la sombra de dos guerras mundiales y la Guerra Fría, prevaleció un estado de ánimo común de incertidumbre y siniestralidad. En Europa, fue la literatura y el cine noir los que desafiaron las definiciones tradicionales, en la novela negra y en otros géneros literarios. Tramas, tipos, temas y formas se ampliaron para desafiar y transgredir las normas establecidas. Elementos del noir se encuentran en las novelas más hard-boiled de James Ellroy, quien a su vez tiene una gran influencia en los thrillers políticos/criminales de Dominique Manotti.

Un *Companion to Crime Fiction* más reciente (Wiley-Blackwell, 2010) contiene 47 ensayos contemporáneos sobre su historia, crítica, subgéneros y autores. Solo el argentino Jorge Luis Borges está fuera del canon angloparlante. Borges fue, por supuesto, precursor del fenómeno internacional conocido como el 'boom' latinoamericano de los años 60 y, como en tantas áreas, adelantado a su tiempo, un pionero de la novela negra. De hecho, ahora hay casi tanta literatura sobre la experimentación y adopción de Borges de la escritura de crimen/misterio como material para comentar. Al igual que Alfonso Reyes en México, ambos argentinos veneraban las historias del Padre Brown de Chesterton hasta el punto de que los tres las tradujeron. Borges y Bioy publicaron dos antologías de cuentos (incluido otro relato de Chesterton, "*Los Tres Jinetes del Apocalipsis*") que también tradujeron. Consideraban la traducción al mismo nivel que la autoría.

Entre 1969 y 1976, el autor y académico argentino Ricardo Piglia dirigió su Serie Negra en evidente homenaje a la francesa *Série Noire*, considerada como la primera publicación popular de novelas *hard boiled*. Desde 1976, cuando Argentina fue sometida a siete años de sucesivas dictaduras militares que apuntaban a intelectuales, entre muchos otros, como "subversivos", Piglia huyó a Estados Unidos, habiendo enterrado el texto de su última novela bajo un árbol del jardín.

La novela negra se convirtió en el medio natural de la época: la violencia indiscriminada de las pandillas criminales siendo la parodia perfecta de los gobernantes sin escrúpulos y sedientos de sangre de la época. Esto es especialmente evidente en su historia de un robo bancario "*Plata Quemada*" (1997). Este período de 55 años (1942 a 1997) se extiende mucho antes y más allá de lo concedido al 'boom' literario de los años 60 y 70. Indica cuánta fuerza continua ha tenido la novela negra en América Latina. Iniciada en Argentina y, en cierta medida, en México, con la traducción de novelas detectivescas y *hardboiled* en inglés, pronto se extendió por toda la región, con poderosas diferencias regionales. Después de todo, ¿qué deberían tener en común autores brasileños como Patricia Melo y Rubem Fonseca (o incluso el monje, y biógrafo de Fidel Castro, Frei Betto) con el cubano Leonardo Padura, el mexicano Elmer Mendoza o el colombiano Santiago Gamboa? Aparte de caer dentro del género más amplio de la novela negra.

Al igual que América Latina, Escandinavia tuvo su 'boom' internacional, iniciado en la década de 1960 por la serie de diez novelas de Maj Sjöwall y Per Wahlöö con el detective Martin Beck, seguido de cerca por su compatriota sueco Henning Mankell. La crítica social

fue la esencia de su escritura. "El legado de Sjöwall y Wahlöö ha definido la forma de la novela negra escandinava, haciéndola reconocible para lectores más allá de los países escandinavos y creando un conjunto de expectativas" (Nestingen y Arvas, p. 2). La serie de Henning Mankell sobre el atormentado detective Wallander introdujo el género en la televisión, primero en sueco (tres series de 2005 a 2010) y luego en versiones en inglés (mostradas en cuatro series entre 2008 y 2015).

Si Mankell es el rey del noir nórdico, la noruega Karin Fossum es repetidamente llamada su reina. El inspector Sejer combina una carrera emocionante con ser un viudo apacible que parece tener más en común con la carrera anterior de Fossum como trabajadora social que con sus colegas detectives ficticios, y mucho menos con Harry Hole, creación de Jo Nesbø, quien ahora supera en ventas al resto con extravagancias de violencia sádica. La serie sufre lo que se conoce como ser TOOO en inglés (traducido fuera de orden), en parte debido a la retirada del traductor de toda la vida de Nesbø, Don Bartlett, y la necesidad de encontrar otros traductores. Con Stieg Larsson, la novela negra sueca vuelve a estar en la cima. El éxito fenomenal de manuscritos dados a conocer solo después de la muerte de Larsson fue en gran medida instrumentado por el editor británico Christopher MacLehose, quien redujo la serie de Larsson en un tercio antes de que pudiera ser traducida (por Steven T. Marran). La línea de producción en general luego agregó una serie de películas, convirtiendo la novela original en parte de un paquete comercial mucho más grande.

El dilema del lenguaje

Dado que la novela negra está tan firmemente establecida y es representativa de una sociedad en particular, los traductores deben tomar decisiones desafiantes, incluyendo aquellas que involucran nombres, ubicaciones y referencias culturales. Dado que a menudo se utilizan jerga, dialectos, palabrotas y argot en la novela negra y dado que su uso cultural varía, el lenguaje de este género ha sido estudiado extensamente, como se muestra en el trabajo de Epstein. ¿Debería la traducción intentar capturar el espíritu del original tanto como sea posible? Esto sin duda permitiría que el público objetivo adquiriera conocimientos sobre otras culturas y creencias, al tiempo que se mantiene fiel al objetivo y la voz original del autor. Sin embargo, existe la posibilidad de que características cruciales de la cultura de origen se pierdan en la traducción si el traductor realiza cambios en el material original para que sea más legible para el público objetivo. Pero en este caso, lo que probablemente se obtendrá es una mejor comprensión de las ideas del traductor y la cultura objetivo. La traducción del suspense debe

considerarse además de los factores lingüísticos y culturales, y el traductor debe tener cuidado de evitar dar al público objetivo pistas adicionales que no se incluyeron en el original. Umberto Eco se refiere a esto como negociación. Él afirma además que:

Un traductor es un negociador entre aquellas partes cuyo consentimiento explícito no es obligatorio" y que "la traducción no solo se refiere a palabras y al lenguaje en general, sino también al mundo, o al menos al mundo posible descrito por un texto dado. (2013, p. 112)

La traducción de jerga y lenguaje coloquial es un área donde se pone a prueba esta negociación para los traductores. Un diccionario de jerga es una colección de palabras y expresiones poco comunes en un idioma en particular. Cuando se usan estos términos y expresiones, generalmente están vinculados a la subversión de la variedad estándar (como el inglés estándar), y es probable que los oyentes los perciban como una indicación de ciertos sentimientos del hablante. A veces, los hablantes pueden usar términos y frases de jerga para indicar rango, denotar pertenencia a un grupo o diferenciar a los miembros del grupo de los no miembros.

Según Bethany K. Dumas y Jonathan Lighter, una frase califica como "jerga genuina" si cumple con los siguientes requisitos: Rebaja, si es temporal, "la dignidad del discurso o la escritura formal o seria"; en otras palabras, es probable que se considere en esos contextos un "uso flagrante del registro". Cuando se usa una palabra, sugiere que el usuario está familiarizado con el tema que se está discutiendo o con el grupo de personas que la usa.

Aunque muchos idiomas pueden clasificarse como "subestándar", la jerga se distingue de la terminología coloquial y de jerga por las situaciones sociales únicas en las que se utiliza. La jerga generalmente se ve como incorrecta en muchas circunstancias, aunque las frases coloquiales a menudo son aceptadas en la conversación, incluso cuando se consideran inapropiadas en la escritura oficial. La jerga se considera menos convencional que las expresiones coloquiales. Debido a que la jerga tiende a integrarse en el vocabulario convencional con el tiempo, puede ser difícil distinguirla de las expresiones coloquiales e incluso del lenguaje más formal.

En un pasaje de la novela "La traducción" de Pablo De Santis, un grupo de traductores que están envueltos en un misterio y una peligrosa escena del crimen se reúnen para discutir la traducción de la novela negra. Esto ilustra el problema que la jerga presenta a los traductores de novelas negras. Discuten si deben o no traducir los discursos de los gánsteres de Nueva York

al dialecto lunfardo hablado en Buenos Aires y finalmente deciden que deberían "only translate novels with deaf-mute gangsters, in order to avoid the problem of colloquialisms¹". En el mundo real, por supuesto, este enfoque extremo sería bastante restrictivo.

Para ilustrar esto aún más, veamos algunas traducciones de las obras de Raymond Chandler, un novelista y guionista estadounidense. Chandler es ampliamente considerado como uno de los fundadores de la escuela de novela negra "hard-boiled", junto con James M. Cain, Dashiell Hammett y otros autores de la revista Black Mask. Tuvo un impacto estilístico significativo en la literatura popular estadounidense. Algunas personas asocian a Sam Spade y Philip Marlowe, sus protagonistas, con el término "investigador privado". Debido a que Chandler escribe de una manera que utiliza abundantemente la jerga y el lenguaje coloquial, he seleccionado ejemplos de sus obras.

The Big Sleep, traducido por Juan G. de Luaces como *Una mujer en la sombra*, es una traducción razonablemente buena, lo que es evidente por la forma en que el traductor cambia el título del original. Por supuesto, hay errores en cuanto al uso coloquial del lenguaje y en muchos lugares, el traductor ha simplificado oraciones u las ha omitido por completo para evitar la dificultad de encontrar equivalentes coloquiales. Por ejemplo:

I was to get to know that trick	Era un ardid Viejo (it was an old scheme/trick)
"Jeeze" the man said, pop-eyed, "I sure will miss".	Cierto que sí senora. (For sure, lady)
She blew a soft gray smoke ring and poked her finger through. It came to pieces in frail wisps.	Dió una chupada al cigarillo y lo apretó contra el cenicero. (She inhaled once and put off the cigarette in the ashtray)

The Lady on the Lake fue traducido por J. Rarran y Mayoral como *La dama del lago* y es una traducción que no cumple con un buen esfuerzo en lo que respecta al lenguaje coloquial y jergas.

A no-good son of a bitch se traduce simplemente como un sinvergüenza y una frase que hace referencia a tener relaciones sexuales, se omite por completo en la traducción.

¹ Traducción propia; Hay que traducir solamente novelas con pistoleros sordomudos, para evitar el problema del coloquialismo

After a while a guy like me, a common no-good guy like me, he wants to feel a leg. Some other leg.	Al poco tiempo un tipo como yo, que no sirve para nada, siente deseos de cambiar y da un paso; luego otros pasos.
--	---

Farewell, My Lovely translated by Maria Carmen Márquez Odriozola as *Adios para siempre, preciosidad* Es una traducción que pasa por alto completamente los significados coloquiales. Para dar algunos ejemplos:

I thought he was a bit of a pansy	Pensé que era un poco blando
Huh. Me second planting. Me Hollywood Indian.	Ju. Mi second planting. Mi indio de Hollywood.
Smokes in here, huh? Tie that for me, pal.	Curioseando, eh? A lo mismo vengo yo, compañero
Oh- cynical this morning” She looked around the office with an idle but raking glance.	Paseó su Mirada por la habitación.

In The Long Goodbye traducido al español como *El largo adiós* por Justo E. Vasco “a run-in with the narcotic people” se traduce como hubo algo con personas narcóticas (there was something with the drug people). Más ejemplos son:

An executive figure with large, attractive, and bright eyes sitting in a panelled office on the 85th floor, complete with an intercom, a row of push buttons, and a secretary dressed like a Hattie Carnegie Career Girl.	Este sería uno de estos tipos con una gran oficina y una preciosa secretaria rubia.
Who’s the junky?	¿Quién es este chico?
Once a softy always a softy	Siempre ha sido un buen elemento
I have seen all the approaches there are	He visto toda clase de iniciación de conocimientos
The sleazy hamburger joints	Las medianillas tabernas hamburguesas.
Fourteen scamackerooes	Catorce billetes de dolar

Otra novela, *Playback*, traducida como *Cóctel de barro* por Manuel de la Escalera, tiene un número razonable de errores en las referencias coloquiales y omite completamente dos escenas explícitas.

It's a rotten technique – to paw	Las manos largas! Eso resulta terriblemente tecnico
I was just sounding off	Acabo de saberlo
I thought we could neck	Creí que podríamos pasar un rato agradable
I passed him a fin (fin – 5\$ bill)	Le puse en la mano una generosa propina
A handful of silver	Una moneda
The subject gave an order	Mi muchacha en cuestión pidió algo.

El autor y el traductor son ambos agentes que representan los valores del polo receptor. En cualquier traducción, se toman una serie de decisiones, comenzando por si traducir o no una obra extranjera y terminando con el tratamiento microtextual de cada fragmento. Cada una de estas decisiones tomadas con respecto al texto traducido es un proceso de negociación continuo de los términos de poder entre la oferta original y lo que varios agentes responsables del texto llaman óptimo (que a veces puede llamarse ideológicamente conveniente) para las expectativas o necesidades del nuevo lector. Esto puede explicar por qué la jerga y los términos sexuales pueden ser tanto subversivos como excesivamente mojigatos, y la traducción actúa como un supresor o promotor de estos aspectos. En este sentido, sea cual sea la escala de valores del escritor y del traductor, ambos están limitados por los valores vigentes en la comunidad anfitriona; valores que pueden ser más rígidos (como fue el caso en el régimen de Franco, cuando la mayoría de las obras mencionadas fueron traducidas). Actuar en contra de estos valores lleva una alta probabilidad de castigo, por ejemplo, a través de la censura o mediante el rechazo de la obra por parte del público objetivo.

El paisaje urbano

Según el renombrado sociólogo Peter Dickens (1990), "las novelas y la literatura ficticia proporcionan algunas de las mejores percepciones sobre cómo se utilizan las nociones de 'país' y 'ciudad' en el lenguaje para expresar instintos arraigados y sus relaciones con cambios sociales fundamentales". Es notable que la ficción contemporánea favorezca cada vez más entornos urbanos en lugar de rurales.

En el ámbito de la novela negra, los autores a menudo seleccionan ubicaciones específicas para servir de telón de fondo a sus narrativas. Esta práctica ha llevado a que ciertos autores se vuelvan sinónimos de paisajes particulares, ya sea urbanos o rurales. Ejemplos incluyen a Sara Paretsky con Chicago, Sandra Scoppetone con Nueva York y Robert B. Parker con Boston. Esta tendencia se extiende más allá de Estados Unidos, con ejemplos europeos como Georges Simenon y Leo Malet retratando el crimen en la ciudad de París. Escritores de novela negra británicos como Ian Rankin, Val McDermid y Mike Ripley sitúan sus obras en entornos urbanos como Edimburgo, Manchester y Londres, respectivamente.

Estos escritores de novela negra, a menudo denominados flâneurs, observan y se sumergen en las ciudades que describen, encontrando inspiración en los diversos elementos de la vida urbana. Es fundamental señalar que su trabajo no debe confundirse con la escritura de viajes o la etnografía. Los escritores de novela negra ejercen la licencia creativa para dar forma y moldear la verdad según sus necesidades narrativas, proporcionando percepciones sobre lugares que pueden superar las encontradas en la escritura de viajes. Sin embargo, su representación sigue siendo necesariamente parcial y puede estar sesgada ideológicamente.

El impacto de matices culturales y prejuicios es evidente al traducir obras, como se ve en un ejemplo del libro italiano "L'ispettore Coliandro". El uso del término "marocchino" (marroquí) lleva consigo capas de prejuicios y bagaje cultural, ya que el protagonista lo utiliza coloquialmente para etiquetar a los criminales. En una ocasión, el personaje atribuye un percance a un "marocchino", revelando estereotipos raciales subyacentes. La decisión de traducción de reemplazar "marroquí" por "africano" refleja una cuidadosa consideración de los matices culturales, reconociendo las complejidades del racismo, la inmigración y la actividad criminal en el contexto italiano. La elección del traductor busca encontrar un equilibrio entre el intercambio cultural y la preservación de los elementos socio-culturales distintivos del texto fuente.

Conclusiones

Este no es el lugar para una historia de la novela negra, pero sí para un breve resumen de su traducción. Ha sido algo sorprendente descubrir cuántas veces los propios traductores se pierden en el proceso. Hay numerosos sitios web dedicados a la novela negra escandinava, pero apenas se menciona a los traductores Don Bartlett, Tiina Nunnally, Paul Norlen o Will Hobson, vitales en la difusión del género más allá de Escandinavia. Ni Wikipedia ni Amazon ni sitios web de publicidad (en inglés) mencionan a aquellos que han llevado su trabajo al mercado

mundial. Mientras cualquier autor extranjero desea ser publicado en inglés, quienes facilitan el proceso siguen siendo en gran medida desconocidos, con la destacada excepción de Ann Cleeves, ella misma escritora de novela negra y defensora de la novela negra traducida. Ella abre un resumen reciente de nuevas y favoritas novelas negras maravillosamente. En el artículo "Buscando más allá de Escandinavia para obtener percepciones forenses", se menciona a cada traductor y dice "Amo la novela negra traducida. Me da la emoción de una buena historia, pero también un delicioso voyeurismo" (2014).

Hace cincuenta años, era común que los nombres de los traductores se omitieran de las listas de publicaciones, las solapas y las reseñas de libros, y ha sido un esfuerzo importante en este siglo lograr un cambio. Se ha insistido a los editores y la prensa para imprimir un reconocimiento; más recientemente, para obtener reconocimiento de aquellos que ya no están con nosotros. En 2011, Hopkinson escribió las primeras entradas sobre influyentes traductores literarios para el *New Dictionary of National Biography* de Oxford University Press. Más recientemente, los periódicos y revistas especializadas han aceptado obituarios para algunos de aquellos más responsables de globalizar los auges literarios de América Latina o Escandinavia, como Gregory Rabassa y Anne Born, respectivamente. La globalización es crucial en la difusión de la novela negra y la traducción es el lenguaje universal.

Andrew Chestway (1997) ha identificado "la traducción es pensar" como uno de los memes predominantes que dan forma a la forma en que conceptualizamos la traducción. Central en este meme está la idea de que "el traductor debe, ante todo, ser consciente de sí mismo". Por lo tanto, es responsabilidad del traductor pensar y ser consciente y hacer justicia al texto original.

Referencias

- Aixelá Franco, J. (1996). Culture-Specific Items in Translation, in: R. Alvarez, C.A. Vidal(eds.), *Translation, Power, Subversion, Clevedon–Philadelphia–Adelaide: Multilingual Matters*, pp. 62–78.
- Assouline, P. (1997). *Simenon, a biography* (translated from the French by Jon Rothschild), Alfred A. Knopf.
- Berman, A. (2000). "Translation and the Trials of the Foreign" in Lawrence Venuti (ed.) *The Translation Studies Reader*, London: Routledge, pp. 284–297.

- Cadera, S. y Anita Pavic P., eds. (2014). *The Voices of Suspense and Their Translation in Thrillers*. Amsterdam: Rodopi.
- Chandler, R. Reprint Edition. (1988). *The Big Sleep*. Vintage Crime/Black Lizard.
- Chandler, R. Reprint Edition (2016). *The Lady in the Lake*. Penguin Books Ltd.
- Chandler, R. Reprint Edition (2010). *Farewell, My Lovely*. Penguin Books Ltd.
- Chandler, R. Reprint Edition (2010). *The Long Goodbye*. Penguin Books Ltd.
- Chandler, R. Reprint edition (1998). *Playback*. Vintage Crime/Black Lizard.
- Chesterman, A. (1997). *Memes of Translation: The Spread of Ideas in Translation Theory*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Cleeves, A. (2014). Novelist Ann Cleeves looks beyond Scandinavia for forensic insights into Maudit's Paris, Montalbano's Sicily and beyond. *The Guardian*.
<https://www.theguardian.com/books/2014/jan/22/top-10-crime-novels-translation-ann-cleeves-scandinavia-montalbano>
- Dickens, P. (1990). *Urban Sociology. Society, Locality and Human Nature*, Harvester-Wheatsheaf, Hemel Hempstead
- Eco, U. (2013). *Mouse or Rat? Translation as Negotiation* (Kindle Locations 265-266). Orion. Kindle Edition.
- Espunya, E. (2014). 'Shifting Points of View: The Translation of Suspense-building Narrative Style' in S. M. Cadera, A. Pintaric (eds), *The Voices of Suspense and Their Translation in Thrillers*, Amsterdam: Rodopi, pp. 193-206.
- Federici, F. M. (2011). 'Introduction: Dialects, Idiolects, Sociolects: Translation Problems or Creative Stimuli?' in F. M. Federici (ed.) *Translating Dialects and Languages of Minorities: Challenges and Solutions*, Oxford: Peter Lang, pp. 1-10
- Franks R. (2011). May I Suggest Murder? An Overview of Crime Fiction for Readers' Advisory Services Staff, "The Australian Library Journal" 60(2), pp. 133-143, DOI:10.1080/00049670.2011.10722585
- Hedberg, A. (2017). The Knife in the Lemon: Nordic Noir and the Glocalization of Crime Fiction, in: L. Nilsson, D. Damrosch, T. D'haen (eds.), *Crime Fiction as World Literature*, London/New York: Bloomsbury Academic, pp. 13-22.

- Ivir, V. (1987). Procedures and Strategies for the Translation of Culture, "Indian Journal of Applied Linguistics" 13(2), pp. 35–46.
- Kwieciński, P. (2001). *Foreignisation and Domestication in Translation Procedures in the Context of Cultural Asymmetry*, Toruń: Edytor.
- Linder, D. (2000). 'Translating slang in detective fiction' *Perspectives* 8:4: 275-287.
- Maher, B. (2014). 'The Mysterious Case of Theory and Practice: Crime Fiction in Collaborative Translation" in J. Evans, K. Seago, B. Rodriguez de Céspedes (eds) *JosTrans* (special issue on Crime in Translation) 22: 132-156.
- Malmgren, C.D. (1997). *Anatomy of Murder: Mystery, Detective and Crime Fiction*. *Journal of Popular Culture*, Spring, Vol 30, Issue 4, pp. 115-135.
- Murch, A.E. (1968). *The Development of the Detective Novel*. Peter Owen, 2nd edition.
- Newmark, P. (1988/1995). *A Textbook of Translation*, London: Prentice Hall.
- Platten, D. (2011). *The Pleasures of Crime*. Brill.
- Poe, EA. (1909-14). 'Ensayos Ingleses y Americanos'. Harvard Classics, Available at <https://www.bartleby.com/lit-hub/essays-english-and-american>
- Rolls, A. (2015). The Re-imagining Inherent in Crime Fiction Translation, "M/C Journal" 18 (6), <https://doi.org/10.5204/mcj.1028> (access: 26.10.2022).
- Rolls, A., Vuaille-Barcan M.L., West-Sooby J. (2016). Translating National Allegories: The Case of Crime Fiction, "The Translator" 22:2, pp. 135–143, DOI:10.1080/13556509.2016.1205707.
- Seago, K. (2014). 'Introduction and Overview: Crime (Fiction) in Translation' "The Journal of Specialised Translation". 22: 2-14.
- Worthington, H. (2011). *Key Concepts in Crime Fiction*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

**The archetypes and the rebels in *Ilona arrives with the rains* by Alvaro Mutis and
Hundred Years of Solitude by Gabriel Garcia Marquez**

-Noorin Khan

For centuries, human societies have assigned different roles, codes of behavior, emotions, and specifically morality to men and women. They are supposed to feel differently and thereby, react differently to the same situations and the biological distinction of sex (between male and female) is used to construct and enforce the social distinction of gender. They are casually constructed (Haslanger, 2012, p. 98) social forces either have a casual role in bringing gendered individuals into existence or shape the way we are qua women and men. Women were supposed to devote themselves exclusively to the domestic sphere of *home and hearth* as daughters, sisters, wives and mothers caring for their families. A gender role was assigned to them to adhere to a certain code of conduct: modest behavior, a moral code of sexual purity and self- sacrifice, and to avoid having strong desires or opinions. Reams were written about the male perspective and later on about the women's gaze too. Throughout modern history articulations of gender and sexuality have been intertwined. And therefore, gendered approaches to literature have tried to often counterbalance the male focus by concentrating on women's perspectives. Besides the gender writing about their own gender, many have dared to write about the opposite sex too and the discourse has been enriching for scholars, critics as well as the readers.

This paper is an attempt to delve into the dynamics of gender roles and how they are reverted by Gabriel Garcia Marquez in his work *Hundred Years of Solitude* published in 1967 and Alvaro Mutis in his novella *Ilona arrives with the rains* published in 1987. Both are highly acclaimed and revered authors of Colombia who have each spent their childhood in the rural areas which are very often represented in their respective works. The two most successful novelists in the history of Colombia have also been old friends and had inspired each other to write and write better.

Alvaro Mutis and Gabriel Garcia Marquez knew each other for more than half a century and shared not just the citizenship and the exile, but also their love for the written word. Mutis although born in Bogota spent his early childhood years in Belgium and later on in *Coello*, the ranch of his maternal grandparents in Tolima "la tierra caliente" and grew up with a

cosmopolitan as well as a *cafetero*¹ vision. Garcia Marquez, on the other hand was born in Aracataca, a small tropical town situated in the middle of nowhere and did not visit Europe until he was fully formed ideologically and artistically. They were physically very different as well as on different poles of the political spectrum, one a proclaimed monarchist and his obsession with the pre-1453 era and the other known almost as a communist due to his closeness with Fidel although both are known for their shared love for literature and life.

Alvaro Mutis although he initiated his literary career with poetry in 1948 and prose in 1978, wrote 7 novellas in 10 years in the 1980s collected in *The Adventures and Misadventures of Maqroll*, converging in the same principal protagonist Maqroll the Lookout or Maqroll *el Gaviero*. He belongs to the so called post Boom, a typically anticlimactic phenomenon of the postmodern, poststructuralist and post historical era of globalization and ideological deconstruction which is amply present in his work too. His literature is not Latin Americanist, neither national nor continental but is only called Latin American because of the birthplace of the author.

Gabriel Garcia Marquez was a postmodernist contemporary of Mutis but always devoted his talent to prose with each novel as a tribute to mankind and the magical reality of his native country. His work has been an extension of his journalistic texts with influences like his grandmother narrating folktales, superstitions and ghost stories. He also belonged to the post Boom era, with strong interest in politics and was a committed socialist. He explored new genres, such as testimonies and the literary memoir, at the same time as writing fiction.

In this paper, our surmise would be to locate the specific female protagonists of these two authors who play the dual role of both a female and a male. We would be particularly talking about Ursula Iguarán Buendia; the matriarch of *Hundred Years of Solitude* and the brazen European Ilona Grabowska of *Ilona arrives with the rains*. Our starting point would be how these two male authors have delved into the psyche of a woman and created these extraordinary characters. Although their main characters have been males, it's the female protagonists who keep the male protagonists together. These authors have not written about women posing as a female author like Alejo Carpentier did in 1925 using the pseudonym of Jacqueline in the Cuban magazine *Social*. Later on, we would be talking about how these two

¹Cafetero is a word for a person who grows, produces or sells coffee in the region.

female protagonists are the one and the same. We are going to talk about the strong female character of their novels and the gender reversal.

Michel Foucault has used the term 'author function' as a concept that replaces the idea of the author as a person, but instead refers to the 'discourse' that surrounds an author or the body of his work. So it may be that a work or a novel is written by a man or a woman, it's the discourse that holds true. This is exactly what Carpentier has also shown in his earlier writings. It is a known fact that both Mutis and Garcia Marquez have been influenced by women in their lives and have transmitted that on paper too. But they have played the role of an author who is kind of anonymous and it's the characters of their novels who take up the main role and become central to the discourse.

In the same article, it is said that "the notion of writing seems to transpose the empirical characteristics of the author into a transcendental anonymity" (Foucault, 1978). The space that is left empty is taken up by the characters as we have seen in these two writers. We must be cognizant of the fact that the two authors have separated themselves from the work. Alvaro Mutis has mentioned many times in his interviews that Maqroll has a life of his own now, it is not him as the author who is telling the story but Maqroll who is making him write, it is Maqroll who is correcting him, etc. Garcia Marquez like other writers also distances himself from his characters once they have left his hands. These two writers have played the anonymous roles of being males and giving birth to such strong female characters who reverse the supposed roles designated to them by the society.

The female archetypes that both these novelists have produced in their works vary from a firebrand housewife like Ursula in *Hundred Years of Solitude* and firebrand independent European Ilona who runs a brothel in *Ilona llega con la lluvia*, to Remedios la bella as the quiet beauty or Amparo Maria the innocent village beauty who trusts Maqroll complicity. The woman tapestries in the world of these two authors are similar and contradictory at the same time and in the same fashion.

On closer examination, Ursula Iguarán Buendía, the family matriarch emerges as a protagonist in her own of the town Macondo. She has endless stamina, entrepreneurship and is the glue that holds the family as well as the town together. The women protagonists in *Hundred Years of Solitude* do not wield power with violence as men usually do, but maneuver through their fixed roles as wives, mothers or renegades. Garcia Marquez through his novels has shown the way, how the Latin American women have pursued their rights in a patriarchal *machista*

society that this region of the world is. In this context we can talk about the *marianismo* rampant in that society also. But the Latin American women have used the same *marianismo* that is accorded to the mother as a tool to gain respect and influence which can be seen in Garcia Marquez's novels.

Instead of the individualistic way of the European and American women, the Latin American women compete in the 'macho' world with the men especially as mothers, but also as daughters and sisters using the varied feelings and emotions to get their way. So, the Buendía women, especially those who live in the 19th century play the role of traditional women catering to the husband and children and doing their household chores but wield power in the same roles as any man would do. Ursula as the family matriarch is a very good example of how such a woman gains influence and power. There are other female protagonists in this novel who do the same.

On the other hand, Alvaro Mutis created Ilona, Abdul Bashur and Maqroll the look-out; the three main characters of this novel who interchange their roles with much ease and fluidity. Although Mutis has not chosen a Latin American female protagonist in this novel, this in no way diminishes the treatment of women in his literary works. All his women characters convey the universality of his work and so we have Warda, a Lebanese independent young woman looking for her place in life, Antonia who is a mountain *cafetera* girl and loses her mind by the rejection, Maria Amparo, the innocent young village girl or Flor Estevez the prostitute who is a constant companion of Maqroll whether in thoughts or in person almost in all the novels.

Another important aspect to be dealt in this paper is how the women have played the traditional roles of masculine and feminine at different junctures of their lives. These women not only play their own roles but also are very capable of taking control of the lives of the men they are surrounded with. They are there to give solace, comfort but also to take control of the home, the town or even the whole world. But neither of their works can be based or categorized as feminist literature nor masculine literature. Dasso Saldivar has said; "si bien el tema de la mujer en Maqroll no es, quizás, el tema central, sí es el tema en el cual se reflejan todos los demás temas o subtemas o es como el quiasmo por el cual cruzan vertiginosamente todos los demás temas que trata la obra de Mutis. (as cited in Shimose, 1993, p.61).

Garcia Marquez has at various occasions said that he views women as realistic and resilient and men on the other hand are inconsistent and flighty. Once he said- "... in most cases, women are the practical sex. It is the men who are romantic and who go off and do all

kinds of crazy things; women already know that life is hard and deal with it accordingly. Ursula is a prototype of that kind of practical, life sustaining woman” (Roses, 2004). In the novel Garcia Marquez has marked the distinction between a male and a female and the lines are blurred only with Ursula whereas Alvaro Mutis blurs the distinctions between the two genders throughout this particular novel.

Garcia Marquez’s women have roles assigned to them and they show their individuality and resilience within these boundaries. The contrasts between the male and female characters are obvious and stark. The men of the Buendía family pursue knowledge and adventure; they start wars, abuse political power, even use corruption for self-gain and seem to be incapable of loving anyone completely. But the women in spite of their strength are sometimes rigid and vengeful. They use sex, maternal as well as filial love to control in their own subtle ways. Alvaro Mutis’ women have their roles assigned to them but in *Ilona arrives with the rains*, Ilona is the only one who has taken charge of the male protagonists and their business and lives, while the women in the brothel, especially Larissa continue to play the same roles assigned to them till we reach the end. Garcia Marquez’s women use sex and love to control in subtle ways, while Alvaro Mutis’ Ilona uses it blatantly and openly.

Our topic of study Ursula is endowed with heroic qualities which are both masculine and feminine, as the same way as our other protagonist Ilona. The difference lies in that although Ursula plays a significant role in many schemes, her husband takes the credit and disregards the contributions made by Ursula, whether it be the founding of the town Macondo or the family. The author in his portrayal of Ursula represents the many unsung and unappreciated women in the history of the Latin American societies. It is said that the Latin American woman is “in the eye, and the hand, and the power of the beholder” (Haslanger, 2012)

In the beginning of the novel, she is the obedient and faithful wife but also a victim of marital rape, even her name bears her virtue of being patient and strong. She plays a very important role in the founding of the town, as wife, mother, grandmother and counsel to everyone. And in all these roles, she transcends the stereotypical gender boundaries for the sake of the family and the town. As it is known Garcia Marquez had modeled Ursula on his own grandmother, who was a smart industrious, spirited, strong willed stubborn woman when it came to facing adversities and trying circumstances. He has shown how a Latin American woman in spite of being trapped in the conventional roles of a wife or a mother, tries to show

her individuality, her wisdom and powers in the male domain by being subtle and devious about it and not only declare that at the home front but also outside it if need be. A very good example of that can be when Ursula goes out to look for her son and doesn't give up even after 6 months of search. She transcends the gender role by embarking on this adventure leaving a nursing baby behind.

Ursula is also the custodian of the family and its togetherness. She tries to foster solidarity amongst her family and also amongst the people of Macondo which is what is going to save them from the solitude that they have been condemned to. She is the anchor of the family and the town and "her quest for permanence and stability is underscored by her acute awareness of the cyclical nature of time" (McMurray, 1977, p. 77.). We can also say that Ursula belongs to both sides of the gender dichotomy, being a mother and the mother also as Ricardo Gullon points out in his article (Gullon, 1971, p. 28). Ursula plays the role of the mother as well as the father at different times and tries to keep the family and the town together. She takes the major decisions not only within her family but also outside it. So, in a way, the role that Garcia Marquez has given her is of both man and woman, being a woman adhering to the stereotypical role that is expected in the society and being a woman as the decisive factor taking the family and the town forward in the novel. Susan Kappeler in her article remarks that "Ursula is more like the stem which runs down that entire tree, supporting all its branches" (Kappeler, 1983, p. 155). Ursula supports the family members, admonishes them, and curtails them from committing sins and blasphemies, always scared of a baby born with a pig's tail due to incest. She glues the family together and nurtures them with all her love and strictness although she is not very successful at times.

Garcia Marquez engages the reader in considering the maternal figure of Ursula as a female hero amidst a crowd of male characters. She stands out as a female but with male characteristics she has courage, strong spirit, and solidarity with her family and her townspeople, lives her life with a strong sense of morality, and uses her wisdom and vitality for her people, her clan. She strengthens her family and contributes to the historical and physical development of the Macondo also. And that is why the rise and the fall of Macondo matches the life of Ursula; the Buendía family and the town both grow and prosper with her life and sink to the ground with her death.

In this paper we are discussing how this short novel, *Ilona arrives with the rains* is breaking the cannons of literature and the patriarchal sphere. It sets up a paradigm on gender

relationships between Ilona, Maqroll and Abdul as well as Larissa. It will be pertinent to see how masculinity is reflected in this story of the three friends and their trials and tribulations. This novella can be considered as singularly male or female protagonist novel as far as the view points of the two main characters are. There is blatant role reversal of the main protagonists redefining feminism, sexuality and masculinity. The story is filled with enterprising adventures and attitudes that are male, depicted both by the male protagonist who is relegated to a secondary role as well as the female protagonist who takes the reins in her hands. Maqroll, the secondary character in this particular novel had been the main central protagonist with fatalistic machismo of Alvaro Mutis prose and poetry all throughout his life, but it is in this novel the roles are reversed.

The central theme of Mutis' work has been *desesperanza*, a word which is not exactly translatable into English. It's a feeling like non-hoping, never-hoping or a combination of both. This *desesperanza* is also omnipresent in all the characters of the novellas like it is in the tropics of Latin American soil, but in a way almost absent in Ilona. So, this will be one point which is going to be debated as to how Ilona is the ray of hope in the lives of the non-hoping main characters like Maqroll and Abdul and in the other main character Larissa of the novel of study.

We have attempted to see how Mutis' narrative is an extension of his poetry, how Maqroll constitutes the same visionary realm like Macondo and Yoknapatawpha and how Alvaro Mutis plays the role of the narrator, participant both as a male and female. It is interesting to note how the role reversals by Maqroll and Ilona highlight their sexes. Mutis relates to the humanizing aim of a woman's body in a different manner than his contemporaries like Gabriel Garcia Marquez, Octavio Paz and others. He is persistently seeking for a correspondence between matter and the spiritual, the body and the soul where a woman's body has been relegated to as the *source of all evil*. The women in his work come to embody both the evil and the good where the theological and gynecological blend according to Ernst Bloch.

The power dynamics of these two women is also shown in a pertinent manner by the two authors. Foucault's genealogy of modern power challenges the commonly held assumption that power is an essentially negative, repressive force that operates purely through the mechanism of law, taboo and censorship. According to Foucault, this *juridico-discursive* conception of power has its origins in the practice of power characteristic of pre modern societies (Foucault. 1978, p. 82). Alvaro Mutis and Garcia Marquez have broken this concept of power mechanism in their novels. Although Garcia Marquez talks about a Macondo

representing a traditional Latin American society, Ursula wields her power in the most traditional at times and unconventional way also sometimes. Ilona is the representation of a modern European woman who wields her power using sex and love on the two men who are her friends as well as lovers at the same time. So, it can also be said that both the authors have used pre modern societies with very modern outlooks.

These two authors have broken Foucault's conception of modern power in so far as it reduces individuals to 'docile bodies' rather than subjects with the capacity to resist power and so their female protagonists are not the weak docile bodies subjected to power by the men in their lives. Instead, they are the ones wielding power over their families, over their town, their bodies and over their men. Alvaro Mutis uses Foucault's identification of the body as the principal target of power in his novel with the representation of Ilona where she has social control over not just her own body and mind but also on the bodies, minds and wills of Maqroll and Abdul and the women in their brothel. The three, especially Ilona show control over the rest of the men also by fulfilling their fantasies in their brothel with the women they pose as airhostesses.

Life with Ilona was invariably lived on two levels, or rather in two simultaneous and parallel directions. On the one hand, your feet were always on the ground, you were always intelligently but not obsessively alert to what each day offered in response to the routine question of surviving. On the other hand, imagination and unbounded fantasy suggested a spontaneous and unexpected sequence of scenarios that were always aimed at the radical subversion of every law ever written or established. This was a permanent, organic, rigorous subversion that never permitted travel on the beaten path, the road preferred by most people, the traditional patterns that offer protection to those whom Ilona, without emphasis or pride but without any concessions either, would call "the others". (Mutis, 1995, p.146)

The relationship between Ilona and Larissa is based on the claims of Foucault as he says that "the relationship between power and sexuality is misrepresented when sexuality is viewed as an unruly natural force that power simply opposes, represses or constrains (Armstrong, 2003, p.6). Rather, the phenomenon of sexuality should be understood as constructed through the exercise of power relations. We can delve into this relation between power and sex in terms of the relation between Ilona, Abdul and Maqroll.

Judith Butler has argued that the assertion of the category ‘woman’ as the ground for political action excludes, marginalizes and inevitably misrepresents those who do not recognize themselves within the term of identity (Butler, 1990, p. 218). We see in these two particular novels that in spite of the generalization of a woman, these two authors have included women as part of the repertoire of their heroes. But for Butler, the appeal to identity both overlooks the differences in power and resources between, for example, post-colonial and the postmodern feminism and tends to make these differences a source of conflict rather than a source of strength (Butler, 1990, p. 219). While Garcia Marquez represents his third world woman as wielding power over the family and the town, Alvaro Mutis resorts to representing a modern Caucasian European woman Ilona as wielding power over her own body, over the two specific men Maqroll and Abdul as well as the prostitutes and customers of their brothel.

Foucault’s understanding of the constituted character of identity is that it enables feminism to delve into the processes where stereotypical forms of masculine and feminine identities are made. He showcases how social constrictions and cultural norms regulate how we perform our gender identities. Judith Butler in her work also attempts to explore these processes to loosen the heterosexual restrictions on identity. Gendered identities are neither natural nor essential. These two writers challenge the dominant gender norms of the society as well as literature, one of them, Garcia Marquez as subtly showing how Ursula is the glue holding together her family and her town, while Mutis does it blatantly on the face kind. Mutis has diluted the differences between the sexes in his novel *Ilona arrives with the rains* where Ilona and Larissa share a relationship and the power dynamics change between the two women. It can be said that Larissa uses her mystery and sex to take control of Ilona. The unraveling of Ilona from her power position leads to the dismantling of the brothel business and the two men.

These two authors break the *Foucauldian* power relations and steps out of the limitations of freedom and autonomous actions. They as Foucault, point out to the importance of establishing new patterns of behavior, attitudes and cultural forms have created such female protagonists who are an embodiment of a mother, witch/mysterious woman, and wife/concubine as Jane S. Jaquette calls them (Burrows, 2017, p.5). Jaquette as well as these two authors break the traditional archetypes of women in Latin American literature where the women had been idolized, canonized and also considered a whore or a fallen woman a *lá Llorona*. The female archetypes of the Virgin, the Mother and the Whore all have their origin in the Bible and each archetype was founded on the sexuality of the woman which in turn

enabled the society to label them as one and have certain expectations. A woman could not be one and the other or all at the same time except for being a virtuous virgin.

In this paper we have discussed how the female archetypes in the works of these two authors are same and different at the same time. Although Garcia Marquez's female characters are quite innovative for the times, but they also have the flaw of being in one of the three traditional archetypes of Virgin, Mother and Whore in Ursula, Amaranta, Remedios the beauty, etc. while Alvaro Mutis in the 1980s has broken the same archetypal roles and given birth to a whole new plethora of women: a whore in Flor Estevez, a loose and crazy woman who wants to capture Maqroll in Antonia, and a modern spirited Ilona who commands and guides the other two male protagonists in different novellas of this collection.

Essentially, it can be said that Latin American female characters are categorized into the Virgin or Mother or Whore archetypes according to their sexual activity and preferences fulfilling the social expectations. Garcia Marquez and Mutis' women are all these and more. Amaranta Buendía falls under the virgin category as she is adhering to the purity of body; Ursula is under the mother category which is an extension of the Virgin category as they are both founded on the Virgin Mary as the mother of God. Ilona is the archetype of a modern European woman while Flor is the faithful whore who keeps waiting for Maqroll, Warda is the adventurous Muslim Lebanese woman while Amparo Maria is the innocent Colombian village girl. According to Stevens, Latin American women have learned to use Marianismo to gain power within their own circle of influence (Stevens, 1973, p. 94). It can be being a mother, daughter, a friend or a whore also.

Marquez's women are not perfect women, no one is. They each have their good and the dark side like in reality. While Mutis' are the liberal and traditional, sometimes whores, sometimes mothers, always a contradiction in themselves. Both these authors show that the expectations of the Virgin Mary archetypes are neither natural nor attainable for mere mortal women because they live lives that are full of bitterness and hatred and struggles to make ends meet, to survive, even if they are in a family. Stevens has explained that the Latin American women are expected to be constant exemplars of spiritual strength, abnegation, humility and sacrifice. Both Garcia Marquez and Mutis move away from Marianismo with their main characters Ursula and Ilona, even if at first Ursula seems to be the obedient and faithful wife. Mutis has never even bothered with this concept with all his women. There is childlike innocence about them, there can be willful playfulness but always there lies a great strength in

their demeanor and attitude and they exercise it. But it is pertinent to mention here that Mutis has never desired to write about the perfect world or perfect men or women. In fact, all his characters, not just men but also women live on the edges of laws of the society.

Ursula's rise to power does not have anything to do with Marianismo and she demonstrates it time and again in the novel. She refuses to leave Macondo when it takes her husband's fancy to do so; she refuses to let him use the chest of gold that belonged to her as her dowry. She exemplifies the motherhood also, on a search for her lost son while abandoning the other as she decided who needed her more. In this instance, Garcia Marquez swaps the gender roles. While Ursula is out looking for her son, Arcadio Buendia; her husband starts taking care of the baby Amaranta like a mother except for nursing her is a clear reversal of gender roles. Ursula finds the route out of Macondo and she brings back new people into the town strengthening it with new blood. Throughout the novel, we see that Ursula is a logical, resourceful woman who does not wait for a man to financially support her and her children. "As long as God gives me life...there will always be money in this madhouse." (Marquez, 1967, p. 151)

This is the role reversal we see in *Ilona arrives with the rains* where Ilona is the one who is taking all decisions and both Maqroll and Abdul are following them. It is as if these two men have totally given themselves (entregar) in the hands of Ilona. But Ilona is also shown to be the emotionally independent woman to the point that she is detached from everyone. We don't even know if she has any family or friends apart from Maqroll and Abdul who are both her lovers and friends and family too.

To conclude, we can say that Garcia Marquez and Mutis have created remarkable female characters who are not only strong and dominating but they command love and respect too of the people around them. The counsel Ursula gives to the generations of men in her family is sound and logical, while the things Ilona makes Maqroll and Abdul do are most of the times illegal, but also have been the dreams of these men. It is said that men are the supposed to be solid, sensible and constant models of order and stability while women are whimsical and dreamy creatures. In these two novels it is the opposite. The two have inverted these roles to the extent that Garcia Marquez has declared that "my women are masculine" (Burrows, 2017, p. 89) and Alvaro Mutis in many interviews and his novels has shown his great admiration for women and he knows that women see deeper than men do, and that the best thing is to listen to them and do as they say. These two great Colombian novelists have great admiration for

women and have showcased it in their work. As we have seen in *Hundred Years of Solitude* that Garcia Marquez has stuck to the archetypes of the Virgin, Mother and Whore while giving them great power and Alvaro Mutis has broken these stereotypes in this particular novella. These women have been rebels in their society and continue to inspire others to do the same. So, it can be seen that although these women are strong and resilient the female archetypes have prevailed in *Hundred Years of Solitude* while in *Ilona arrives with the rains*, Alvaro Mutis has broken the stereotypes and both these female protagonists are neither perfect nor do they pretend to be.

References

- Armstrong, A. (2003). *Foucault, Michel: Feminism. Internet Encyclopedia of Philosophy.* University of Queensland. Australia. ISSN 2161-0002. <https://iep.utm.edu/foucfer/>.
- Burrows, V. (1982). *Virgins, Mothers, and Whores: Female Archetypes in Gabriel García Márquez's "Cien Años de Soledad" (1967) and Isabel Allende's "La Casa de los Espíritus"* Permalink <https://escholarship.org/uc/item/8xd5n903>. Journal Aleph.
- UCLA Undergraduate Research Journal for the Humanities and Social Sciences. (2017). 14(0) ISSN 2639-6440.
- Butler, J. (1993). *Bodies that Matter: On the Discursive Limits of "Sex"*, New York: Routledge.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, New York: Routledge.
- Foucault, M. (1998). "What Is an Author?" *Aesthetics, Method, and Epistemology*, edited by James D. Faubion, translated by Robert Hurley et al., New Press, pp. 205–22. Vol. 2 of *Essential Works of Foucault, 1954–1984*
- Garcia Marquez, G. (1967). *Cien años de soledad*. Buenos Aires. Editorial Sudamericana.
- Gullon, R. (1971). "Gabriel Garcia Marquez and the Lost Art of Story-telling". Trns. by Jose G. Sanchez. *Diacritics* Vo.1, No.1 (Fall, PP. 27-32.)
- Haslanger, S. (2012). *Resisting reality: social construction and social critique* Oxford University Press. New York.

- Kappeler, S. (1983). "Voices of Patriarchy: Gabriel Garcia Marquez's One Hundred Years of Solitude." Ed. Susanne Kappeler and Norman Bryson. Routledge, 148-63.
- McMurray, George, R. (1977). *Gabriel Garcia Marquez*. New York: Frederick Ungar Publishers Inc.
- Mutis, A. (1995). *Empresas y Tribulaciones de Maqroll el Gaviero, Ilona llega con la lluvia*. Alfaguara, editorial Santillana. Bogota.
- Roses, L. (2004). *Women of Solitude*. <https://www.oprah.com/oprahsbookclub/characters-the-women-of-solitude>.
- Shimose, P. (1993). Ed. Semana del autor. Alvaro Mutis. 26-29 October 1992. Hispanic Culture Editions. Madrid. Iberoamerican Corporation Institute.
- Shubham. (2019). *The female hero in Gabriel Garcia Marquez's One Hundred Years of Solitude*, Dept of English and Cultural Studies Panjab University Chandigarh doi: <https://doi.org/10.33329/rjelal.7119.512>. (P); 2321-3108(O) Vol.7.Issue 1. (Jan-Mar).
- Stanford Encyclopedia of Philosophy. *Feminist Perspectives on Sex and Gender*. First published Mon May 12, 2008; substantive revision Tue Jan 18, 2022. <https://plato.stanford.edu/entries/feminism-gender/>.
- Stevens, Evelyn P. (1973). "Marianismo: The Other Face of Machismo in Latin America." *Female and Male in Latin America: Essays*, edited by Ann Pescatello, University of Pittsburgh Press, 89-100.

Preocupaciones socio-ecológicas en los poemas de Magda Portal

- *Amrit Raj*

El propósito de este trabajo es realizar un estudio de la brecha metabólica y brecha corpórea ocasionados por los cambios que tuvieron lugar en el proceso de la urbanización de grandes ciudades de Perú; como Lima, Vitarte etcétera y sus efectos nefastos sobre los obreros, a través de los poemas selectos de Magda Portal. Magda Portal nació en 1900 en Lima junto con el siglo XX. Ella era una mujer de palabra y acción. Tuvo que abandonar la educación formal universitaria después de la muerte de su padre. Más tarde, su renovado contacto con la Universidad de San Marcos coincidieron con los acontecimientos decisivos del panorama político de América latina; como el fin de la revolución mexicana y reformas universitarias peruanas. Este contacto resultó decisivo y despertó su interés en las cuestiones candentes de la política peruana, y así ella fue impulsada hacia un nuevo capítulo de su vida como una activista. Sus mejores amigos que influyeron sus pensamientos y que eran influidos por su escritura y activismo a la vez, eran Cesar Vallejo, José Carlos Mariátegui, entre otros. Escribió su primer poema *En voz baja* bajo el seudónimo de Tula Soavani (Magda, 2019, p. 63). Ella también organizó a los trabajadores contra la autocracia del régimen de Augusto Bernardino Leguía.

Magda escribió varios artículos en la revista literaria y política *Amauta*. Su colaboración con la revista *Amauta* era un factor determinante en su desarrollo político. Fundado por José Carlos Mariátegui, la revista *Amauta* se convirtió en un símbolo del vanguardismo peruano. A través de esta revista Mariátegui intentó sintetizar lo cosmopolitismo europeo con lo localismo provinciano. Para Mariátegui “el impacto político del arte y de la actividad intelectual debía estar fundado, no en la participación militante en los partidos políticos... sino en su capacidad de permanecer en contacto, a través de su trabajo, con la vida cotidiana” (Mariátegui, 1992, as cited in Unruh, 1994). No hay que pasar por alto aquí, el énfasis que Mariátegui pone sobre la vinculación sustancial entre la praxis y la teoría. Según él, el deber imperativo de un artista era la búsqueda de verdad sobre todo en el tiempo de decadencia social. Del mismo modo, Magda Portal mediante la representación de la vida cotidiana de los trabajadores nos cuenta sobre la deshumanización de los obreros que se esforzaban bajo el yugo del capitalismo. Para subrayar la deshumanización que experimentaban los obreros en las ciudades, Magda en su poema titulado *Canto Viajero* escribe:

...mosaico de ciudades miserables
donde el hombre olfatea la tragedia del hombre

como perros las heridas
hacia ti desemboco también
y los mis reflectores
de tus ciudades miserables
latiguean mi sombra (Portal, 2010, p. 248)

Ella creía en la vinculación esencial entre los trabajadores y estudiantes de la universidad y de ahí que intentara unirse a los intelectuales con la praxis y los trabajadores con los nuevos avances de las teorías políticas. Mariátegui le aludió como primera poetisa peruana que era “esencialmente lírica y humana” (Mariátegui, 1992, p. 322). Añadió Mariátegui que “Magda Portal es ya valor-signo en el proceso de nuestra literatura. Con su advenimiento le ha nacido al Perú su primera poetisa” (Mariátegui, 1992, p. 322). Según Mariátegui hasta entonces la civilización occidental solo produjo la poesía masculina. Es decir “La poesía que no tenía el signo de varón no tenía tampoco el de la mujer . . .” (Mariátegui, 1992, p.322). Pero las mujeres del siglo XX pusieron fin a esta tendencia y han “emancipado y diferenciado espiritualmente de la del hombre” y así “la poesía envejecida en el hombre renace rejuvenecida en la mujer” (Mariátegui, 1992, p. 323).

Al inicio del siglo XX, Perú fue sacudido por las dictaduras y las intervenciones imperialistas que le empujaron a la gente común peruana hacia un abismo sin salida. Sin embargo, ante esta opresión infranqueable había resistencias admirables dirigidos por los intelectuales, activistas, estudiantes y trabajadores peruanos. Para entender todo esto, es imprescindible que analicemos un poco el contexto socio-económico a base de lo cual surgió el espíritu del vanguardismo en Perú.

Contexto socio-económico del vanguardismo peruano.

En el siglo XIX, el guano peruano se convirtió en un producto precioso para los países europeos, alterando así para siempre el curso de la agricultura capitalista moderna. Guano no solo atrajo atención de los agricultores y economistas políticos sino también de los científicos que estudiaron sus posibles impactos en el campo de la agricultura y economía. Justus Von Liebig, un pionero en el campo de la química agrícola, química orgánica y la bioquímica, publicó una obra fundamental en 1840 que le dio a química agrícola un giro copernicano. Esta obra titulada *Química orgánica y su aplicación a la agricultura y a la fisiología* desentrañó las consecuencias infaustas de la agricultura capitalista moderna. Liebig advirtió sobre el meteórico crecimiento del uso de guano peruano en gran Bretaña que agotaría la fertilidad de

la tierra (Liebig, 2018, para. 7). Además, la extracción de guano en una cantidad descomunal despojó las islas de Perú de su tesoro natural. Sumando a lo anterior, el desarrollo galopante de los centros urbanos en Perú, ensanchó la brecha entre los pueblos tradicionales y las nuevas megalópolis. Estos centros urbanos eran poblados con los trabajadores a quienes engullían las fábricas para la producción de plusvalía y para satisfacer las necesidades del mercado. La brecha entre el pueblo y la ciudad era cada vez más clara que nunca que a su vez produjo un desequilibrio en el proceso de metabolismo universal. La urbanización desbocada transformó la distribución demográfica, debido a lo cual, las relaciones sociales existentes de la sociedad peruana cambiaron de manera radical dando lugar al nuevo ámbito político y cultural, a base de lo cual nació el movimiento vanguardista peruano.

La brecha metabólica: El humano y la naturaleza

Para entender la conexión que existe entre el desarrollo vertiginoso del capitalismo y la subyugación de la naturaleza y vida corpórea (especialmente de los proletariados), conviene entenderse sobre la teoría de la brecha metabólica. La brecha metabólica describe el cambio fundamental que se ha producido en la relación entre la naturaleza y la especie humana. Según Marx :

Humans live from nature, i.e., nature is our body, and we must maintain a continuing dialogue with it if we are not to die. To say that humanity's physical and mental life is linked to itself, for humans are part of nature" (citado en mronline 2020, para. 3).

Además, Jhon Bellamy Foster afirma:

Marx employed the concept of metabolic rift to capture the material estrangement of human beings in capitalist society from the natural conditions of their existence. To argue that large-scale capitalist agriculture created such a metabolic rift between human beings and the soil was to argue that basic conditions of sustainability had been violated. "Capitalist production," Marx ([1861-63] 1971, p. 301) wrote, "turns toward the land only after its influence has exhausted it and after it has devastated its natural qualities." Moreover, this could be seen as related not only to the soil but to the antagonism between town and country. (Foster, 1999, p. 374)

Los químicos orgánicos como Carl Schorlemmer y Justus Von Liebig pusieron de relieve la imprudencia de la agricultura capitalista que socavaba la fertilidad de la tierra debido al uso desmesurado de guano. Al estudiar las prácticas agrícolas de Gran Bretaña, Liebig

formuló el concepto de “sistema de robo” o “economía del robo” que estaba intrínsecamente relacionada con el estudio de agotamiento de la fertilidad de la tierra (Liebig, 2018, para 9). Es interesante notar aquí que, aunque Marx tomó prestado mucho de la obra de Liebig, tenía una diferencia fundamental con su teoría. Marx enfatizó que los seres corpóreos también son parte de la naturaleza, y, por lo tanto, la expropiación de la labor y la naturaleza siempre van confabulados e inevitablemente conducen hacia la brecha corpórea (Foster y Clark, 2018, para. 11). El concepto de brecha corpórea revela que la alienación que se experimenta en el capitalismo no se limita a la naturaleza externa, sino que también daña la existencia corporal de los seres vivos. Capitalismo ensancha la brecha entre los humanos y la naturaleza cada vez más y alinea los obreros de su producto de labor. Los obreros tienen que trabajar en condiciones infrahumanas en las fábricas y vivir en las chabolas que les deshumaniza en todos los sentidos posibles. Es imperativo mencionar aquí que el concepto de brecha corpórea se basa en el materialismo epicúreo (Foster y Clark, 2018, para. 11). El materialismo epicúreo, en contraste con el dualismo cartesiano, no compartimenta la naturaleza y los seres humanos en dos diferentes cámaras herméticas, sino destaca la continuidad entre el ser humano y la naturaleza. Con su espíritu renovador Magda también emparentó la conciencia política con la conciencia ecológica. Cabe destacar aquí su poema en lo que ella subraya la actitud utilitaria y productivista del sistema capitalista:

Y te ofenden, Madre Tierra,
 te ofenden los hombres con sus oscuros odios y sus
 sangrientas rencillas. Te dañan, te hieren, te desconocen (Portal, 2010, p. 301).

Aquí, Magda hace hincapié que la tierra le da a la gente todo lo que necesita, aun así, la avaricia de la producción capitalista la convierte en una mercancía.

Magda Portal: ¿Una poeta vanguardista?

A pesar de sus poemas renovadores y experimentales, Magda Portal no fuera parte esencial del vanguardismo latinoamericano. Como sabemos que lo mismo pasó con las escritoras vanguardistas de la España, las llamadas ‘sin sombreras’ a quienes se mencionaba no como escritoras sino como musas¹. Magda Portal forjó una resistencia contra estas normas

¹Cabe mencionar aquí nombre de novelistas como; Rosa Chacel (ensayista y filósofa) María Zambrano (escritora) Teresa León (pintora), Maruja Mallo (poeta y editora), Concha Méndez (escritora, poeta y actriz), Josefina de la Torre (poeta), Ernestina de Champourcín (pintora), Ángeles Santos (pintora) María Blanchard (escultora e ilustradora) Marga Gil Roesset, entre otras. A pesar de ser grandes artistas de esta época no se encuentran sus

patriarcales mediante sus versos vanguardistas. Se puede encontrar en sus poemas estéticas de experimentación y elementos de compromiso social que es claramente anti-imperialista. Ella constantemente luchó por medio de su poesía a favor de la participación igual de las mujeres en la política. Mariátegui la elogió a Magda en su obra famosa *Siete ensayos de la interpretación de la realidad peruana* como “espíritu rebelde y . . . mesianismo revolucionario” (Mariátegui, 1992). Según Mariátegui sus obras son de suma importancia porque en ellas se encuentra una unión de espíritu rebelde y revolucionario con una voz feminista que anhela alcanzar la libertad y lucha para la inclusión de las mujeres en las políticas revolucionarias. Su importancia radica en que ella era la única mujer que firmó los primeros documentos de la Alianza Popular Revolucionaria de América (APRA). Como los otros vanguardistas, Magda rechazó la estética del pasado. Está claramente evidenciado en su lengua, especialmente en su poemario como *Una esperanza i el mar*. En casi todos sus poemas de este poemario, Magda reemplazó “y” con “i”. Además, con su espíritu renovador y artístico, Magda capturó las contradicciones flagrantes de la modernidad. Sus poemas ponen de manifiesto como la vertiginosa urbanización conllevó una transformación radical, tanto de los espacios urbanos como de los espacios rurales, resultando en la alienación de los humanos de la naturaleza y alienación de la mano de obra en general. Escribe Magda en su poema titulado *El Hijo*:

La ciudad con sus cisnes y sus carteles
 Luminosos siempre de fiesta
 Donde todo cuesta porque todo se vende
 Y los pobres nada tenemos que comprar (Portal, 2010, p. 251)

Podemos ver que los poemas de Magda Portal juegan un papel muy importante en el desarrollo de un espacio político para los marginados. Industrialización de las grandes urbes de Perú afectó de manera muy negativa la salud de los trabajadores dando a luz a la brecha corpórea de la cual aluden los poemas de Magda Portal. En su poema *Frente a la vida*, ella escribe:

hombre esclavo pequeño hijo de la Tierra
 donde todo es prestado . . .
 . . . abre sus rejas la ciudad
 para los esclavos del hambre

menciones en los grandes libros de “los” artistas y escritores de su época. El nombre “sin sombreras” fue una protesta contra todas las normas sociales que impidieron el avance y libertad de las mujeres.

donde el hombre tatuado de tristeza
muerde el pan cotidiano (Magda, 2010, p. 93)

En los artículos publicados en la revista *Amauta*, Magda Portal hizo hincapié sobre el vínculo esencial que existe entre la praxis y la teoría. La técnica estética del arte vanguardista era apta y una expresión auténtica para plasmar la alienación de los trabajadores en la sociedad moderna. Magda Portal hizo innovaciones y experimentaciones con la lengua y forma de sus poemas para poder politizarlos. Para ella la producción del arte está correlacionada con las distintas tendencias históricas dado que el arte no es algo estático que simplemente imita la realidad (la llamada mimesis de la realidad) sino es un reflejo recreador de la cotidianidad y la humanidad. De mismo modo, Cesar Vallejo afirmó que la realidad peruana no se construye a base de las palabras o de nuevas metáforas sino a base de una sensibilidad simple y humana. Este entendimiento del arte también contradice el concepto de la *Deshumanización del arte* de Ortega Y Gasset que interpretaba la realidad social a través de “distancia espiritual” que tiene el artista con su obra de arte (Gasset, 2016, p. 87). En cambio, Magda Portal reafirma la rehumanización del arte conectando la estética vanguardista con el compromiso social y ecológico. Este punto de vista la hace a Magda Portal una intelectual orgánica. Para Magda, rehumanización del arte cumple doble misión de belleza y de vida.

Cabe mencionar aquí lo que sucedió en Vitarte, un suburbio-industrial de Perú, que albergaban miles de trabajadores del sector textil (trabajadores organizados). Los trabajadores de estas fábricas textiles consiguieron una jornada laboral de ocho horas con sus protestas implacables. El congreso nacional de estudiantes peruanos eligió Víctor Raúl Haya de la Torre como el primer presidente de la federación de estudiantes del Perú. Magda Portal estaba a la vanguardia de esta iniciativa y durante su estancia en la universidad enseñaba a los trabajadores los básicos de la literatura marxista. Es pertinente resaltar aquí *Fiesta de la planta*, que era un evento de suma importancia y formaba parte de la celebración de los trabajadores peruanos en la segunda década del siglo XX. Durante esta fiesta los trabajadores sembraban árboles como de pinos, fresnos, casuarinas etcétera, en los alrededores de las casas y fábricas de trabajadores. Magda Portal participaba con entusiasmo en esta fiesta porque entendía la vinculación esencial que la naturaleza tiene con los humanos y la importancia del equilibrio entre la sociedad humana y la naturaleza. La palabra ‘Planta’ tiene dos significados aquí; de planta (plantas botánicas) y de la planta de fábrica, donde trabajan los proletariados. Estos dos significados de

la misma palabra nos dicen sobre la conciencia anti-extractivista de los organizadores de este evento.

Los intelectuales asociados con *Amauta* incluso Magda Portal participaban en la *Fiesta de la planta*. La celebración de *Fiesta de la planta* atrajo más de cinco mil trabajadores que participaron en distintas actividades culturales con su familia. En su celebrado poema *Canto proletario*, que forma parte de su poemario *Una esperanza i el mar*, Magda insiste en el vínculo esencial entre los trabajadores y la naturaleza. Este poema también celebra la *Fiesta de la planta*:

al extremo de la ciudad
los árboles saludan al obrero
con sus ramas estremecidas
por la alegría del viento. Vagabundo
el gran libertario (Portal, 2010, p. 96)

Magda tenía mucha fe en la juventud y la naturaleza que siempre están cargadas de posibilidades. El símbolo del árbol tiene distintos significados en la poesía de Magda Portal. En una de su poema prosáico, usa el símbolo de árbol para hablar de su vida política:

... Fue Madre el día aquel en que mi árbol joven dio su fruto i en que por la primera vez una cuerda desconocida gritó rojo en mi interior.

Podemos ver aquí que ella relaciona su desarrollo intelectual y político con el símbolo del árbol. Ella también usó este símbolo para expresarse su angustia personal. Así el árbol se convierte en un puente entre su vida política y personal:

Me roe la pregunta.
Estoy al borde de *los días*
asomada sin miedo, terca,
como el árbol al borde de los ríos
sin saber su destino (Portal, 2010, p. 159).

Erin S. Finzer escribe que “using the tree as an ecocritical point of departure in her early voice, Portal poetic subjectivity can be seen as inscribed with an ecofeminist ethos that was perhaps even more revolutionary in terms of egalitarian vision that APRA offered (Finzer, 2015, p. 45). Magda escribe:

Amé la vida fuertemente, la belleza,
la alegría de ser, la juventud,
como árbol joven di mi fruto. Era
la primavera en plenitud (Portal, 2010, p. 215).

Magda Portal más tarde usó este símbolo del árbol junto con el símbolo del mar para hablar de su anhelo de libertad. Ella emplea símbolos como de árbol, mar, tierra etcétera para hablar tanto de las cosas políticas como de sus propios conflictos internos. El mar es el otro símbolo más recurrente en su poesía. Siendo muy pequeña jamás olvidaría el día en que su madre la llevó a conocer mar. Desde entonces se enamoró de mar para siempre. A través del símbolo del mar ella resalta su interior tumultuoso ya que el mar es un espacio libre de todas las reglas de la hegemónica y de valores patriarcales. El símbolo de mar le da la oportunidad de expandir su subjetividad poética y para expresar su espíritu feminista que era rebelde y revolucionario. Ella no se relaciona con la tierra en la misma manera del mar porque tierra para ella es algo que evoca la alienación de la modernidad frente la libertad ilimitada del mar. Mar es un espacio ilimitado, y difícil de amansar. Esto queda claro con los siguientes versos de su poema *Mar de Alegría*:

Yo soy mar porque no hubiera sido un río
Un mar sin cauces
de verdes alegrías
I de profundas soledades
Un mar abarcador
de la vida i la muerte
del que parten i al que confluyen
todas las fuerzas de la vida (Portal, 2010, p. 119)

Impulsado con su espíritu vanguardista ella quiere vagabundear sobre el infinito del mar porque cualquier viaje sobre la tierra no la satisface. En su *Clamor* ella escribe:

Estoy aquí, junto a este mar sin playas
de oleaje tremendo de mí misma,
la vida sube como espuma
sobre mis crestas verdes y salobres
y salpica las nubes ya que no hay tierra cerca (Portal, 2010, p. 154)

Por eso podemos decir que ella se encuentra su máxima libertad en el mar y la cual es posible sobre la tierra solo con la aniquilación del capitalismo. En este espacio del mar no hay opresión de los trabajadores y ni hay producción de plusvalía. Aunque no es así hoy en día tomando en cuenta el nivel de la contaminación del mar. Es sabido que a pesar del hecho que las masas de agua forma gran parte del sistema ecológico no se toma en cuenta su importancia en el mantenimiento del metabolismo universal. Puesto que la creciente brecha entre los pueblos y ciudades, ha ensanchado la brecha metabólica. Hay formación de las zonas muertas en los océanos debido a las cargas excesivas de las nutrientes que es consecuencia de la agricultura comercial.

Conclusión

En los poemas de Magda Portal se puede ver claramente el vínculo entre la lucha política y el ambientalismo. Magda Portal se hizo lo que llamamos hoy ‘la nueva mujer’ o ‘mujer moderna’ siempre empujando y rompiendo con el límite impuesto por la sociedad patriarcal. Deberíamos tener en cuenta que en aquel tiempo no se veían las mujeres como participantes iguales en los temas políticos. El discurso feminista no formaba parte de la política dominante y mayoría de las mujeres no tenían derecho de sufragio. Así podemos decir que sus inquietudes políticas y ecológicas la hizo una de las poetisas más emblemáticas del siglo XX.

Si echamos un vistazo a la catástrofe ecológica, sin lugar a dudas, podemos concluir que la razón principal es el sistema de producción capitalista cuyo objetivo único es la extracción de plus valía en todas las formas posibles. El capitalismo emplea trucos creando un concepto ilusorio del desarrollo económico para ocultar los daños ambientales ocasionados por su irracionalidad. Como sabemos que la vida actual está llena de incertidumbre ecológica dado que aún seguimos afrontando diferentes variantes de Corona virus. Deforestación, desertificación, rápido crecimiento demográfico, crisis alimentaria, calentamiento global, agotamiento del ozono, lluvia acida, contaminación del aire y de los océanos han dejado de ser amenazas de los países de sur global y han pasado a ser problemas que afrontan tanto las economías emergentes como las economías desarrolladas. Los que viven en los márgenes de la sociedad; son los más afectados por la crisis ambiental. Por más que se hable de la crisis ambiental no hay gobierno dispuesto a tomar medidas concretas contra el abuso de los recursos naturales. La capacidad de la tierra para satisfacer las crecientes necesidades de alimentos nutritivos, agua y saneamiento se está agotando rápidamente con el paso del tiempo.

Consiguientemente, no estamos lejos de agotar la fertilidad de la tierra si seguimos expropiándola con el uso del abono químico. Magda rechazó rotundamente el capitalismo que sigue destruyendo todas las condiciones esenciales y fundamentales de la vida. Los cambios radicales ocasionados por el capitalismo han creado un cambio significativo en el proceso vital del metabolismo social y por lo tanto, Magda luchó contra el régimen neoliberal que explota tanto los marginados como la naturaleza y crea una brecha irreparable entre los humanos y la naturaleza.

Referencias

- Clark, J. B. (01 de December de 2018). *monthlyreview.org*. Obtenido de Monthly Review: <https://monthlyreview.org/2018/12/01/marx-and-alienated-speciesism/>.
- Cohen, S. E. (2004). *Planting Nature: Trees and the Manipulation of Environmental Stewardship in America*. Berkeley: U of California P.
- Cushman, G. T. (2013). *Guano and the Opening of the Pacific World: A Global Ecological History*. New York: Cambridge.
- Finzer, E. (2014). Grafting the Maya World: Tree Cosmic Conservation in Romelia Alarcón de Folgar's Lllamaradas. *Interdisciplinary Studies in Literature and Environment*, 1-23.
- Finzer, E. S. (2015). Trees, seas and Ecofeminist Imaginary in the Vanguard Poetry of Magda Portal. *Hispanófila, Volume 173*, 319-332.
- Foster, J. B. (1999). Marx's Theory of Metabolic Rift: Classical Foundation for Environmental Sociology. *American Journal of Sociology*, 366-405.
- García, E. (1924). *La Mujer Peruana a través de los siglos: Pasado y presente*. Lima: Impresa Americana.
- Gasset, J. O. (2016). La deshumanización del arte. En V. Bozal, *La deshumanización del arte y otros ensayos artísticos* (págs. 51-102). Barcelona: Austral.
- Liebig, J. V. (01 de July de 2018). *monthlyreview.org*. Obtenido de Monthly Review: https://monthlyreviewarchives.org/index.php/mr/article/view/MR-070-03-2018-07_8
- Mariategui, J. C. (1992). *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Lima: Librería Editorial.

- Marx Memorial Library. (02 de April de 2020). *MR Online*. Obtenido de mronline.org:
<https://mronline.org/2020/04/02/what-is-the-metabolic-rift/>
- Merchant, C. (1990). *The Death of Nature: Women, Ecology and the Scientific Revolution*.
New York: Harper and Row.
- Portal, M. (2010). *Tierra Firme: Obra Poética Completa*. Lima: Fondo de la Cultura
Económica.
- Portal, M. (2019). *Trazos Cortados: Poesía y rebeldía de Magda Portal*. Lima: Casa de la
literatura peruana.
- Ruiz, W. P. (27 de enero de 2010). *Voltairenet.org*. Obtenido de Recordando el Día de la planta:
<https://www.voltairenet.org/article163741.html>
- Unruh, V. (1994). *Latin American Vanguards: The Art of Contentious Encounters*. Berkeley: U
California.
- Weaver, K. (2009). *Peruvian Rebel: The World of Magda Portal, With a Selection of her Poems*.
University Park: PN: The Pennsylvania State UP.
- Williams, R. (1978). *Marxism and Literature*. New York: Oxford UP.
- Yaeger, P. (2010). Editor's Column: Sea Trash, Dark Pools, and the Tragedy of the Commons.
PMLA, 523-545.

***El Padre Mío* de Diamela Eltit: Retrato de la desaparición persistente de sujetos marginales y no-productivos**

- *Divya Saloni*

Desaparición forzada persistente: el caso chileno post-dictadura militar

En español, el término *desaparecido* es demasiado familiar en América Latina, particularmente en Chile, Argentina, Guatemala, llevando consigo un recuerdo de los abusos inimaginables e impensables. El fondo contra el cual se cometieron estas violaciones fue una tensión política. Después de la segunda guerra mundial, una insatisfacción social se extendió por el continente latinoamericano, resultando en un creciente apoyo para la visión izquierdista de una sociedad socialmente justa. Los movimientos de la clase obrera, los pobres y sus aliados empezaron exigir influencia sobre las políticas nacionales y los recursos socioeconómicos. Como respuesta, surgieron los dictadores militares, apoyados por las élites tradicionales conservadoras y establecieron regímenes en los que los métodos ásperos desempeñaron un papel dominante para controlar esas ideas y movimientos izquierdistas. Estos regímenes y sus métodos estaban justificados por las llamadas doctrinas de ‘seguridad nacional’.

Hasta el golpe militar de Augusto Pinochet en 1973, Chile había experimentado un régimen democrático relativamente estable. Este golpe militar fue provocado por una situación de deterioro social y agitación política. Durante la dictadura en Chile, el estado, a través de la práctica institucionalizada de las fuerzas de desaparición forzada, detuvo ilegalmente y asesinó a miles de personas que habían sido consideradas amenazas al régimen militar. Mientras que la transición a la democracia trajo nuevos gobiernos democráticos, no hubo ruptura significativa con la previa dictadura. En cambio, la democracia neoliberal se fundó en la violenta transición económica que había llevado a cabo por el previo régimen militar. El nuevo gobierno democrático protegió al antiguo régimen, tomando medidas para asegurar que sus miembros no tendrían la culpa de sus crímenes, como silenciar a las víctimas sobrevivientes. Las voces que no encajaban con los proyectos de consenso y reconciliación fueron deslegitimadas y relegadas a los márgenes. Muchas de estas subjetividades fueron denegadas en versiones oficiales de eventos, como el informe final de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación. Aunque algunas víctimas eligieron hablar y contar sus historias, sus voces fueron debilitadas, silenciadas, y de esta manera se hicieron ‘invisibles’.

Persistencia y resistencia: literatura, desaparición y precariedad en la postdictadura chilena

La práctica de la desaparición, por lo tanto, nos invita a reconsiderar no sólo el período de la dictadura, sino también la persistencia de la desaparición, y sus efectos o nuevas prácticas en el presente. En respuesta al gran número de desapariciones, la sociedad comenzó a preguntarse: ¿Quiénes eran los ciudadanos desaparecidos? ¿Cómo se puede llorar su pérdida? ¿Cómo pueden ser incorporados? Además del horror y la atrocidad de la desaparición forzada, es necesario explorar el retorno de la desaparición, los residuos de desaparición, la persistente desaparición de las personas sin derechos, sujetos marginales e incluso sujetos invisibles durante la transición a la democracia. En *Precarious Life* (2006), Judith Butler explora la exclusión de las voces y la deshumanización de los sujetos sociales. En una discusión de post 9/11 Estados Unidos, Butler describe cómo ciertos grupos han mantenido un control firme sobre lo que se habla y se ve en la esfera pública. Cualquier voz que haya desafiado o criticado las opiniones oficiales ha sido acusada de tendencias terroristas. Fue Giorgio Agamben, en su libro *Homo Sacer* (1998), quien propuso el término ‘vida desnuda’ (bare life) para referirse a una vida que se consideraba indigna de ser vivida, “una vida que puede ser asesinada pero no sacrificada” (83). Las teorías de Agamben, Boisard Stéphane. Roland Spiller sobre la ‘vida desnuda’ es útil para examinar la posición del desaparecido detenido, cuya detención ilegal hace imposible cualquier remedio legal.

Las postdictaduras, como la chilena, pueden ser espacios privilegiados en términos de la teorización de las formas de vida precaria, y más aún, las formas en que las dictaduras y las democracias neoliberales son productores de espacios de vida precaria. Nelly Richard, por ejemplo, ha examinado esta precariedad a través del eje de la marginalidad, observando cómo la transición a la democracia ha excluido a cualquier persona o cosa que fuera inconveniente para el proyecto de consenso, cualquiera que no quisiera olvidar el pasado, cualquiera cuya pobreza o fealdad desafió la hermosa fachada creada por los gobiernos de transición. Richard ha teorizado esta noción de la exclusión desde la transición a la democracia en Chile en su libro *Cultural Residues* (2004), donde describe cómo la transición chilena buscó homogeneizar y embellecer para evitar agitar cualesquiera imágenes indeseables del pasado.

En este contexto, adquiere relevancia el papel de la literatura. Desde el golpe de estado, esta ha desempeñado una función crucial al denunciar y resistir la injusticia, así como al recordar lo que corre el riesgo de ser olvidado. La verdad fue una de las principales víctimas de la dictadura, que recurrió a la detención arbitraria, la tortura, la desaparición forzada y la ejecución para infundir un temor profundo y establecer un silencio institucionalizado en la comunidad chilena. Dado que el discurso oficial del régimen silenciaba las voces de los

oprimidos, la literatura emergió como un medio esencial para representar dichas voces. A diferencia del discurso singular de la dictadura, la literatura que surgió para denunciar la represión del régimen presentó una multiplicidad de voces. Los textos literarios han servido como un medio para registrar y preservar las experiencias de los sujetos marginales, rescatando así del olvido a aquellas historias que habían sido excluidas de las versiones oficiales de la historia. A través de la literatura, los escritores han podido hablar en contra de la injusticia y documentar las violaciones de los derechos humanos, que fueron hábilmente ocultas y sistemáticamente negadas por el régimen militar. Mediante el uso de dispositivos literarios y el lenguaje poético, los artistas han podido lograr nuevas formas de comunicación en medio de la ruptura total del lenguaje y el significado que resultó del golpe.

Muchos escritores alzaron la voz a través de sus escritos presentando varias formas de desaparición. *Abel Rodríguez y sus hermanos* (1981), *El infierno* (1993) y *Estrella distante* (1996) son algunas de las obras importantes que tratan de la desaparición forzada, escritas por Ana Vásquez, Luz Arce y Roberto Bolaño respectivamente. Asimismo, la escritora y artista de vanguardia Diamela Eltit ha producido muchos proyectos artísticos tanto durante la dictadura como durante la postdictadura en Chile que han recibido abundante atención crítica. Eltit fue parte de un movimiento artístico post-golpe denominado por Nelly Richard, como la escena de Avanzada, que supuso un cambio radical en el arte chileno. En 1979, ella unió a un grupo de artistas conocido como CADA¹ (un acrónimo que significó Colectivo de Acciones de Arte, o Collective for Art Actions), para el cual el arte y la política eran inextricables. Éste ejerció gran influjo sobre la escritura de la autora chilena.

Desaparición y resistencia a las estructuras de poder injustas responsables de la marginación y desaparición han sido los temas recurrentes en la obra de Eltit. La mayor parte de su trabajo se centra en la representación de sujetos marginales, así como el cuestionamiento de las estructuras injustas de poder que son responsables de su marginalización. Además, ella a menudo emplea las formas estéticas fragmentadas como un medio de interrumpir la establecida lógica de los sistemas de poder. El trabajo de Eltit, cual es estéticamente rico y al

¹En lugar de crear instalaciones artísticas que se exhibirían en los museos (arte muerto), CADA llevó a cabo "acciones artísticas" en las calles de la ciudad (arte en vivo). El grupo estaba interesado en la ciudad como un espacio para promulgar su arte, y ellos convirtieron la ciudad en una metáfora para la nación. Sus acciones artísticas siempre implicaban la participación de los demás. El tema urbano dejó de ser un mero espectador del arte, convirtiéndose en un participante activo en la creación de su significado. El tema urbano dejó de ser un mero espectador del arte, convirtiéndose en cambio en un participante activo en la creación de su significado. De esta manera, los artistas eran capaces de fundir el arte y la vida cotidiana.

mismo tiempo comprometido con preocupaciones sociales y políticas, contradice la noción que el artista debe elegir entre los dos.

La polifonía de la desaparición y desentrañamiento de la locura: *El Padre Mío* como testimonio literario de la marginación

En un contexto posdictatorial dominado por múltiples voces testimoniales que ofrecen verdades sobre el trauma y la violencia política bajo Pinochet, el libro de Eltit titulado *El Padre mío* (1989) nos insta a considerar formas alternativas de leer testimonios. Su transcripción y encuadre (en su prólogo) de la poética rota de un vagabundo esquizofrénico sin hogar ofrece al lector una imagen del testimonio no como una simple recopilación de hechos o datos, sino como una constelación literaria o metafórica de significados que reflejan simbólicamente un momento de crisis sociopolítica y subjetiva.

El Padre mío (1989) emplea la representación de la locura con el fin de hacer una dura crítica de Chile neoliberal (durante la dictadura, así como después de la transición a la democracia). Este texto representa sujetos marginales como residuos, como basura a fin de poner de manifiesto las prácticas excluyentes de las políticas económicas neoliberal. Con respecto a este proyecto opina Nelly Richard:

El popular urbano es uno de los dialectos de remanente que la modernización compulsiva de la transición chilena intenta homogeneizar a toda costa, de modo que sus incrustaciones heterogéneas y trasplantes de memorias removidas no deberían estropear la geometría brillante que urbaniza la ciudad de tal modo que, entre los escaparates y los letreros de neón, no hay nada sin la brillantez o la chispa, nada de lo que es vergonzosamente sucia, nada desastrosamente mal. (Richard, 2004, p. 8)

Específicamente, Eltit ha elegido a representar uno de los grupos más marginales de la sociedad, es decir, un loco, quien no "encaja" con los ideales de homogeneización descritos anteriormente por Richard. Estos sujetos no productivos, cuyo único valor intrínseco para el orden neoliberal es su capacidad para la producción económica, han sido desechados como basura no humana. Si quedan relegados a vagar por las calles o están encerrados en asilos, permanecen invisibles.

En una de sus muchas exploraciones de la marginalidad, *El Padre mío* (1989), la autora chilena presenta las transcripciones de las divagaciones de un hombre esquizofrénico sin hogar que se registró durante sus tres encuentros con él en 1983, 1984, y 1985. Al escuchar su

testimonio, Eltit se dio cuenta de que este loco – que hablaba incesantemente de la violencia, la corrupción política y la economía, pero cuyo discurso estaba tan fragmentado que no se podría discernir la verdad comprensible de ello– era una metáfora para Chile durante la dictadura. Este sujeto marginal, es decir, el hombre esquizofrénico, refleja una imagen horrorosa del Chile neoliberal, donde aquellos, que no corresponden con los ideales de la productividad establecida, son dejados de lado como la basura. De esta manera, Eltit presenta una nueva clase de desaparecidos. A diferencia de los detenidos desaparecidos, cuyo paradero físico permanece oscurecido, este loco sin hogar ha sido desaparecido a plena vista. Mientras reside en las calles de Santiago (un espacio público), se queda invisible. Mientras él deambula incesantemente y está ansioso por encontrar un interlocutor, no es oído.

Tal como se expone en el prólogo de su libro, Eltit se encontró por vez inicial con el vagabundo, a quien posteriormente identificaría como Padre mío, durante un proyecto orientado a explorar los espacios marginales de la ciudad y a los sujetos marginados que residían en dichos lugares:

Conocí al Padre Mío en 1983. La artista visual Lotty Rosenfield, me acompañaba en una inestable investigación en torno a la ciudad y los márgenes, investigación iniciada en 1980, y en la que ya habíamos pasado por múltiples hospederías, barrios prostibularios y diversas situaciones de vagabundaje que Lotty Rosenfield iba documentando en video. (11)

Acompañado por el artista visual Lotty Rosenfeld, Eltit buscó los márgenes de la ciudad con la esperanza de encontrar un negativo fotográfico, un tema que pudiera reflejar algo sobre las estructuras de poder excluyentes de la sociedad chilena de la dictadura. Al conocer a El Padre mío, ella observó cómo él contrastaba absolutamente con muchas de las narrativas oficiales proyectadas por la dictadura. La singularidad de este testimonio textual se manifiesta en la fractura y fragmentación, la repetición enfática de ciertas palabras, y la disolución del concepto del ‘yo’. Estas características emergen a partir del no-lenguaje propio de la esquizofrenia, conformando así una estética subversiva que lucha contra el ruido de la palabra hegemónica. Como se ve en el siguiente extracto del texto:

Pero ustedes no saben eso. Yo superé a Argentino Ledesma como cantante. Argentino Ledesma es el señor Luengo que es el señor Colvin. -¿Sabe?-. Yo estoy planeado más de veinte años, -¿No sabe de lo que estoy hablando?, ¿No ve que yo tendría la misma edad con el medicamento?”

Pero antes de que estuviera recluido para silenciarme, como le estoy conversando, estuve con el señor Colvin, antes, allá, en el otro lado, en Providencia, en una de las clínicas para las personas que poseen preferencias o garantías o privilegios. Estuve en el Observatorio de El Salto con el señor. Colvin, al otro lado, yo también, sí. Porque yo vengo en auto en esa fecha. Fui mandado a buscar para la casa del presidente Alessandri, que tienen unas propiedades en Curicó. (pp. 33, 47)

Como se evidencia en las citas previamente mencionadas, la constante interrupción y exceso de divagaciones a lo largo de toda la obra confieren al texto un cierto grado de incoherencia. Aunque no podemos confiar literalmente en intentar trazar significados de forma lineal a través del fragmento esquizofrénico, es relevante prestar atención a la serie de palabras que nos ofrece su voz testimonial. La ruptura sintáctica coincide con la ausencia de un sentido único y totalizador que abarque todos los discursos y planos de lo real. En el vacío dejado por el discurso esquizofrénico, se inscriben "las jerarquías, desigualdades sociales y culturales de la violencia y terror que recorren todo un sistema social" (Brito, 1990, p. 172).

El físico de este loco subraya las condiciones en las que ha sobrevivido: "en junto, rigurosamente limpio, su físico estragado acusaba el efecto de someterse a variadas e intensas condiciones climáticas"(15). La suciedad de su ropa y su cuerpo, su posición fuera del sistema de producción económica, su rechazo a la institución del asilo, su negación a permanecer callado sobre la corrupción política y la violencia, y su discurso absolutamente fragmentado fueron de gran intriga para el artista. Como había observado la escritora durante cada uno de sus encuentros con él, El Padre mío estaba en un estado de delirio total consistentemente. No había duda de que estaba loco, su mente ocupando un espacio totalmente fuera del orden simbólico. Sin embargo, él rechazó ser institucionalizado en un asilo, y era por lo tanto sin techo. El Padre mío recuerda las prácticas excluyentes en las que se funda el orden neoliberal. Como un ciudadano "no productivo", este personaje verdadero ha sido excluido de la corriente principal, relegado a los márgenes de la sociedad. Si bien la sociedad ha excluido a este sujeto que no "encaja", al mismo tiempo se podría considerar que se excluye. Tal vez fue un testigo de los rincones más oscuros de Chile dictatorial, y eligió huir. Tal vez es un rebelde que rechaza los poderes represivos y violentos que controlan su país.

Eltit no nos ofrece transparencia respecto a este tema contribuye a la riqueza estética de su texto. *El Padre mío*, que se lee como muchas narrativas posmodernas debido a su fragmentación y a su interrogatorio del significado mismo, nos invita a cuestionar los límites

entre normalidad y locura. Eltit utiliza la subjetividad "loca" de un vagabundo esquizofrénico como una representación de los marginados sociales, lo invisible, lo abyecto, lo miserable.

Dado el contexto en el que se produjo el texto, sin embargo, la representación de la locura también podría ser utilizada para cuestionar a la sociedad que dejaría a los asesinos libres de vagar por las calles, fallando en sus deberes de respetar los derechos de sus ciudadanos (que incluye satisfacer las necesidades básicas y encontrar justicia para los que hayan sido agraviados). Al nombrar a este loco El Padre mío, Eltit comunica que el padre simbólico de la nación, es decir, Augusto Pinochet, está loco.

Debido a su psique infectada, los temas recurrentes de la violencia y la corrupción política de la que él habla, y su incapacidad para formar una narrativa coherente, Eltit lo identifica como una metáfora para Chile de la dictadura. En su prólogo, ella enmarca esta metáfora para el lector:

Es Chile pensé. Chile entero y a pedazos en la enfermedad de este hombre; jirones de diarios, fragmentos de exterminio, sílabas de muerte, pausas de mentira, frases comerciales, nombres de difuntos. Es una honda crisis del lenguaje, una infección en la memoria, una desarticulación de todas las ideologías. Es una pena, pensé. (17)

Esta ruptura total del lenguaje se puede leer como un síntoma de la experiencia traumática de la dictadura. Al mismo tiempo, sin embargo, el lenguaje fragmentado y confuso de El Padre Mío pueden ser leídos como una alusión al discurso del régimen militar y sus fechorías. De hecho, Mary Louise Pratt ha referido a *El padre mío* como una "parodia del monólogo de la dictadura" (1996, p. 154). En su discusión sobre las conexiones entre los discursos de *El Padre Mío* y el padre nacional Pinochet, Pratt argumenta que, "El Padre mío parodia, en particular, la abstracción de la retórica del régimen, que creó una brecha tectónica insalvable entre lo que el régimen dijo y lo que sus ciudadanos experimentaban "(155).

El Padre mío presenta la reaparición de una voz desaparecida, una que ha sido desaparecida de otra manera. Esta voz, en particular, es la de uno de los temas más marginados de la sociedad: un esquizofrénico vagabundo sin hogar. La autora recupera su voz desde los márgenes y la incorpora a la institución de la literatura. La intención, sin embargo, no es argumentar que la distancia entre el lector y este sujeto marginal puede ser erradicada. Tampoco se pretende que este tema sea transparente. Tampoco intenta extraer alguna verdad documental del testimonio del vagabundo. La intención parece nada más que recuperar su voz desaparecida

y permitirle interrumpir la lógica ordenada del Chile neoliberal. En lugar de presentar el sujeto marginal como alguien que merece nuestra compasión, Eltit lo presenta como un héroe a su propia manera, como alguien con su propia voz y dignidad, que es digno de nuestro respeto. Como ha argumentado Mary Beth Tierney-Tello:

Lo que Eltit parece esforzarse es una solidaridad a través de la estética, una solidaridad que no viene a través de la piedad o de una política de falsa identidad sino a través de un reconocimiento que el sujeto es un productor de cultura, de un inquietante, lenguaje inquietantemente poderoso que gesticula en la psicopatología provocada por la violencia política de la cultura autoritaria. (1999, pp. 84-85)

Dedicándose con claridad a la causa política de la reaparición de los sujetos marginales desaparecidos, Eltit desafía la noción de que el artista debe optar entre la relevancia política y la estética sofisticada. En los encuentros con él, *El Padre mío* expresó su deseo de testimoniar: “Pero debería servir de testimonio yo” (57), manifestando su anhelo de denunciar la corrupción y las injusticias que ha presenciado. Abordando temas de violencia, corrupción política y poder totalitario, relata cómo intentaron matarlo previamente, vinculándolo a eventos de pérdida familiar. Describiendo su colaboración pasada con individuos poderosos y corruptos, ahora enfrenta intentos de silenciarlo, una táctica común contra aquellos que se oponen a ellos. Los pronombres “él” y “ellos” carecen de referentes claros, y al intentar inferir sus acciones, se percibe que no solo ejecutan una acción, sino múltiples. La narrativa evita establecer líneas de pensamiento estables o conectar estos pronombres con acciones específicas. Esto permite que los referentes renuncien a un papel protagónico, otorgando al lector la libertad de interpretar quiénes son y cómo asimilar la información, siempre desde una perspectiva actualizada, aunque arraigada en el imaginario dictatorial que emana de la memoria traumática.

En sus divagaciones, este individuo desequilibrado emite una sucesión de nombres y acusaciones que apuntan a conspiraciones secretas y asesinatos. Aislado de cualquier comunidad, su supervivencia se sostiene en una narrativa que destapa el estancamiento de su mente en un punto específico: el terror ante la figura del Padre/Ley. Este miedo se evidencia claramente en la siguiente expresión: “el señor Colvin que es el señor Luengo, el señor Pinochet, El Padre mío...” (30). Sin embargo, como ha indicado Jacqueline Loss, el valor del testimonio de *El padre mío* no radica en los detalles factuales que él proporciona. Loss argumenta: “el contenido no es tan importante para entender el proyecto de Eltit como el estilo errático del discurso de *El Padre mío*” (2000, p. 33). Eltit pide que sus lectores que se acerquen

a este testimonio de una manera diferente. El mensaje más amplio que debemos extraer de este discurso errático es precisamente la imposibilidad de formar una narrativa cohesiva, la imposibilidad de hablar la violencia, de la desaparición forzada y el trauma que se produjo en Chile por el golpe (y más tarde por la transición a la democracia también). Esta violencia y trauma no se limita a la tortura, el asesinato y las desapariciones forzadas, sino se extiende también a las estructuras de poder que excluyen y ‘desaparecen’ a aquellos que no ‘encajan’ con los ideales neoliberales de la productividad económica. De este modo, el texto nos invita a cuestionar la relación entre el desamparo y la locura.

Conclusión

Hemos de preguntarnos qué verdad, si alguna, puede extraerse de este discurso. ¿Es posible que este loco esté hablando verdades sobre Chile de la dictadura? Leemos el testimonio del hombre esquizofrénico y queremos ignorar sus divagaciones como tonterías, pero misteriosamente, él habla las verdades respecto a las estructuras de poder en Chile dictatorial. En una entrevista con Michael J. Lazzara, la autora Eltit confirmó en cuanto a *El Padre mío* que, "Maravillosamente, su verdad enferma, digamos, estaba muy cerca de la verdad histórica" (2006, p. 25). La corrupción del gobierno, las conspiraciones ocultas, la economía, la violencia y la paranoia están en los cimientos de su discurso. Además, como argumenta Michael Lazzara, "Eltit convierte la misma incomprendibilidad del trauma del loco en la reivindicación de la verdad definitiva del texto, destacando la imposibilidad de testimoniar la dictadura en términos racionales" (pp. 109-117).

¿Cuál es entonces el valor de este testimonio? Como es cierto para muchas de las obras de Eltit, *El Padre mío* presenta la estética del fragmento y la representación de un sujeto marginal para reflexionar sobre la sociedad chilena contemporánea, así como para interrogar a las estructuras de poder injusta e interrumpir la lógica ordenada del neoliberalismo que sólo valora la productividad económica. El lenguaje fragmentado de un loco sin hogar sirve para interrumpir la lógica ordenada de la democracia neoliberal, y de esta manera, desafía su poder. La intención, entonces, era enfocar en los que habían sido dejados detrás. Acudiendo al este personaje esquizofrénico, la obra intenta hacer visible las otras formas de la desaparición y su represión. Este testimonio intervino en el sistema de los medios de comunicación con el fin de inspirar al público a repensar su percepción de lo que estaba ocurriendo en su país: la violencia no sólo se representaba en los desaparecidos, sino también en los que se quedaron atrás para seguir sufriendo indefinidamente. Así, *El Padre mío* constituye una obra testimonial de distinta

clase con clara intención de poner las prácticas excluyentes de las políticas económicas neoliberal y retratar las acciones violentas clandestinas del régimen, así como la dejadez de los agravados, de los quienes fueron silenciados en proceso de blanqueo de la historia chilena.

Referencias

- Agamben, G. (1998). *Homo Sacer: Sovereign Power and Bare Life*. (D. Heller-Roazen, Trad.) Redwood City: Stanford UP.
- Brito, E. (1990). *Campos Minados: literatura post-Golpe en Chile*. Santiago: Cuarto Propio.
- Butler, J. (2006). *Precarious Life: the powers of mourning and violence*. Nueva York: Verso Books.
- Eltit, D. (2002). *Diamela Eltit: conversación en Princeton*. (M. J. Lazarra, Ed.) Princeton: Princeton University.
- Lazarra, M. J. (2006, Mayo). The Poetics of Impossibility: Diamela Eltit's "El padre mío". *Chasqui*, 35(2), 106-118. Recuperado el 18 de agosto de 2023, de www.jstor.org/stable/i29742060
- Lazzara, M. J. (2006). *Chile in Transition: The Poetics and Politics of Memory*. Gainesville: University of Florida.
- Loss, J. (2000, Noviembre). Worldly Conjunctions and Disjunctions: On Cosmopolitanism and Nomadism in Diamela Eltit's "Por la patria" (1986) and "El padre mío" (1989). *Chasqui*, 29(2), 24-42. Recuperado el 18 de agosto de 2023, de <https://www.jstor.org/stable/i29741598>
- Pratt, M. L. (1996). Overwriting Pinochet: Undoing the Culture of Fear in Chile. *Modern Language Quarterly*, 57(2), 151-163. doi:10.1215/00267929-57-2-151
- Richard, N. (2000). *Políticas y estéticas de la memoria*. Santiago: Cuarto Propio.
- Richard, N. (2004). *Cultural Residues: Chile in Transition*. (A. W.-D. Quester, Trad.) Minneapolis: University of Minnesota.
- Tierney-Tello, M. B. (1999, Enero). Testimony, Ethics, and the Aesthetic in Diamela Eltit. *PMLA*, 114(1), 78-96. Recuperado el 29 de agosto de 2023, de www.jstor.org/stable/463428

Estudio comparativo de los textos de San Juan de la Cruz y Bulleh Shah:

Los dos poetas de la tradición mística

- *Kaushik Raj*

El término ‘misticismo’ proviene del griego *μυω*, que significa ‘ocultar’. En el cristianismo primitivo, el término llegó a referirse a interpretaciones alegóricas ‘ocultas’ de las escrituras y a presencias escondidas, (Ahmad, 2006). Por otro lado, el misticismo se originó en el subcontinente indio con los movimientos Sufi y Bhakti y floreció en una amplia región y adquirió un color secular. San Juan de la Cruz y Bulleh Shah, ambos son conocido como poetas místicos y comparten muchas cualidades en el cuerpo y sustancia de sus obras poéticas. Estos elementos son el objeto de estudio de esta investigación y se discutido en detalle.

En la poesía española, San Juan rompió las cadenas convencionales de la poesía religiosa, mientras que en la poesía Punjabi, Bulleh Shah emergió como un poeta místico con un carácter didáctico. Ambos provienen de antecedentes notablemente diferentes, pero tienen algo en común: el tema coincidente del misticismo en su filosofía. Ambos practican la misma forma de relación con el Dios, diferente de la costumbre practicada a su alrededor.

San Juan de la Cruz (1542 - 1591) y su obra literaria

San Juan fue una figura importante de la Contra-reforma, un místico español, pintor, un santo católico, un fraile carmelita y un sacerdote. Él fue un reformador de la Orden del Carmen de su tiempo y el movimiento que ayudó a iniciar, junto con Santa Teresa de Ávila, eventualmente conducir a la creación de los Carmelitas Descalzos. Su poesía se considera la cumbre de la literatura española mística y una de las cumbres de toda la literatura española. Él tuvo que enfrentar la ira de sus compañeros Carmelitas, quienes llegaron al extremo de secuestrarlo y encerrarlo en una celda pequeña. Durante este tiempo, San Juan escribió gran parte de su poesía mística. Pasó el resto de su vida estableciendo monasterios, difundiendo su reforma y escribiendo muchas obras espirituales, que ahora son apreciadas por la Iglesia. Falleció en 1591. Fue canonizado el 27 de diciembre de 1726 y también fue nombrado Doctor de la Iglesia.

A pesar de que su obra es muy breve en torno a unos 1000 versos en una veintena de poemas, su lírica representa el punto más elevado de lo que se ha dado en llamar poesía mística. La mística se fundamenta en la realización de un camino de perfección del espíritu hasta alcanzar el goce celestial. Este camino tiene tres vías, en la primera la purgativa. El ser humano

a las renunciadas a las pasiones humanas y a lo terrenal y se purifica y la segunda vía la iluminativa. El alma es alumbrada por un saber divino y conoce la perfección de Cristo. La tercera vía la Unitiva, el alma se une en éxtasis divino con dios. Se puede dividir la obra de San Juan en Poemas Mayores y Poemas Menores. En los poemas menores serían Los Romances, Los Cantares, Las Glosas de temática siempre religiosa como, *la trinidad o el amor a lo divino*.

Así dicen los versos de sus famosos glosas:

Hace tal obra el amor
después que le conocí
que si hay bien o mal en mí
todo lo hace de un sabor
y al alma transforma en sí
y así en su llama sabrosa
la cual en mí estoy sintiendo
aprieta sin quedar cosa,
todo me voy consumiendo. (Cruz, 1968, p. 1114)

Los poemas mayores serían, *Noches Oscuras del Alma, Cántico Espiritual y Llama de Amor Viva*. En *Cántico Espiritual* escrito en liras el alma representada por la esposa emprende la búsqueda del amado que es dios a través de una naturaleza idealizada. Después de una ardua búsqueda el alma consigue encontrar a dios y unirse con él completando lo que sería la vía auditiva de la mística. Así comienza:

¿Adónde te escondiste,
¿Amado, y me dejaste con gemido?
Como el ciervo huiste,
habiéndome herido;
salí tras ti clamando, y eras ido.
Pastores, los que fuerdes
allá por las majadas al otero:
si por ventura vierdes
aquel que yo más quiero,
decidle que adolezco, peno y muero. (Cruz, 1968, p. 738)

Noche Oscura del Alma emplea también la lira como estrofa compositiva y refleja las tres vías de la mística. En este poema de carácter alegórico encontramos que el alma identificada con la amada abandona en la oscuridad de la noche su casa que se corresponde cuerpo físico para salir al encuentro con el amado que es dios y unirse en éxtasis con el cómo se aprecia en estos versos,

¡Oh noche, que guiaste!
¡Oh noche amable más que la alborada!
¡Oh noche que juntaste
amado con amada,
amada en el amado transformada!
En mi pecho florido,
que entero para él solo se guardaba
allí quedó dormido
y yo le regalaba
y el ventalle de cedros aire daba. (Cruz, 1968, p. 414)

En *Llama de Amor Viva* vuelve de nuevo el tema de reunión con Dios pero ahora utilizando los sextetos en vez de las liras. El tema de la composición es el júbilo por la unión del alma con dios:

¡Oh llama de amor viva,
que tiernamente hieres
de mi alma en el más profundo centro!
pues ya no eres esquiva,
acaba ya si quieres;
rompe la tela deste dulce encuentro. (Cruz, 1968, p. 979)

La poesía de San Juan es plenamente renacentista, aunque no está cargada del influjo Clásico Grecorromano, como ocurre, por ejemplo, en Fray Luis. En San Juan sobresale la influencia bíblica, teniendo como fuente principal la lírica del Cantar de los Cantares, la mística Sufí y el peso de la tradición castellana del Romancero. Y, por supuesto, se puede olvidar los tintes petrarquistas que habían sido introducidos en España años atrás por Garcilaso y Buscón.

Lo interesante de la poesía de San Juan, y que pocas veces sucede, es que el propio autor escribió unos comentarios en prosa explicando cuál era el significado de sus poemas. Esto es crucial, ya que los versos pueden ser mal interpretados desde una perspectiva erótica si

uno no conoce la finalidad que tenía el autor. A través de esos comentarios, se ha podido comprender sus metáforas, alegorías y paradojas que resaltan el amor a lo divino y tratan de expresar lo inefable de la mística unión con Dios. Se encuentra una gran simbología, por ejemplo, la noche que simboliza el camino verdadero para la unión divina, el árbol como la cruz, la casa como el cuerpo y el amor como proceso de purificación para la unión con Cristo, o la llama de amor viva como la inflamación amorosa que produce el contacto místico del alma con Dios. En su léxico, encontramos cultismos, pero también léxico popular y rústico, destacando una gran cantidad de diminutivos e incluso regionalismos. Como colofón a su figura, los siguientes versos de sus famosas *Coplas del Alma* muestra su peina por Dios:

En mí yo no vivo ya
y sin Dios vivir no puedo
pues sin él y sin mí quedo
éste vivir qué será?
Mil muertes se me hará
pues mi misma vida espero
muriendo porque no muero.
Esta vida que yo vivo
es privación de vivir
y así es contino morir
hasta que viva contigo.
Oye mi Dios lo que digo
que esta vida no la quiero
que muero porque no muero. (Cruz, 1968, p. 1099)

Su poesía es una rara belleza, por la absoluta simplicidad que San Juan utiliza y por la modernidad.

Bulleh Shah

Se cree que Bulleh Shah nació en 1680 en el pequeño pueblo de Uch, Bahawalpur, Punjab, actualmente en Pakistán. Sus ancestros habían emigrado desde Bujara, en la actual Uzbekistán. Cuando tenía seis meses, sus padres se trasladaron a Malakwal. Allí, su padre, Shah Muhammad Darwaish, era predicador en la mezquita del pueblo y maestro. Bulleh Shah practicaba la tradición Sufí de la poesía Punjabi establecida por poetas anteriores. Empleaba principalmente la forma de escritura Kafi, un estilo de poesía Punjabi, utilizado por los Sufíes

de la región y los gurús Sijs. El pertenecía a la tradición popular de Punjab. Sus versos están en Punjabi, el idioma de las masas. Utiliza símbolos y alegorías de la vida de la gente común para construir los versos y encapsular un mensaje didáctico para ellos.

En el poema "Dhilak Gayi Charkhe Di Hathhi" ("Mi Rueda Está Rota"), Bulleh Shah destaca la importancia de un maestro espiritual como guía en el viaje hacia la purificación del corazón. La rueda rota indica los obstáculos del deseo humano que obstaculizan la experiencia espiritual. A lo largo del poema, Bulleh Shah implora a un herrero que repare lo que está roto, aludiendo a la necesidad de un guía espiritual para ayudar a superar las barreras mundanas:

La rueda está rota, no puedo hilar.

Llama al herrero, pues el eje se tambalea en su pivote.

El hilo sigue rompiéndose, herrero, que tu trabajo sea limpio;

Se balancea de manera que no se desprende completamente un carrete.

No puedo atarlo bien, se desliza una y otra vez;

Su grasa está agotada, cruje y gime.

La rueda está rota, no puedo hilar. (Shah, 2015)¹

La poesía de Bulleh Shah ha sido objeto de representaciones orales, lo que permite que sus ideas y creencias filosóficas se difundan eficazmente entre la gente común.

Bulleh Shah y Su Visión Secular a Través de su Poesía

La tradición Sufí, en su forma más simple, busca un camino espiritual hacia el corazón. Su viaje es de autorrealización a través de un despertar interior. Aunque hay una amplia variedad de órdenes sufíes, cada una de las cuales mantiene sus propias ideologías y doctrinas, la noción de religiosidad interna prevalece sobre el dogmatismo rígido.

La idea de que la experiencia religiosa está intrínsecamente conectada tanto al yo interno como al sentido humanista es un tema dominante en la poesía de Bulleh Shah. Muchas de sus poesías exploran la dicotomía entre rituales vacíos y espiritualismo interno. Bulleh Shah escribía con franqueza y espíritu de rebeldía. De hecho, entre sus poemas más famosos, como "Ki Jaana Mein Kaun" ("¿Quién sabe quién soy yo?") y "Makke Gayan Gall Mukdi Nahin" ("Ir a La Meca No es lo último"), trascienden las fronteras religiosas de la sociedad. En un llamado universal, él insta a las personas a cultivar la esencia de su alma y espiritualidad interna

¹ Traducción propia

en lugar de realizar ciegamente los rituales y prácticas de las tradiciones religiosas. En un fragmento de su poema "Makke Gayan Gall Mukdi Nahin" ("Ir a La Meca no es lo último"), él destaca la vacuidad de tales rituales:

Ir a La Meca no es lo último
A pesar de ofrecer cientos de oraciones
Ir al Ganges no es lo último
A pesar de tomar cientos de baños en él
Ir a Gaya no es lo último
A pesar de enseñar a cientos de adoradores
Bulleh Shah, lo último se logra
Cuando el "yo" se elimina del corazón.² (Chauhan, 2009)

Aquí, Bulleh menciona explícitamente sitios de importancia ritual de las tradiciones religiosas dominantes de la región. Para los musulmanes, La Meca es la ciudad sagrada donde se realiza la peregrinación a la Casa de Dios. El río Ganges es un lugar sagrado para los hindúes que lo consideran un sitio de purificación física que a su vez permite una limpieza espiritual. De manera similar, el templo de Gaya, donde se supone que Buda alcanzó la iluminación, es conocido como un lugar de peregrinación para los budistas. Bulleh Shah se dirige a cada uno de estos lugares sagrados, argumentando que no hay logrado en realizar estas peregrinaciones si el ego del yo persiste.

Él enfatiza que depender de los rituales no es suficiente para alcanzar el nivel de espiritualidad deseado en cada una de las tradiciones religiosas. Más bien, la eliminación del ego y la auto superioridad es vital para una experiencia religiosa absoluta, una noción que es la base de las peregrinaciones mismas. Como tal, el poema destaca los criterios universales para cumplir con la obligación religiosa: la lucha del yo trasciende las fronteras y divisiones religiosas. Viviendo en una sociedad pluralista, Bulleh Shah puede discernir el terreno común del 'yo' sobre el cual prosperan las tradiciones religiosas.

De manera similar, "Ki Jaana Mein Kaun" ("¿Quién Sabe Quién Soy Yo?") explora la naturaleza trivial de las divisiones religiosas establecidas por la sociedad. En un momento en el que las divisiones religiosas se estaban gestando entre comunidades que compartían una tradición social y cultural, el rechazo de Bulleh Shah a la ortodoxia fue un intento de presentar

² Traducción propia.

una religiosidad alternativa basada en 'el camino del corazón', una enseñanza Sufí destacada para enriquecer una experiencia espiritual universal disponible para todos.

Estudio comparativo de los textos de San Juan de la Cruz y Bulleh Shah

Ambos devotos están utilizando una forma única de comunicar su devoción hacia el dios. Están evitando la forma predominante de relación existente entre los seres humanos y el dios. Están practicando una forma diferente de devoción que es menos conocida y acerca más al devoto y al dios, una relación más personal e íntima. Para la salvación o Nirvana, no siguen el camino habitual de ceremonias o rituales religiosos. Para ellos, la salvación es la unión con el dios. Es su deseo mayor. En las composiciones de ambas personas, este ha sido el tema central. Para ellos, Dios no es solo algo para respetar y adorar, sino para tener una relación de amor e intimidad. Ambos se han presentado como amantes fervientes del dios. Sus composiciones literarias son una forma de expresar sus sentimientos de profundo amor y anhelo que burbujean en su interior. Baba Bulleh Shah dice:

Detén, por favor, detén, por favor,
Una simple risa con una palabra, por favor.
Tus pensamientos residen en mi corazón,
¿Por qué te alejas sin razón?
Además, el hechizo afecta profundamente al corazón,
Detén, por favor, detén, por favor.³

En el mismo tono, San Juan de la Cruz (1960) escribe:

¿Adónde te escondiste,
¿Amado, y me dejaste con gemido?
Como el ciervo huiste, habiéndome herido;
salí tras ti clamando, y eras ido. (p. 738)

Para expresar su amor, la mayoría de sus composiciones tratan sobre diferentes matices de anhelo que sienten. Bulleh Shah dice:

Siempre separados, mis sueños son sombríos.
Buscándote, mis ojos están cansados.
Totalmente solo, me roban en un desierto,
Emboscado por un montón de palabras perdidas.

³ Traducción propia. www.PoemHunter.com - The World's Poetry Archive, p. 11.

Y según San Juan:

Pastores, los que fuerdes
allá por las majadas al otero:
si por ventura vierdes aquel que yo más quiero,
decidle que adolezco, peno y muero. (p. 738)

La unión con su amado, es decir, Dios, es su único objetivo. Y saben que no es fácil. Deberán luchar consigo mismos y deben deshacerse de sus deseos materiales, al mismo tiempo que necesitan mantenerse fuertes a lo largo del viaje. Bulleh Shah dice:

Mi Maestro vive en la orilla de allá,
Mientras yo estoy atrapado en el vendaval de la codicia.
Con un bote anclado, Él espera,
Debo apresurarme, no puedo llegar tarde.

Y según San Juan:

Buscando mis amores,
iré por esos montes y riberas;
ni cogeré las flores,
ni temeré las fieras,
y pasaré los fuertes y las fronteras: (p. 738)

Conclusión

San Juan y Bulleh Shah pertenecen a diferentes culturas e idiomas. Tenían sus respectivas sociedades y culturas distintas. Hay muchas similitudes y divergencia entre las obras de ambos poetas. En la obra 'Cántico Espiritual', se observa que el autor pasa por tres etapas durante el proceso de unión con Dios: la Vía Purgativa, la Vía Iluminativa y la Vía Unitiva. Esto se asemeja más a la tradición sufí, que destaca viajes espirituales místicos a través de las cuatro etapas del sufismo: Shariat (Camino), Tariqat (Observancia), Haqiqat (Verdad) y Marfat (Unión).

San Juan y Bulleh Shah se apartaron de la ortodoxia y criticaron enérgicamente las tradiciones establecidas de la gente y la hegemonía de los llamados líderes religiosos. Abogaron por la preeminencia de la verdad, el amor y la compasión sobre el erudicionismo religioso, las formalidades externas y la fe ciega. Su rechazo total de autoridad formal de las instituciones religiosas en la regulación de los asuntos de la sociedad, en particular el dominio del clero, los

sacerdotes, y los estudiosos religiosos, se convirtió en el tema de muchos de sus poemas. Las opiniones radicales de San Juan lo convirtieron en enemigo de sus propios compañeros Carmelitas, de la misma manera que Baba Bulleh Shah tuvo que enfrentar la ira de su propia comunidad varias veces.

Una importante divergencia entre ellos es que la poesía y la filosofía de Baba Bulleh no se adhiere a ninguna religión en particular y habla sobre la hermandad entre todos. Pero San Juan se identifica con una secta de la orden religiosa cristiana. No trasciende esa frontera, a diferencia de Bulleh Shah.

Referencias

- Ahmad, Z. (2016). William Blake and Bulleh Shah: A Comparative Study of Their Mystical Poetry. *Research on Humanities and Social Sciences*, 6(7), 48-50.
<https://core.ac.uk/download/pdf/234675013.pdf>
- Chauhan, A F. (2009). "Main Jana Jogi De Naal," Sufi Poetry,
<https://sufipoetry.wordpress.com/2009/11/02/main-jana-jogi-de-naal-bulleh-shah/>
- De San Juan de la Cruz, E. (1963). *La transformación total del alma en Dios según San Juan de la Cruz*. Madrid.
- Juan De La Cruz, S. (1960). Vida y obras de San Juan de la Cruz. Biblioteca De Autores Cristianos. (p. 738)
- Marcos, J. A. (2016). Juan De La Cruz Y La Interioridad Humana. *Revista De Espiritualidad*, (75), 219-245.
https://www.academia.edu/29746074/Juan_de_la_Cruz_y_la_interioridad_humana_2016_
- Puri, J. R., y Shangari, T. R. (1986). *Bulleh Shah: The Love-Intoxicated Iconoclast*. India: Radha Soami Satsang Beas.
- Qausain. (2009). *Bulleya Ki Jaana Mein Kaun*. Sufi Poetry. Recuperado de:
<https://sufipoetry.wordpress.com/2009/11/01/bulleya-ki-jana-main-kaun>
- Rinehart, R. (1999). "The Portable Bullhe Shah: Biography, Categorization, and Authorship in the Study of Punjabi Sufi Poetry." *Numen*, 46 (1), 53–87. Recuperado de [The Portable Bulle Shah.pdf - The Portable Bullhe Shah: Biography Categorization and Authorship in the Study of Punjabi Sufi Poetry Author s : Robin | Course Hero](#)

- Ruiz Salvador, F. (1968). *Introducción a San Juan de la Cruz. El hombre, los escritos, el sistema*. Madrid.
- Sesé, B. (n.d.). *Autobiografía secreta de San Juan de la Cruz (1542-1591)*. Actas XVI Congreso AIH. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/16/aih_16_2_119.pdf
- Shackle, C. (Ed.). (2015). *Sufi Lyrics*. Translated by C. Shackle. USA: Harvard University Press.
- Shah, B. (2015). *Bulleh Shah: A Selection*. Edited and Translated by T. Rafat. Pakistan: Oxford University Press.
- Singh, N., y Gill, R. S. (2004). "Folk Songs of Punjab." *Journal of Punjab Studies*, 11 (2), 171–196. Recuperado de [6_singh_gill.pdf\(ucsb.edu\)](#)

Entre ficción y realidad en *Naufragios* de Alvar Núñez Cabeza de Vaca

- *Gin Muan Thang*

El presente artículo ve *Naufragios* de Alvar Núñez Cabeza de Vaca cómo una obra con doble vertiente. Por parte, la obra es un documento tanto histórico como ficción de la conquista de América. Por otra parte, es una obra de ficción que sigue el estilo narrativo de sus predecesores que formaba parte de la tradición literaria europea de aquella época. El artículo coloca la obra dentro de ‘narrativa de viajes’ o ‘relaciones’ que fueron escrito en el estilo predominantemente ‘yo’ ya que los protagonistas formaban parte o eran testigos de dichos relatos. Ya que tales narrativas fueron concebidas de memoria más tarde como en el caso de *Naufragios*, no se puede denegar la posible distorsión y tampoco el interés personal de la fuente. Encima, la realidad inmediata en que se encontraban los personajes durante el viaje producía en ellos un choque cultural que, a veces, por falta de léxico, semántico o imaginación interpretaban a su manera de entender el mundo.

La conceptualización de América

El ‘descubrimiento’ del Nuevo Mundo por Cristóbal Colón en 1492 cambió la percepción de los europeos que, hasta entonces, se consideraban que el mundo consistía de tres continentes; Europa, Asia y África. Lógicamente, Vespucci lo nombró *Novos Mundus* al continente recién descubierto. A continuación, el nuevo continente se hizo un terreno para ser colonizado por el occidente. Los españoles iniciaron la colonización de América y, más tarde, otros países europeos siguieron los pasos de España. En palabras de Bodmer (1988), fue “(...) el primer contacto entre dos culturas distintas, cuya relación iba a depararles destinos muy distintos” (p. 3).

Para Europa, el continente nunca formaba parte de la imaginación ni entraba en la conciencia de los europeos. Era un vacío para ser ocupado y construido según el conocimiento del Occidente (Mignolo, 1995, pp. 262-263). Fue el siglo en que el occidente empezaba a establecer contactos con lo desconocido o que tenía conocimiento a sólo a través de rumores o mitos (Arnold, 2012). Colón sólo continuaba la retórica de sus predecesores de describir las tierras que había encontrado con un toque de imaginación y exotismo para restablecer la imagen de las tierras míticas que seguían escritores como Marco Polo y otros. Los escritos colombinos se caracterizaban por la ‘distorsión’ y la ‘imaginación’ que siempre alejaban de la realidad inmediata. De hecho, seguía la tradición anterior de mitificar las tierras lejanas que

situaban fuera de Europa. Según Bodmer (1998), era "...una ficcionalización que se ajustaba a los términos de formulaciones de modelos anteriores y ajenos a ella" (p. 22). Además,

Desde el momento mismo del descubrimiento, Colón no se aplicó a ver y conocer la realidad concreta del Nuevo Mundo sino a seleccionar e interpretar cada uno de sus elementos de modo que le fuera posible identificar las tierras recién descubiertas con el modelo imaginario de las que él estaba destinado a descubrir. (22)

Antes del descubrimiento del nuevo continente, el mundo fue conceptualizado de tal manera en que Europa ocupaba el centro y los continentes Asia y África quedaban en las periferias. El descubrimiento le obligó a Europa a volver a trazar el mapa para incluir el Nuevo Mundo. Aunque tales proyectos no son necesariamente tareas geográficas, fue un intento de reajustar y reposicionar el lugar y la ideología según el interés europeo. Antes del descubrimiento, las imaginaciones y las cartografías europeas colocaban monstruos y criaturas fuera de las fronteras de Europa. Y después, esa imaginación fue sustituida por bárbaros, primitivos e inocentes que ha de ser salvado, clasificado y condicionado para servir el interés de su maestro el Occidente (Mignolo, 2011).

Reclamar el pasado: Memoria y su función

Historia y memoria son dos maneras de contemplar el pasado, pero son dos enfoques diferentes en cuanto a la aplicación y consideración. En términos simples, la historia se basa en la objetividad mientras la memoria es subjetiva y puede ser arbitraria ya que se está cargada de emociones. De este modo, si consideramos *Naufragios* como documento histórico tiene todo elemento histórico. Es decir, sigue orden cronológico, aunque hay saltos de tiempo en el relato. El relato empieza con la salida del navío el 17 de junio de 1527 del puerto de Sant Lucár de Barrameda y finaliza con la llegada al puerto de Lisboa el 9 de agosto 1537. Los temas del relato son variados, pero merece destacar que Cabeza de Vaca ha dado informaciones extensivas y a veces muy detalladas de las diferentes tribus que tenía contactos durante los nueve años de su viaje entre ellos. Abundan descripciones de las costumbres, las apariencias y las tradiciones de los indios incluso las peculiaridades de los indios de punto de vista europeo (Capítulo xxiv). Por otro lado, no hay mención de fechas o batallas específicas en su contexto. Sea por el estilo como hemos dicho anteriormente, Cabeza de Vaca es el testigo de los sucesos, por eso, no se puede negar la veracidad de lo que está escrito. Por otro lado, siendo él la única voz de relato, no podemos dejar al lado la subjetividad frente a la objetividad que tiene la historiografía.

El pasado tiene fluidez en cuanto a su aplicación y su evocación. Según Mistzal (2003) El pasado está bajo un proceso de creación continua según las necesidades del presente (29). La memoria y la historia no son sinónimos. Tampoco son semejantes las consideraciones y el acercamiento en cuanto al objetivo. Sin embargo, la llegada y el enfoque son iguales. Se tratan del pasado. El uno lo ve el pasado como un objeto fijo mientras el otro lo considera como un organismo viviente que está constantemente en el proceso de cambiar su forma. En cuanto a su tratamiento, consideración y exploración, Mistzal (2003) aclara que:

... memory tends to mythologize the past, to look for similarities and to appeal to emotions and is thus considered arbitrary, selective, lacking the legitimacy of history and ultimately subjective, while history calls for critical distance and documented explanation, and opposes memory's non-linear temporality and its indivisibility from imagination. (p. 99).

La indiscutible voz del 'yo' es algo que predomina en toda la narración. Pero, las narraciones no serían posible si uno no estuviera en el lugar de acción en persona. El hecho de que incluyera en detalle los nombres y el origen de esas personas da una autenticación de las personas en el viaje.

Y pues he dado relación de los navíos, será bien que diga quién son y de qué lugar de estos reinos, los que nuestro Señor fue servido de escapar de estos trabajos. El primero es Alonso del Castillo Maldonado, natural de Salamanca, hijo del doctor Castillo y de doña Aldonza Maldonado (Vaca, Cap. xxxviii, p.149).

Tales inclusiones como cifras, nombres de lugares, nombres o de descripciones detalladas de los indios dan una visión documentada, aunque sean insignificantes al lector de la obra. Según Maura (1988), Cabeza de Vaca en su relato mezcla tanto la verdad como la fantasía para atraer a los lectores (p.122). Añade que "Es tal la precisión, y la descripción de las situaciones, la adecuada combinación de elementos novelescos y al mismo tiempo biográficos, que al lector no le queda otra alternativa que creer" (p. 126). Como hemos dicho, la motivación de Cabeza de Vaca es escribir su experiencia para que oyera el rey y que hiciera y reconociera las hazañas y los peligros que él mismo sufrió para la corona. Además, exalta en su narración los hechos de los miembros de la capitulación en evangelizar 'los salvajes' del interior. Pero el problema de tales narraciones según Pupo-Walker (1993) es "Even without conscious intent, this type of writing frequently leads to a problematical rhetorical confluence between the historical individual and the narrator's imaginative view of himself (xxviii)".

Brevemente dicho, las cartas, relaciones o crónicas de aquella época fueron estrechamente vinculados con Europa tanto en la política como en la ideología. Esos autores eran conscientes de lo que demandaba Europa. De Europa se originó toda la ideología mientras el Nuevo Mundo se hizo fuente de inspiración y dependían de la interpretación de los que escribieron. Ya que el alfabeto sustituyó el arte de guardar el pasado ya no depende de la memoria, sólo muchos años más tardes aparecieron las narraciones indígenas de su propio pasado.

El cuerpo y la desnudez

La identidad de una persona puede tomar tantas definiciones en cuanto a sus interacciones con otros. Por ejemplo, una persona pertenece a un equipo de fútbol, o forma parte de una congregación religiosa o de un grupo de amigos de la universidad. Por lo tanto, hay negociaciones constantemente de parte de los individuales que forma parte de un grupo social. A nivel cultural, la cristalización de una memoria cultural frente a memoria comunicativa es cuando el grupo social, a lo largo de tiempo, lo ve como un objeto fijo y permanente. Es decir, el grupo acepta que esa noción de sí mismo definen al grupo. Sin embargo, esa fijeza es algo más figurativa en vez de ser permanente. Esto significa que el grupo definido lo reclama o lo deja según las necesidades del presente (J. Assmann, 2008, p. 130). Para Maurice Halbwachs', la memoria se convierte en una memoria colectiva a través de la participación activa de los individuos. Para ser colectiva, Halbwachs insiste que tiene que funcionar dentro de un ámbito social y tiene que ser compartida con un grupo específico. Además, cada memoria individual se forma en relación con memorias de otros.

Los primeros textos de descubrimiento nos dan una exploración y contraste entre 'buen salvaje' y el europeo, el cual está contaminada por la civilización. El mismo Colón nos da una visión de una tierra llena de riqueza con una descripción del paisaje que parecía al paraíso que evoca descripción bíblica. Abundan la exageración que resulta más llamativo a lo que ve en el Nuevo Mundo. Desde el principio, el reto principal de los cronistas era observar y describir el espacio, el paisaje y dar nombres a cosas a través de un nuevo contexto en que se encontraban. "el proceso no es tan sólo retórico o lingüístico; es también epistemológico, campo este aún sin explotar en la "arqueología" (episteme) del saber renacentista" (Carreño, 1987, p. 502). En el caso de Cabeza de Vaca, uno de los sucesos más llamativo es el desastre de la expedición y como resultado, se tiene que vagar las tierras de los indios en busca de una ruta para volver a 'civilización'. El naufragio del navío en tierras indias obliga a Cabeza de Vaca vivir con los

indios. La consecuencia de esta experiencia es la asimilación de visión del mundo de ambos – el europeo y el indio-. El punto clave en este contexto es el cambio en la manera de vestirse o la desnudez.

Por otro lado, para Cabeza de Vaca las indígenas, en cuanto a su apariencia física y conductos manifiestan dos visiones distintas. A veces los indios son hombres honrados y fieles y, al contrario, a veces se presentan como unos seres malvados. “A esta isla pusimos por nombre isla de Mal Hado. La gente que allí hallamos son grandes y bien dispuestos; no tienen otras armas sino flechas y arcos, en que son por extremo diestros” (Vaca, 1922, p. 50). A lo largo de los textos encontramos descripciones favorables de las diferentes tribus que conocen durante el viaje. En cambio, las descripciones cambiarán de alabanza a desdén hacia las costumbres o su manera de conducta en los textos. “Esto hacen éstos por una costumbre que tienen, y es que matan sus mismos hijos por sueños, y a las hijas en nasciendo las dejan comer a perros, y las echan por ahí” (Vaca, 1922, p. 66). Según López y Mora (1984) “Cabeza de Vaca nos irá dando a lo largo de sus páginas una doble visión del indígena, prototipo de bondad e inocencia., pero también de astucia y malas intenciones, a lo cual hay que añadir la presentación que de ellos hace dentro de su propio marco ambiental” (p. 333).

Bodmer, en su artículo sobre *Naufragios* como ‘discurso narrativo de fracaso’ destaca la desnudez como forma de abandono de contexto cultural original y la asimilación de la nueva realidad. Para el Occidente, la desnudez representa barbarismo y la ropa denota la civilización. Para Bodmer (1988), en el caso de Cabeza de Vaca, “la pérdida de la ropa equivale a la pérdida de la civilización, es decir, a la muerte en términos del etnocentrismo característico de la ideología de la época” (p. 225). La intersección de memoria del pasado frente a la nueva realidad le hace que Cabeza de Vaca reorganiza su manera de ver el mundo no sólo a nivel individual, pero le obliga a él a considerar todo el conjunto que sean el paisaje, el entorno social y elementos. Para Vaca, el resultado es un acto de bautizar y de revelación. Es como un renacimiento tanto corporal e ideológico. En el capítulo XXI, Vaca expresa la desnudez como una forma nueva de ser, él expresa ese episodio de desnudarse por primera vez como que se ha nacido por la segunda vez. “Los que quedamos escapados, desnudos como nascimos” (Vaca, 1922, p. 44). La desnudez como representación ideológica y de manera de ser quedará por mucho tiempo en Cabeza de Vaca aún después de estar en contacto con la ‘civilización’. En el capítulo xxxvi mencionará que sólo después de 12 días de estar con los europeos empezó a llevar vestido.

La naturaleza en *Naufragios*

El acercamiento de Cabeza de Vaca al relato es de una persona que narra su propia experiencia a lo largo del viaje en las tierras de los indios. En este sentido, es un relato autobiográfico. La primera edición de su *relación* fue publicada en 1542 en Zamora y luego en 1555 apareció una nueva edición publicada en Valladolid. Supuestamente la última edición fue publicada bajo supervisión de Vaca.

La primera observación de los cronistas al acercar el mundo nuevo es el asombro por el paisaje o la naturaleza. Asimilan la nueva realidad. Luego, seguirán otros aspectos o de observaciones paso a paso en tales relatos. En *Naufragios* la naturaleza asumirá gran importancia en el desarrollo de la historia de su viaje. Aunque implícito, el entorno ambiental en que sitúa nuestro protagonista. Primero, la flora y fauna asuman gran importancia en la narrativa de Vaca. Según Bodmer (1998), si el paisaje representa tranquilidad y belleza en los escritos anteriores, en el de Cabeza de Vaca, la naturaleza asume una entidad monstruosa que impide a los europeos en conquistar la tierra. “La América de Alvar Núñez ya no es un mito. Es una tierra vastísima, salvaje e inhóspita, cuya naturaleza la hace apenas habitable para los naturales e inhabitable por completo para los europeos” (p. 213). Si bien, los relatos anteriores componen de ‘discurso mitificador’, según Bodmer, lo de Cabeza de Vaca es de ‘narración de fracaso’ ya que la América que describe Cabeza de Vaca no le trae a él triunfo o de conquista. En cambio, la tierra transforma en un lugar de muerte y fracaso. En cuanto a la naturaleza, Cabeza de Vaca (1922) dice:

y andando entre los árboles no menos temor teníamos de ellos que de las casas, porque como ellos también caían, no nos matasen debajo. En esta tempestad y peligro anduvimos toda la noche, sin hallar parte ni lugar donde media hora pudiésemos estar seguros”. (p.3)

Astrid Erll (2022) in su artículo *The hidden power of implicit collective memory* habla de la importancia de la memoria implícita tanto para el individual y para la memoria colectiva. En él, según Erll, frente a memoria explícita tales como conmemoraciones o rituales que siempre son visibles, la memoria implícita, en cambio, es algo que no son necesariamente visibles, pero tienen funciones muy importantes en la elaboración y la percepción de nuestra identidad y pertenencia. “Research into implicit collective memory means making visible what remains invisible to most people – and thus moving out of the (academically quite safe) light cone of a street lamp that illuminates only explicit (and mostly commemorative) memory” (p.

11). Podemos asumir que la memoria no es solo biológica, pero manifiestan en contextos socioculturales y en los elementos fuera de las interacciones humanas. Es decir, la naturaleza y el espacio también juegan papel importante en la formación y solidificación de memoria. Hoskins (2016) lo nombra “memory ecologies” a todo el conjunto de entorno culturales y elementos y las interacciones entre ellas que impulsa el acto de recordar o olvidar en la formación de identidad colectiva en el ambiente sociocultural de un grupo o un individual (p. 354).

Para Cabeza de Vaca, el entorno social en que se encuentra es totalmente diferente de lo que conoce. Por eso, hay una crisis epistemológica. Para superar el problema acude al entorno social que lo conoce – el Europa-. En el texto abundan las comparaciones para superar la falta léxica para resolver el problema. Por ejemplo, al encontrar bisonte lo compara con vaca. “Alcanzan aquí vacas, y yo las he visto tres veces y comido de ellas, y parésceme que serán del tamaño de las de España” (Vaca, 1922, p.69). En otra ocasión busca una cosa parecida o semejante al que ya conoce, “La gente de caballo que con estos íbamos, éramos cuarenta de caballo; y así anduvimos con aquel bastimento que llevábamos, quince días, sin hallar otra cosa que comer, salvo palmitos de la manera de los de Andalucía” (Vaca, 1922, p.15). Para Carreño (1987), el acto de nombrar o hacer comparaciones con lo sabido no es sólo un acto lingüístico sino epistemológico también, y, además, “Establece correspondencias de identidad y diferencia. Cada vocablo anuncia algo que se desconoce, e implica a su vez un deseo por conocer algo nuevo” (p. 502).

Aparte de las alimentaciones y frutas, los animales juegan un papel importante en el texto. Por ejemplo, el caballo el símbolo de poder y fuerza para los españoles se convirtió en una bestia inconveniente e inútil. En las crónicas de Hernán Cortés o de Bernal Díaz de Castillo, el caballo formaba un parte integral en la derrota de los indios. En cambio, en la de Cabeza de Vaca son inútiles y sólo servían de aliviar el hambre.

Uno de caballo, que se decía Juan Velázquez, natural de Cuéllar, por no esperar entró en el río, y la corriente, como era recia, lo derribó del caballo, y se asió a las riendas, y ahogó a sí y al caballo ...El caballo dio de cenar a muchos aquella noche. (Vaca, 1922, p.17)

Otro ejemplo es de canibalismo. En otras crónicas de su tiempo, la tradición de canibalismo se atribuye a los ‘salvajes indios’. En el texto de Cabeza de Vaca hay dos episodios en que los españoles por hambre comieron a sus compañeros muertos. El primer episodio se

encuentra en el capítulo xiv. En él, según el relato, cinco españoles que hicieron acampamiento en la playa al no encontrar algo para comer empezaron a comerse a sí mismo que al final quedaba sólo una ya que no había nadie que le comiese a él. El segundo episodio se encuentra en el capítulo xvii. En él también un sobreviviente decidió a comer a sus compañeros muertos por falta de comida. Según Bodmer (1988):

Las implicaciones de esta inversión de papeles, que transforma a los españoles en salvajes subhumanos y a los indígenas en representantes de humanidad y civilización, son devastadoras en relación con el modelo de representación del discurso mitificador, que aparece irremisiblemente subvertido. (p. 227).

Naufraios como obra de ficción

A través de su relato Cabeza de Vaca ha creado una historia inmensamente interesante que está lleno de maravillas, episodios que son difíciles de creer, o de las costumbres de los indígenas. En cuanto al tratamiento del contenido se ha optado por la fluidez en vez de rellenar el texto con cifras o datos en excesivo. De tal manera Cabeza de Vaca sirve todas las necesidades a dos clases de personas. Para el lector interesado en la historia lo puede leer como un documento histórico. Por otro lado, sirve también al lector que les atraen a las aventuras y compartir las experiencias de un español en tierras indias. Siendo él la primera persona que había entrado el interior de tierras aún por explorar y conquistar, él ocupa un lugar ventajoso tanto como escritor y como conquistador. En palabras de Maura (1988) la obra de Cabeza de Vaca satisface dos funciones principales

Por una parte, se tiene una obra con todo su contenido literario y por otra la crónica con todo su contenido documental. Ambas indispensables para formar el entresijo de acciones y de personajes que irán desfilando a medida que se vayan sucediendo los acontecimientos (47).

Si vemos los elementos de ‘fantasía’ como pura ficción y una distorsión de la realidad en la obra, entonces, habrá partes en el texto en que el mismo lector dudaría la veracidad de los relatos al contexto histórico. De tal manera es la elaboración que parece que el texto se oscila entre la fábula y la realidad. La excesiva exageración junto con la manera de narrar nos hace dudar la exactitud de los hechos. Por otro lado, se puede considerar que es un estilo de moda de aquella época o más bien una continuación de la tradición de ‘contar viajes’ de cultura europea. Cabeza de Vaca no está sólo en cuanto a la tradición literaria de narra viajes. Si hablamos de América, existían personas como Colón, Castillo o Cortés que ‘mitifican’ el

Nuevo Mundo. Todo ello a cierta manera solidifica la representación y la conceptualización el mundo indígena.

La obra es una narrativa en primera persona en que nuestro protagonista es siempre Cabeza de Vaca. Quizá en otra narrativa, si existe, el protagonista puede ser cualquier otra persona. Esa historia protagonizada por sólo una persona evoca las narrativas de Europa de aquel tiempo. Evoca las novelas de caballería de Europa. Nuestro protagonista también a lo largo de la historia tiene su momento de crisis y de triunfo, digno de cualquier otra novela que tiene un desenlace final. En este caso el desenlace es la salvación para el protagonista.

El hilo que conecta la narrativa y el argumento de la obra es la búsqueda de ‘civilización’ y de comida. Sin duda, hay resonancias del tema picaresco de las novelas vigentes de España. Igual que Cabeza de Vaca, el pícaro también sigue cambiando sus amos. La motivación inmediata para ambos es satisfacer las necesidades básicas del ser humano – el hambre-. En cuanto al objetivo final, para el pícaro es ascender la ladera de la clase social para mejorar su posición en la sociedad. Por otro lado, para Cabeza de Vaca la meta final es reconectar con su vida anterior. Mueve siempre en busca de gente de su raza para poder volver a la civilización.

Más allá de crisis de la veracidad de los narrativos de la conquista, si centramos en las aportaciones en cuanto a la tradición literaria Hispanoamérica, en seguida, descubrimos que se ven rastros de esos narrativos aún en la actualidad. Los nombres, la representación y la fantasía en las descripciones definen la identidad de América y forman como base de la literatura moderna en el continente. La exageración y la realidad maravillosa de autores como Cabeza de Vaca forman parte de tradición literaria en el Nuevo Mundo. Desde Alejo Carpentier hasta Gabriel García Márquez, lo usan como recurso literario en contar las ‘realidades’ del continente. En una manera, podemos declarar que la imaginación y la manera de representar la realidad se ha convertido en semillas para el futuro de estilo narrativo artístico de futuros escritores de la región.

Conclusión

Para explorar esa dicotomía que existe, saltamos el papel importante que juega la memoria en interpretar y imaginar los dos mundos. Los *Naufraios* como texto histórico y ficción nos ha ofrecido una visión distinta de América que sus predecesores no han hecho hasta

entonces. Por último, hemos tratado el texto como obra literaria que explora la cuestión de pertenencia, la realidad nueva e identidad que todavía sigue como modelos para muchos.

Referencias

- Arnold, D. (2012). *The age of Discovery, 1400-1600*. Routledge.
- Assmann, J. (2008). Communicative and cultural memory. *Cultural Memory Studies*, 109–118. <https://doi.org/10.1515/9783110207262.2.109>.
- Bodmer, B. P. (1988). *Discursos narrativos de la conquista: mitificación y emergencia*. Ediciones del Norte.
- Carreño, A. (1987). Naufragios, de Alvar Nuñez Cabeza de Vaca: Una retórica de la cronica colonial. *Revista Iberoamericana*, 53(140), 499–516. <https://doi.org/10.5195/reviberoamer.1987.4346>
- Erlil, A. (2022). The hidden power of implicit collective memory. *Memory, Mind, and Media*, 1(14). <https://doi.org/10.1017/mem.2022.7>
- Hoskins, A. (2016). Memory ecologies. *Memory Studies*, 9(3), 348–357. <https://doi.org/10.1177/1750698016645274>
- López, T. B., y Mora, C. de. (1984). *Los naufragios de Alvar Núñez Cabeza de Vaca: Entre La Crónica y la novela*. Escuela de Estudios Hispanoamericanos.
- Maura, J. F. (1988). *Los naufragios de Alvar Nuñez Cabeza de Vaca: O el arte de la automitificación*. Frente de Afirmación Hispanista.
- Mignolo, W. D. (1995). *The darker side of the Renaissance literacy, territoriality and colonization*. University of Michigan Press.
- Mignolo, W. D. (2011). *The darker side of Western Modernity: Global Futures, decolonial options*. Duke University Press.
- Misztal, B. A. (2003). *Theories of social remembering*. Open University Press.
- Pupo-Walker, E., (1993). Introduction. *Castaways: The narrative of Alvar Núñez Cabeza de Vaca* (xv-xxx). University of California Press.

Vaca, A. N. C. de. (1993). In Vaca, Alvar Núñez Cabeza de *Castaways: The narrative of Alvar Núñez Cabeza de Vaca* (Frances M. López-Morillas, Trans., E. Pupo-Walker, Ed.). University of California Press.

Vaca, A. N. C. de. (1922). *Nafragios y comentarios*. Espasa-Calpe.

El trauma y su intergeneracionalidad en *El Monarca de Las Sombras* de Javier Cercas: Una perspectiva psicoanalítica

-Mayank Vashist

Según Cathy Caruth el trauma es una herida y la historia de esta herida es casi imposible de conocer su experiencia e igual imposible de saber los hechos en totalidad. De esta manera el trauma no solamente está relacionado con lo que se conoce, sino también con lo no se conoce. Este desconocimiento se refleja en las acciones y las lenguas (Caruth, 1996). Esta herida que sale del conocimiento y el desconocimiento es una dimensión del trauma (intergeneracional) de la sociedad española por la guerra civil española.

Este artículo intenta localizar este trauma y su intergeneracionalidad en *El Monarca de Las Sombras* escrito por Javier Cercas. Este libro es una autoficción (García, 2018) y abarca los temas muy delicados de la familia de Javier Cercas como la participación en el ejército por el lado de Falange hace dos generaciones. La historia de su familia se puede colocar paralelamente con otras familias de España y la búsqueda de la “verdad” por Cercas forma idea central de su identidad.

Por supuesto, este pasado que Cercas “odiaba” tanto, no encontraba un lugar en los diálogos nacionales. Es decir, la *represión* de la memoria y el trauma colectivos fue la norma al menos antes de la exhumación de las fosas comunes en España en 2000. Esta *represión* está ejemplada con pactos como El Pacto de Olvido¹. Entonces, la pregunta que el libro quiere responder es, ¿cómo tratar este pasado tan violento del país?

El argumento de este artículo también intenta localizar el dilema nacional que existió en los círculos sociopolíticos durante la transición y cómo este dilema está representado en el dicho libro de Cercas. Luego este artículo abarca el trauma a nivel familiar que no es solamente un trauma de familia de Cercas, pero como mencioné arriba, es un trauma de muchas familias de España. Al fin, el artículo va a presentar unos argumentos en el libro que demuestran el trauma a nivel individual. Este trauma individual está presente en el libro como trauma intergeneracional en el protagonista mismo.

¹ El acuerdo informal por los partidos de izquierdas y derechas para evitar el legado de la guerra civil española y de la dictadura franquista.

El dilema nacional de reconocer o no reconocer el trauma

Los primeros dos capítulos del libro *El Monarca de las Sombras* de Javier Cercas trata del dilema de escribir o no escribir el libro sobre Manuel Mena. ¿Cuál fueron los motivos de escribir el libro dicho? ¿Es un intento de reconocer el pasado? Cercas explica en ese libro y también en varias entrevistas que no quiso escribir un libro sobre el asunto porque sentía que “Manuel Mena era la cifra exacta de la herencia más onerosa” de su familia y que “...era el pasado que más me abochornaba; no quería hacerme cargo de eso...” (Cercas, 2018, p. 11). Esta herencia forma parte de muchas familias de España. Dada esta herencia, el reconocimiento y la recuperación de las heridas psicológicas de las víctimas dependen de la capacidad de enfrentar la historia trágica de la Guerra Civil. En efecto, este libro es un intento de “aceptar la realidad tal y como fue” (Iglesia, 2017).

Dado el pasado franquista de la familia del protagonista (que también es el autor²), el dilema de escribir, o no escribir siempre existía en su vida. Este dilema, que sale de la raíz de trauma, existe en el inconsciente de la familia del protagonista, y fue trasladado de una generación a la otra. Este traslado de un problema mental de una generación a la otra está afirmado por unas investigaciones recientes ejecutadas con los descendientes de los sobrevivientes de Holocausto (Daskalakis et al., 2021). Además, este dilema incluso hoy forma parte de la sociedad española que proviene de una negación y represión de la realidad (Marco, 2017).

La represión (o negación en este caso) es de interés particular de psicoanálisis. Según Sigmund Freud, recientemente afirmado por Zehra Mehdi, el pasado reprimido manifiesta de distintas formas en el presente (Mehdi, 2021). Eso decir, el pasado nunca deja de ser parte del presente. El pasado, en las palabras de Javier Cercas, es la dimensión del presente (Cercas, 2019). Y así el retorno de los conflictos del pasado es una posibilidad si el pasado no recibe la atención que merece. Aceptar el hecho del pasado y el retorno de los conflictos es un ejemplar de dicho dilema (de reconocer o no reconocer el pasado).

La esencia de la represión en la terminología psicoanalítica es la existencia de una memoria reprimida de un evento traumático en el *inconsciente* (Freud, 1915). Según Freud, cuando un evento traumático es muy doloroso y está en la memoria *consciente*, el paciente intenta de reprimir esas memorias doloridas y esas memorias entran al *inconsciente*. Pero, esta

² El libro *El Monarca de Las Sombras* es una autoficción. (García, 2018)

represión siempre está incompleta. Por lo cual, estas memorias reprimidas luego manifiestan “el retorno de lo reprimido”, es decir, el fallo de represión de las memorias traumáticas es “*un intento de recuperación*” (Freud, 1914). Este intento es posible, además, cuando falla el *mecanismo de defensa* (Freud, 1896). En las terapias psicoanalíticas, los síntomas neuróticos de ‘compulsión de repetición’ son un ejemplo que afirman la repetición de la memoria reprimida. Esta repetición o el retorno de lo reprimido de los conflictos es una parte esencial de las obras de Javier Cercas, incluyendo *El Monarca de Las Sombras*.

Para justificar el retorno de los conflictos, hay que destacar unos ejemplos modernos de la España contemporánea. Los problemas de España que surgen durante Transición y después de exhumación de fosas comunes en 2000 tienen raíces, directa o indirectamente, en la represión de la realidad. El golpe de estado fallado en 1981³ es un ejemplo del retorno de los conflictos del pasado. Aunque fallado, el golpe, según Javier Cercas, todavía parece como una mezcla de real e irreal (Cercas, 2009). Y así escribir o no escribir sobre este evento fue un dilema para Cercas. Aceptando el dilema, decidió escribir *Anatomía de Un Instante*⁴.

El Monarca de Las Sombras de Cercas de esta manera desempeña un papel psicoanalítico de aceptar el pasado violento⁵ tal y como fue. Y como mencioné, ese pasado y memorias históricas fueron reprimidas. Aparte de ser reprimidas, también existen tendencias de memorias selectivas y de olvido selectivo que indican que hasta hoy afectan a la sociedad española (Bernecker, 2003). *El Monarca de Las Sombras* de Javier Cercas capturan la naturaleza de estas tendencias y cuestionan las narrativas predominantes de la guerra civil a través del periodo de Transición.

El trauma a nivel familiar

¿Entonces, volviendo a la pregunta, cual es la justificación del protagonista de escribir el libro? El primer capítulo del libro argumenta el porqué de no escribir, o mejor dicho, la justificación de olvidarse de las heridas. Pero como desarrollan siguientes capítulos, Cercas justifica que escribir equivale a reconocer el pasado “tal y como fue”. Desarrollando la idea de reconocer, el protagonista nos informa que las heridas psicológicas de la madre de protagonista, Blanca Mena, encuentran ignoradas durante toda la vida por la parte del

³ También conocido como F23.

⁴ Aunque este libro no forma la parte de este artículo, pero intenté utilizarlo para justificar el hecho de que existe el dilema.

⁵ De Guerra Civil española y de periodo franquista.

protagonista mismo. Él nunca la vio llorando, ya que la reserva de lágrimas de su madre fue agotada (Cercas, 2018, p.18).

Y así quitando el dilema, justifica Javier Cercas que quiere escribir para indagar el pasado dolorido de niñez de su madre. Esta indagación por la parte de él va más allá de una simple diferencia entre lo malo y lo bueno del pasado. El objetivo es de captar el trauma ‘tal y como fue’. Por lo tanto, el trauma sufrido por todos los habitantes de Ibahernando⁶, tanto los derechistas como los izquierdistas, encuentra su lugar en el libro.

Así para el resumen, *El Monarca de Las Sombras* dirige alrededor de la búsqueda de la historia del tío de su madre, que se llamaba Manuel Mena. Este joven fue influido por la ideología de Falange y fue enlistado para luchar por la causa franquista en la Guerra Civil. Este joven murió a la edad de tan solo 19 años. Javier Cercas, el protagonista, con el dilema de escribir o no escribir la novela sobre un franquista, embarca a indagar en las circunstancias que dirigieron e influyeron a Manuel Mena para tomar las decisiones que tomó. A la sorpresa de Cercas, encontró que la historia de Manuel Mena no era tan simple como la pintó. Sino que existen muchas dimensiones en la historia. Adelante voy a incluir poco a poco unas circunstancias para demostrar que como según Cercas los españoles lucharon contra sus mismos intereses y luego hasta intentaron de ocultar o reprimir el pasado y las memorias.

Aparte de trauma de su madre Blanca Mena, hay otro personaje que vale la pena la mención. Es el personaje de El Pelaor. Javier Cercas entrevista a El Pelaor en el capítulo 5. En la entrevista se informa que el padre de El Pelaor fue matado al comienzo de la guerra civil supuestamente por unos derechistas del pueblo. Sin embargo, como otros asesinatos del pueblo, este asesinato también es más por causas personales que ideológicas. Hija de El Pelaor cuenta a Cercas que a su papa nunca le había escuchado hablando de la guerra civil y que apenas supieron lo de la muerte de su abuelo al comienzo de 1936. Dice Carmen al fin del capítulo 5:

...Mi padre nunca habla de la guerra. Mi madre sí lo hacía. Me acuerdo de que nos contaba que, durante la guerra, a las mujeres de los rojos les rapaban el pelo y las sacaban a pasear por el pueblo. Cosas así. Pero mi padre nunca nos contó nada. Nunca. Nunca. Nunca (Cercas, 2018, pp. 90-91).

Con este argumento, el personaje de El Pelaor representa el trauma familiar y la represión de la memoria. El dolor en las palabras de él, y conscientemente evitando las

⁶ El pueblo en que nació Blanca Mena y su tío Manuel Mena.

preguntas directas de guerra civil representa la primera generación después de las víctimas directas que heredaron el trauma.

El trauma familiar se encuentra también en la emigración de la familia de Cercas y la emigración general fuera de Ibahernando. Javier Cercas hasta afirma que “...no hay acontecimiento más determinante que la emigración en la vida de mi madre” (Cercas, 2018, p. 13). La migración está asociada con el trastorno por estrés postraumático (Carswell et al., 2011). La familia de Javier cercas empezó a vivir en Cataluña. Pero Cataluña se parecía todavía una comarca desconocida para la madre “...que llevaba más de veinticinco años viviendo en Gerona como si nunca hubiera salido del lugar en el que hizo las maletas⁷” (Cercas, 2018, p. 16).

Ibahernando queda como perdedor de este trauma intergeneracional y la emigración. En el capítulo once, Cercas yuxtapone las condiciones de Ibahernando de preguerra y posguerra y afirma que:

...Antes de la guerra todo esto estaba lleno de gente, aquí había vida, el pueblo tenía un futuro, o podía tenerlo. Ahora no hay nada. El franquismo convirtió Ibahernando en un desierto, se llevó de aquí a los pobres y a los ricos, a los que comían y a los que no comían. A todos (Cercas, 2018, pp. 185-186).

En otras palabras, Ibahernando queda perdido, todas las familias viviendo en el pueblo quedan perdidas, sin importar por cual causa lucharon o por cual ideología lucharon. La guerra comió a todo el pueblo.

El trauma a nivel individual

A nivel individual, el trauma está presente en el autor-protagonista del libro. En este caso, el trauma intergeneracional forma parte importante del discurso. Los miembros de la familia paterna de Javier Cercas, hace dos generaciones, fueron unos de los primeros que enlistó entre las filas franquistas al estallar de la guerra. Cercas busca respuestas acerca de la participación de esos miembros en la guerra. En el capítulo sexto refleja de lo mencionado en la conversación entre María Cercas y Paco Cercas. La conversación gira alrededor de la pregunta de María a Paco de que por qué Paco quería ir a la guerra. Cuando María Cercas:

⁷ Aquí refiere a Ibahernando. La familia de Javier Cercas emigra de su pueblo para intentar ganarse la vida.

...le preguntó a voz en grito que si estaba loco, que si se le había olvidado que era un viejo y que tenía tres hijos pequeños, que qué demonios pintaba en la guerra un viejo con tres hijos pequeños, le dijo que le iban a matar, que a la guerra tenían que ir los jóvenes o los que no eran tan viejos como él, que fuera quien quisiera pero que no fuera él, le preguntó por qué tenía que ser precisamente él quien fuera. Paco Cercas se agarró a esta última pregunta para detener el vendaval con una sola respuesta: —Porque si no voy yo no va nadie, María (Cercas, 2018, pp. 98-99).

Esta conversación refleja la característica compleja de la guerra civil que Javier Cercas quiere destacar. La complejidad de los objetivos que no eran propios de los que lucharon en la guerra. Es decir, el objetivo franquista no era el objetivo personal de Paco Cercas o de Manuel Mena. En el capítulo once, Javier Cercas al fin captura las ideas de Manuel Mena⁸ unos días antes de su muerte. Esas ideas demuestran el desinterés que agarró Manuel Mena hacia la guerra y las ideas de falange. Y es cuando Javier Cercas piensa que "... «Eso es lo más triste del destino de Manuel Mena. Que, además de morir por una causa injusta, murió peleando por unos intereses que no eran los suyos. Ni los suyos ni los de su familia». Y pensé: «Que murió para nada»” (Cercas, 2018, p. 186).

En esas dos conversaciones Javier Cercas interpreta la complejidad de la guerra de la que antes no quiso ni hablar. Esa actitud efectivamente era represión de las memorias traumáticas intergeneracionales. Cercas ni solo heredó este trauma de su madre, sino hasta su represión la heredó. En otro libro *Anatomía de Un Instante* Javier Cercas habla del golpe de estado de febrero 23 de 1981. Este libro demuestra su retorno de conflicto o retorno de lo reprimido en las terminologías psicoanalíticas. Cuando él experimenta el golpe de estado pasando enfrente de sus ojos, todos los dolores, traumas, violencias, memorias etc. pasaron de repente en un instante en las memorias del pueblo español. El golpe de febrero 23 trae esas memorias doloridas en instante y de forma bastante inesperada por el autor, nadie salió de las casas, nadie había en su universidad para protestar. Todo fue real e irreal a la misma vez.

Conclusión

La memoria y el trauma que va envuelto a ella es un tema muy complejo. Justamente es esta complejidad que Cercas quiere enfrentar cuando escribe *tal y como fue*. Enfrentar la verdad libera de muchos trastornos mentales, incluso el trauma. Javier Cercas, como un

⁸ Él es el enfoque centras de toda la trama de la novela.

psicoanalista, intenta empujar esa verdad, *tal y como fue*, del *inconsciente* hacia el *consciente* de España. Este empujo es precisamente lo que necesita para lamentar la violencia y la represión. Como Sigmund Freud afirma que “para el paciente es imposible recordar lo que ha reprimido o se ha olvidado, pero sí sabe cómo traer lo reprimido sin darse de cuenta. Él reproduce no como memoria sino como acción. Él lo repite, sin saber de qué lo está repitiendo (Freud, 1914). Por lo tanto, el punto es, efectivamente, para no repetirlo en las acciones, es importante repetirlo en lo escrito, como literatura.

Referencias

- Bernecker, W. L. (2003). España entre amnesia y memoria colectiva: Guerra civil, transición, reconciliación. *Estudios Políticos*, 23, 55–78.
- Carswell, K., Blackburn, P., y Barker, C. (2011). The Relationship Between Trauma, Post-Migration Problems and the Psychological Well-Being of Refugees and Asylum Seekers. *International Journal of Social Psychiatry*, 57(2), 107–119. <https://doi.org/10.1177/0020764009105699>
- Caruth, C. (1996). *Unclaimed Experience: Trauma, Narrative and History*. Johns Hopkins University Press. <https://muse.jhu.edu/pub/1/monograph/book/20656>
- Cercas, J. (2009). *Anatomía de un instante* (1. ed). Mondadori.
- Cercas, J. (2018). *El monarca de las sombras* (Primera edición). Penguin Random House Grupo Editorial.
- Cercas, J. (2019). El poder del pasado. *El País*. https://elpais.com/elpais/2019/05/13/eps/1557742392_123340.html
- Daskalakis, N. P., Xu, C., Bader, H. N., Chatzinakos, C., Weber, P., Makotkine, I., Lehrner, A., Bierer, L. M., Binder, E. B., y Yehuda, R. (2021). Intergenerational trauma is associated with expression alterations in glucocorticoid- and immune-related genes. *Neuropsychopharmacology*, 46(4), Article 4. <https://doi.org/10.1038/s41386-020-00900-8>
- Freud, S. (1896). Further remarks on the neuro-psychoses of defence. In *S.E.*, 3 (pp. 162–185).
- Freud, S. (1914). Remembering, repeating and working-through. In *SE*, 12 (pp. 146–156).
- Freud, S. (1915). Repression (1915). In *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud 14*.

- García, A. P. (2018). Personaje de sí mismo: Verdad y mentira en la narrativa de Javier Cercas. *Impossibilia. Revista Internacional de Estudios Literarios*, 15, Article 15. <https://doi.org/10.32112/2174.2464.2018.247>
- Iglesia, A. M. (2017). *Javier Cercas explota: ¿Ha quedado claro que no soy un equidistante?* *elconfidencial.com*. https://www.elconfidencial.com/cultura/2017-03-26/javier-cercas-el-monarca-de-las-sombras-explota-equidistante_1354302/
- Marco, J. (2017). Francoist Crimes: Denial and Invisibility, 1936–2016. *Journal of Contemporary History*, 52(1), 157–163.
- Mehdi, Z. (2021). Remembering Violence and Possibilities of Mourning: Psychoanalysis, Partition Literature, and the Writings of Sa'adat Hasan Manto. In V. J. Camden (Ed.), *The Cambridge Companion to Literature and Psychoanalysis* (pp. 109–127). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108763691.008>

El poder transformador de los reinos acuáticos: Navegando la Verdad y la Justicia en La Guerra Sucia de Argentina a través de la metáfora del Agua en *Perla* de Carolina de Robertis

- Sana Zaidi y Abdul Rehman

Introducción

El agua es una imagen arquetípica que se ha utilizado repetidamente como símbolo y metáfora en la literatura para aportar capas de significados secundarios. Puede aparecer en un texto en forma de mar, arroyo, cascada, lago, lágrimas, etc. En las obras literarias, el agua se ha visto principalmente como símbolo de nacimiento, sueño, libertad, erotismo, transcurso del tiempo y muerte.

Ya en los albores de la literatura el agua está presente en la lírica tradicional como símbolo de erotismo. Por el contrario, en un tono más metafísico y reflexivo, el agua adquiere el significado del caudal de la vida que desemboca en la muerte para el poeta medieval Jorge Manrique en su obra emblemática *Coplas a la Muerte* de su padre.

Por ello, el simbolismo del agua ha sido recurrentemente empleado por poetas tanto de España como de Hispanoamérica, verbigracia, el poema “*Del campo o de la mar*” del poeta español Ángel González en Susana Rivas (2008, p. 146) comienza así “huimos con nuestros enseres y nos dispersamos por los campos, buscando preferentemente las orillas del mar y de los ríos”.

El poeta utiliza el mar como una metáfora preciosa hacia un nuevo comienzo, hacia la esperanza, dejando atrás la etapa oscura de la dictadura de Franco.

Resulta insoslayable mencionar de manera tangencial a poetas como Juan Ramón Jiménez y Rubén Darío, precursores y primer peldaño del Modernismo. Ellos crearon una obra de gran envergadura en torno al mar. La obra dariana *Historia del mar* y la juanramoniana *Diario de un poeta recién casado* están empapadas del agua del mar y en ellas se advierte un grito a los cuatro vientos de libertad y búsqueda constante de uno mismo.

A la sombra literaria de estos dos autores, siguen su estela otros poetas como Rafael Alberti (el poeta del mar por antonomasia) que revela la nostalgia de su infancia en *Marinero en tierra*. Por otro lado, Luis Cernuda en su libro *Ocnos* (2003) busca un remanso soleado e infinita esperanza en el mar durante su exilio en México, dejando atrás los fantasmas del franquismo:

El mar estaba de un azul oscuro y profundo, y todo aparecía quieto, como si el tiempo quisiera detenerse en un encanto sin fin... y por el aire negro, tales vagos fantasmas, surgieron las velas de las barcas pesqueras. Allí estaba él: en lo oscuro, un lamento de gozo o de pena; una insomne llamando nadie sabe qué o quién en la vastedad sin nombre de la noche. (pp. 89-90)

El agua ha resultado ser una catarsis para varios poetas del idioma español: el poeta del mar José Hierro (Hierro cit. en Oliván y Marchamalo, 2022), que aun sufriendo las represalias del franquismo en una celda ajena, les recitaba a sus camaradas los versos de Juan Ramón, Rafael Alberti y Miguel Hernández, susurraba “*Desde esta cárcel podría verse el mar*”; la poetisa argentina Alfonsina Storni (Storni cit. en Aramburu, 2019) convierte la mar en su baluarte y le pide que le amamante y le vista de mortaja para descansar para siempre en su lecho diciendo “*voy a dormir*”.

Del mismo modo, el agua en *El amor en los tiempos del cólera*, de Gabriel García Márquez, mantiene flotando la nave del amor imposible, desafiando los dictados de la sociedad; y Cristina Peri-Rossi utiliza las imágenes del agua en su libro *La nave de los locos* como metáfora de la movilidad y la posibilidad de supervivencia, pues el océano es una puerta de salidas y entradas.

La lista de los poetas que han considerado la mar como su madre, su amante, su patria, su alma, su existencia, etc., puede ser muy larga. Sin embargo, se puede argüir que el agua en todas sus apariencias ha sido la columna vertebral de la literatura universal.

El Agua en la obra de Carolina de Robertis

Ahora bien, Carolina de Robertis, escritora uruguaya-estadounidense, elige cuidadosamente Buenos Aires -una ciudad a orillas de un río- como escenario de su novela *Perla*. Utiliza el flujo de conciencia como estilo narrativo, y a través de los monólogos internos de los personajes, el lector también viaja a Buenos Aires y Montevideo, ciudades que están separadas por el Río de la Plata, un río que desempeña un importante papel en la historia de Argentina. Durante la Guerra Sucia en Argentina, unas treinta mil personas "desaparecieron". En realidad, fueron secuestradas por la junta militar y torturadas durante días antes de ser finalmente drogadas y arrojadas al río o al océano Atlántico desde los aviones. De Robertis utiliza el realismo mágico para traer de vuelta al fantasma de una de las víctimas desaparecidas después de dieciocho años, que aparece como un "hombre chorreante" (De Robertis, 2012, p. 57) en el salón de su hija biológica, Perla, que desconoce el trágico pasado de sus padres.

Durante la Guerra Sucia, todos los testigos de este horrendo genocidio fueron o bien quienes se convirtieron en víctimas y murieron, o bien quienes las cometieron. Luego estaban los que presenciaban estos crímenes y se convertían en una amenaza para el sistema; la vigilancia los perseguía y los mataba. Sin embargo, hay un testigo que no sólo presencié estas atrocidades, sino que también las vivió. El testigo es el agua. La autora, Carolina de Robertis, casi la personifica para permitir su máxima participación. Al igual que Thomas Hardy, se centra en el poder de la naturaleza, y otorga al agua el poder de transformar los destinos humanos.

El artículo pretende estudiar la representación del agua como personaje principal con múltiples funciones y poderes transformadores, a través de su continua interferencia e interacción en la vida de los personajes en *Perla*, de Carolina de Robertis.

Revisión de la literatura

Existen algunas investigaciones previas sobre el tratamiento del agua como metáfora en los textos literarios. Pamela J. Mittlefehldt, en "*Writing the Waves, Sounding the Depths*", estudia el agua como metáfora y musa. Toma a cinco escritoras -Jennifer Ackerman, Gretel Ehrlich, Linda Hogan, Janet Lembke, Kathleen Moore, Brenda Peterson y Terry Tempest Williams- y habla de sus obras centradas en los mundos naturales. En sus obras, el agua aparece repetidamente como musa, foco de reflexión y metáfora. Mittlefehldt utiliza este aspecto polifacético del agua para explorar los vínculos entre el agua, la mujer y la creatividad. John K. Donaldson, en "*As Long As the Waters Shall Run*", y J.D.K. Morris y J. Ruru, en su artículo "*Giving Voice to Rivers*", estudian los fuertes vínculos que las tribus indígenas mantienen con los cursos de agua. Morris y Ruru observan la relación de los maoríes -los indígenas de Aotearoa, Nueva Zelanda- con sus ríos, a los que consideran sus antepasados. El artículo explora la posibilidad de que el gobierno otorgue personalidad jurídica a los ríos para fortalecer la relación con las tribus indígenas mediante el reconocimiento de su vínculo con el agua. Donaldson estudia el agua obstruida como metáfora en las obras de ficción de Linda Hogan, Thomas King, D'Arcy McNickle y Louis Owens, que se centran en las experiencias de las tribus indígenas nativas americanas y la interferencia de los colonizadores europeos. El artículo estudia cómo cada uno de estos escritores amplía la metáfora del agua para representar su relación con las sociedades nativas americanas y criticar la violencia de los invasores blancos.

Perla, de Carolina de Robertis, es un importante texto contemporáneo que aborda las secuelas de la Guerra Sucia, adentrándose en la vida de los niños que fueron robados y criados en casa de quienes participaron activamente en el genocidio. (No ha llamado la atención de los estudiosos tanto como debería.) El poder que el autor otorga al agua es extraordinario, y con el

uso de la personificación, consigue dar vida al agua. De esta forma, sólo muestra su aspecto a través de símbolos y metáforas, sino que interactúa con los personajes y tiene voz propia.

Teniendo en cuenta el problema de investigación el artículo pretende estudiar e interpretar el tratamiento de la metáfora del agua para dar vida a un aspecto de la Guerra Sucia en Argentina es decir, a los niños desplazados que cuestionan su identidad, y criticar el sistema que ordenó que se produjera un crimen tan atroz. El trabajo pretende responder a las siguientes preguntas:

¿Cuál es la naturaleza del agua?

¿Cómo interactúa el agua con los distintos personajes de la novela?

¿Cómo desempeña el agua el papel de destructor y restaurador?

¿Qué hace del agua el personaje más poderoso de la novela?

El trabajo utilizará como método principal de investigación el análisis textual de *Perla*, la novela de Carolina de Robertis. También utilizará la teoría de la crítica arquetípica de Northrop Frye, la teoría del imperativo coyolxauhqui de Gloria Anzaldúa, junto con otras fuentes secundarias.

El artículo se divide en tres partes. La primera parte trata del lenguaje utilizado por el autor en *Perla* para crear un reino del agua y darle voz propia. La segunda parte trata de la relación del agua con los personajes principales y de cómo influye en sus vidas. En la última parte se analiza el agua como destructor y restaurador en el texto.

I. El reino del agua

Donaldson afirma en su artículo el poder del agua y declara su alianza con los indígenas inocentes; mientras que, en *Perla*, el agua, que ha sido testigo de todo, favorece a las víctimas inocentes y a sus hijos, que desconocen su identidad, al exponer la verdad a través de sus propios medios. Donaldson define los atributos del agua como "elemento universal; mediador entre la tierra y el aire; proceso cíclico continuo y discernible; origen y sostén de la vida; agente limpiador; profundidad insondable... implican extrema imprudencia, injuria o injusticia al impedir o incluso interferir en su movimiento natural" (2002, p. 74). En *Perla*, se comete un grave crimen al arrojar a miles de inocentes al agua, lo que también es una injusticia y una manipulación hechas al curso natural del agua. Las víctimas son abrazadas en el reino del agua, y el agua será quien se encargue de revelar la verdad.

La voz del agua se escucha a lo largo de la novela en el propio lenguaje. De Robertis ha elegido cuidadosamente los verbos para que el lenguaje sea más fluido en *Perla* (2012). Utiliza verbos como “verter”, “brotar”, “disolver”, el hombre desnudo “gotea” “salpicar y jugar”, “el licor se derrama”, “los nudillos húmedos”, “las oraciones se derraman” (pp. 23, 35, 57, 59, 66). Al agua se le ha atribuido su propio reino, con peces, tortugas, sirenas, pulpos y, sobre todo, humanos. Los símbolos, las imagerías, los sustantivos y los verbos parecen aclamar a su Agua. Del mismo modo, a lo largo de la novela aparecen imágenes que afirman el poder del agua. La luz del sol desempeña un papel importante en *Perla*, y se muestra como aliada del agua, a veces jugando y a veces coqueteando con ella. Cuando Perla, la protagonista, recuerda su experiencia de jardinería con su madre durante los veranos, menciona que “el sol caía en cascada sobre nosotros en lentas ondas húmedas” (p. 104). Aquí se mezclan el agua y el sol, dos imágenes completamente opuestas en la naturaleza. El sol no brilla ni cae, sino que se precipita como una cascada, hablando el lenguaje del agua, poniéndose de acuerdo con ella y afirmando su poder. De nuevo, cuando menciona su experiencia infantil de nadar en la bañera hinchable roja, menciona oír “la luz salpicar” alrededor de su cuerpo, y cómo el sol “saltaba y brillaba en el agua” (p. 147). Las repetidas imágenes de la lluvia dominan la novela, “la ventana captó los escalofríos llorosos del cielo” y “pequeñas gotas arrancadas del cuerpo de una nube anuncian su caída en lamentos y gemidos”, “un sonido tan real como la voz de la niña o la lluvia” (pp. 147, 163, 187).

Los seres acuáticos tienen un gran papel en la novela. Uno de los símbolos más fuertes de la novela es la tortuga mascota de Perla, Lolo, que es vieja y ha sido maltratada por el pasado. Lolo recibió una patada del abuelo de Perla que le rompió la mandíbula. Es un símbolo de Perla, que fue robada a su madre al dar a luz y luego dada en adopción a un oficial que ejecutaba el genocidio. Tanto Lolo como Perla pertenecen al mundo del agua. Al descubrir su identidad, abandona la casa para siempre, llevándose con ella sólo a la tortuga. Cuando Perla rememora sus recuerdos de infancia en la bañera hinchable roja, se recuerda a sí misma como parte del mundo acuático y a su padre como un pobre hombre atado a la tierra, incapaz de formar parte de su mundo acuático. Recuerda cómo agitaba los pies en el agua y jugaba con caballitos de mar, peces y pulpos en la bañera. Otro símbolo que sigue apareciendo a lo largo de la novela es el del cisne de porcelana de la estantería. El hombre que gotea no deja de mirar al cisne de porcelana. También representa a Perla que, como el cisne, está atrapada en la casa y no puede desplegar sus alas. Al principio, la presencia del cisne molesta al fantasma, pero a medida que avanza la historia y Perla descubre su verdadera identidad, deja de molestarle.

Los dos cuadros que cuelgan en el salón de Perla son importantes símbolos recurrentes. Uno de los cuadros es el del mar con un barco navegando por él. Lo pintó Mónica, la tía de Perla, que estaba en contra de la Guerra Sucia y odiaba a su familia por apoyar y participar en el genocidio. Al final, abandona la familia. El cuadro alivia al fantasma, que no deja de mirarlo. Cuando Perla deja la casa, la inunda. Todo se arruina excepto el óleo que brilla y sonrío victorioso por la casa devastada. Otro cuadro es el de los "*Relojes que se derriten*" de Dalí, que representa la fusión del pasado con el presente. De hecho, el propio tiempo se ve al ritmo del agua, "el tiempo se ralentiza y se acelera y no hace tic tac tic con ninguna calibración artificial; se funde; se derrama" (p. 230).

El autor asocia constantemente al hombre que gotea con el agua. No apareció, ni entró, se "filtró en esta casa" y gotea constantemente (p. 33). Para ella, era la "humedad no invitada" en la casa que parecía "húmeda y pegajosa como recién salida del río" (p. 33). Sus extremidades se comparan con "tentáculos", pues son flácidas, y sus ojos se asemejan con los de un pulpo, y "tenía algunos trozos de algas pegados en el pelo" (p. 32). Incluso su voz es "espesa y húmeda" cuando intenta cantar, pero al final "se afloja y cae sobre la melodía como un arroyo sobre las piedras" (p. 230). Pertenece al reino del agua tanto como los peces, los pulpos y otros seres. Como los peces, no puede vivir sin agua y sólo la aceptaría como alimento.

Así pues, el agua no sólo tiene su propio reino, sino también su propio lenguaje, y este lenguaje domina la novela. El agua sigue afirmando su poder a través de las palabras y de sus seres; Lolo- la tortuga, los peces, los pulpos, los cuadros, el hombre que gotea y las ideas de la tía Mónica. Incluso la protagonista, Perla, se asocia con el agua y se compadece de los que no lo son.

II. Interacción del agua con los personajes principales de la novela

El agua no sólo aparece como símbolo y metáfora, sino que también interactúa con los personajes e influye en sus vidas. Perla y el hombre desnudo son los personajes principales y los narradores de la novela. La narración cambia constantemente entre ellos, siguiendo la técnica narrativa de la corriente de conciencia, en la que los pensamientos, sentimientos y reacciones de los personajes se describen en un flujo continuo, sin interrupciones por descripciones y diálogos.

Según J.D.K Morris y J. Ruru, "a ojos maoríes, muchos de los ríos de Nueva Zelanda son tupuna (antepasados) y, por tanto, los maoríes tienen la profunda responsabilidad de cuidar y nutrir estos cursos de agua" (2010, p. 58). Mientras estas personas ven que se abusa del agua,

defienden los derechos de los ríos; en *Perla*, el agua tiene una fuerte relación con las víctimas y las defiende. Las características de Perla se parecen mucho a las del agua. Al igual que el agua nutre desinteresadamente a los que la rodean, ella nutre al hombre que gotea, aunque eso le haga cuestionarse su cordura. Le proporciona una bañera y se preocupa por sus necesidades y su comodidad. Mientras está fuera y quiere quedarse más tiempo, se pregunta "quién regará al fantasma" (p.121). Su naturaleza también refleja el lado trágico del agua, que no conoce el perdón y causa la destrucción más absoluta. Cuando ve el canal de noticias y descubre al amigo de su padre, Scilingo, confesando sus crímenes y los de otros oficiales, siente deseos de escupir en la cara de su padre "en nombre de unos nebulosos treinta mil", pero la naturaleza cómica del agua en ella la detiene (p. 121). Es una hija cariñosa con su padre, y mantiene un rincón blando para él incluso después de enterarse de su papel en la Guerra Sucia. Ella equilibra las dos naturalezas extremas del agua en su interior. Mientras pasea perturbada por Buenos Aires, llega al límite que separa el río de la tierra, y su monólogo interior revela cómo lo ve. Lo ve como un estuario que se tragó el mar, revelando su propia capacidad para cambiar su realidad. Mira al río y se da cuenta de que la ciudad no termina ahí, sino que continúa bajo el agua, con sus propias calles, castillos y casas; marineros ahogados; y sus propias historias resplandecientes. T. S. Eliot se menciona en *The Waste Land* al marinero fenicio Phlebas, que era joven, orgulloso y fuerte, pero que no pudo escapar de la ira del agua y se ahogó.

Otro personaje importante que pertenece al reino del agua es el fantasma del padre biológico de Perla, que fue torturado, drogado y arrojado al océano junto con otros miles de personas. No se le puede ver en separación con el agua. Se le presenta en la novela como un hombre desnudo que gotea, y a lo largo de la novela se hace referencia a él como "hombre mojado" y "hombre que gotea". No hay toalla que lo seque, moja la alfombra sobre la que está, y lo único que desea comer y beber es agua. Cuando Perla le pregunta si quiere agua, "asintió, como diciendo: soy voraz, podría devorar el mar" (p. 38). Podría verse como un pez que busca refugio en el agua, ya que no deja de apoyarse en la alfombra húmeda. Lo único que le reconforta es el cuadro de Tía Mónica del barco en el océano. Aunque sólo sea un cuadro, "recorre las olas pintadas, saborea su sal expansiva y se consuela en las curvas que disuelven las barreras entre el mar y el barco, el camino y el viajero, el objeto y el mundo", y se consuela en la presencia simbólica de sus ideas.

De ahí que la relación del agua con estos dos personajes sea tan fuerte; les apoya mental y físicamente. Aunque la relación del agua con el fantasma parece mayor que con Perla, tiene

también una gran relevancia, pues cambia toda su vida, revelándole la verdad. Aquí se demuestra ese vínculo primario de los personajes con el agua.

III. El agua como destructor y restaurador

Según Northrop Frye, en el universo literario hay imágenes recurrentes que pueden identificarse en numerosas obras literarias, ya que forman parte de la conciencia universal, con independencia de culturas y ubicaciones geográficas. Frye esboza cinco esferas diferentes, que incluyen los reinos de los humanos, los animales, la vegetación, los minerales y el agua. Cada esfera se divide a su vez en géneros cómicos y trágicos. En palabras de Northrop Frye, "En la visión cómica el mundo no formado es un río, tradicionalmente cuádruple, que influyó en la imagen renacentista del cuerpo templado con sus cuatro humores. En la visión trágica este mundo suele convertirse en el mar, ya que el mito narrativo de la disolución es tan a menudo un mito de inundación. La combinación de las imágenes del mar y de la bestia nos da el leviatán y monstruos acuáticos similares" (1951, p. 110). El agua como uno de los cinco reinos, visto a través de las visiones cómicas y trágicas, es tanto un destructor y un restaurador. Podría verse en su luz cómica en forma de suaves lluvias, ríos, arroyos, lagos tranquilos, etc. En cambio, cuando se mira a través de la visión trágica, muestra imágenes de inundaciones, mares furiosos que ahogan barcos y marineros.

Carolina de Robertis explora en su novela ambas visiones del agua, tanto la cómica como la trágica. La novela parece navegar por mares agitados como en "*The Rime of the Ancient Mariner*" de Samuel Taylor Coleridge, donde el mar es visto como símbolo de dificultades. En medio del mar lleno de agua, los marineros se mueren de sed; tal es el poder del agua. Sin embargo, en *Perla*, el mar se representa bajo una luz ligeramente diferente. Cuando el hombre desnudo que gotea retrocede en el tiempo y revive su experiencia al caer del avión, describe el mar como un ser vivo con las siguientes palabras:

Había mandíbulas en el agua, muchas mandíbulas de diferentes formas y durezas, la dentada mandíbula de la anguila, la perezosa mandíbula de la trucha, toda la abertura del cuerpo de las medusas. El agua tiene muchas bocas. Se comían su cuerpo mientras el resto seguía a la deriva, penetrado, poroso, imperturbable (p. 51).

El reino del agua, con todos sus seres, ha sido descrito como una sola entidad. Las fauces de los peces son las fauces del agua. Aquí el mar podría verse como un monstruo con muchas bocas dispuesto a devorar a los humanos. Sin embargo, poco después menciona que se enfrentaría a la muerte si ésta no le picara. Al caer al mar, esta "se lo tragó y le rompió los

huesos y le llenó la boca y no le picó en absoluto" (p. 51). Las personas que caen al mar han sido tan heridas y torturadas que no temen a la muerte, sino a más dolor.

A estas personas ya les han robado su identidad. Mientras el hombre que gotea cae, se compara con una gota de lluvia; todavía no ha caído, y ya se ha convertido en una pequeña parte del reino del agua. Su identidad ya ha comenzado a ser restaurada. Después de caer, "a medida que su cuerpo se descomponía, su conciencia se liberaba en el mar" y "se mezclaba con los demás y qué alegría tan abrasadora mezclarse con ellos... sin piel era tan fácil, había recuerdos en el agua" (149). Esto demuestra la naturaleza no discriminatoria del agua. Los abrazó a todos y los trató por igual en su dominio. Incluso sus recuerdos se liberaron en el agua y se fusionaron con los recuerdos de los demás, convirtiéndose en uno sol. El agua inicia el círculo de restauración de identidades por imperativo de Coyolxauhqui.

Según el mito azteca, Coyolxauhqui era una diosa de la luna que fue asesinada por Huitzilopochtli, su hermano. Los fragmentos de su cuerpo fueron arrojados al cielo. Gloria Anzaldúa utiliza este mito para destacar la violencia que se comete contra los individuos que permanecen en los espacios liminales, ya sea en términos de género, lengua, cultura o ideas. Las partes dispersas podrían verse como múltiples identidades, yoes y verdades. "El imperativo coyolxauhqui es sanar y lograr la integración", ya que anima a recoger y reclamar las propias piezas fragmentadas, y a abrazar las propias verdades (2015, p. 19). Según este concepto, nuestra vida es un proceso continuo de curación de acontecimientos que nos hieren profundamente y nos desgarran emocional y psicológicamente. Es necesario mirar esas heridas, darse cuenta de cómo uno se ha roto en fragmentos, para poder finalmente sanar y reconstruir de la forma más bella. En *Perla*, el agua en diferentes formas se convierte en ese espejo reflectante que ayuda a los personajes a darse cuenta del dolor y a reconocer el mal que se les ha hecho, para que pueda producirse la curación y se formen nuevas narrativas.

Donaldson describe cómo en *Nightland* de Owens el muerto se relaciona con el agua, ya que:

el cuerpo del hombre que cayó del cielo también está allí, insepulto y sin luto, lo que se suma a la carga de la culpa acumulada. El fantasma del muerto explica que es deber de los muertos traer la lluvia a los vivos, pero, si no han sido enterrados adecuadamente, no pueden cumplir su misión (2002, p. 87).

Sin embargo, en *Perla* el muerto es enviado por el mar, para que se cumpla el imperativo de Coyolxauhqui de deshacer el daño hecho por la Guerra Sucia. Envía a uno de sus seres, el

hombre que gotea, para que se reúna con su hija, a la que sólo había conocido cuando era un feto. Su presencia ayuda a Perla a descubrir su propia identidad y a verle como el que pudo ser su criador. A través de sus palabras, ve también a su madre muerta. Se pregunta qué habría sido de ella si no hubiera existido la Guerra Sucia. Esto le da valor para abandonar la casa que nunca fue suya y abrazar su nueva vida. Una vez más, el agua desempeña un papel muy importante. Antes de marcharse, empapa toda la casa de agua: el caro sofá, las paredes, todos los libros, los cuadros; no escatima en nada. Aquí vemos la otra cara de Perla, como la naturaleza trágica del agua, exhibe su lado destructivo. Más tarde, completa el ciclo de restitución de identidades cuando va a la Plaza de Mayo y cotejan su ADN con las familias de sus padres biológicos, y descubre que sus padres se llaman Gloria y Adelmo. El hombre que gotea encuentra su nombre y su identidad en las últimas páginas de la novela. El círculo de restitución de identidades, iniciado por el agua, lo completa Perla cuando lo reconoce como su verdadero padre y descubre el nombre que incluso él había olvidado.

Conclusión

El agua, sin duda, desempeña el papel más importante en la novela. Aunque los narradores de la novela son Perla y Adelmo, el lenguaje de su expresión es fluido. La voz del personaje más importante, el agua, se oye a lo largo de todo el relato. Un lector atento no pasaría por alto la presencia de este tercer personaje principal. Sin duda, el agua parece ser el narrador invisible y el personaje más importante de la novela, que interactúa a su vez con todos los personajes y guía sus acciones. El agua es el testigo más importante de los asesinatos en masa. No sólo simpatiza con las víctimas, sino que se convierte en su voz, enviando a uno de sus seres al mundo para narrar las historias de terror. A pesar de que el agua es utilizada contra las víctimas por la junta militar, actúa después como sanadora al acogerlas a todas, una por una, y poner fin a su sufrimiento, para más tarde ayudarlas -tanto a las vivas como a las muertas- a reconocer y darse cuenta del dolor por el que han pasado, para que recojan sus fragmentos y sanen emocionalmente, logrando el imperativo Coyoauhqui. Se muestra como una criadora, a pesar de su asociación con la muerte. No sólo los abraza, sino que los acoge con los brazos abiertos en su mundo sin prejuicios. El agua los nutre a ellos y a sus recuerdos, y finalmente restaura sus identidades.

Referencias

Anderson, V., y Maria, A. "Imágenes del Agua, como metáfora de movilidad en el desarraigo político, en la novela multicultural femenina *La nave de los locos* de la escritora uru

- guaya-española Cristina Peri-Rossi”. Universidad Metropolitana, Unimet. Disponible en: <http://andromeda.unimet.edu.ve/mirai/archivos/E/E-37-12-13.pdf>
- Anzaldúa, G. E. (2015). *Light in the Dark/ Luz en lo oscuro*. Duke University Press.
- Aramburu, F. (2019). *Vetas profundas*. TUSQUETS
- Atwood, M. (2005). *The Penelopiad*. Alfred A. Knopf.
- Cernuda, L. (2003). *Ocnos*. Diario EL PAÍS
- Donaldson, J. K. (2002). “As Long as the Waters Shall Run: The “Obstructed Water” Metaphor in American Indian Fiction”. *American Studies International*, 40(2), 73–93.
<http://www.jstor.org/stable/41279893>
- Frye, N. (1951). “The Archetypes of Literature.” *The Kenyon Review*, 13(2). Disponible en <https://kenyonreview.org/kr-online-issue/kenyon-review-credos/selections/northrop-frye-656342/>
- González, Á. (2008). *La Primavera Avanza*. Antología. Visor Libros.
- Mittlefehldt, P. J. (2003). “Writing the Waves, Sounding the Depths: Water as Metaphor and Muse.” *Interdisciplinary Studies in Literature and Environment*, 10(1), 137- 142.
- Morris, J. D. K., y Ruru, J. (2010). “Giving Voice to Rivers: Legal personality as a vehicle for recognizing indigenous peoples’ relationships to water”. *Australian Indigenous Law Review*, 14(2), 49–62. Disponible en <http://www.jstor.org/stable/26423181>
- Oliván, L., Marchamalo, J. (2022). *Vida. Biografía y antología de José Hierro*. Nordicalibros.
- Robertis, C. D. (2012). *Perla*. Haus Publishing Ltd

Posmemoria, identidad y autoficción en *El cuerpo en que nací* (2011) de Guadalupe

Nettel

- Shaista Perween

Introducción

Recuerdo, recordamos.
Ésta es nuestra manera de ayudar a que amanezca
sobre tantas conciencias mancilladas,
sobre un texto iracundo sobre una reja abierta,
sobre el rostro amparado tras la máscara.
Recuerdo, recordamos
hasta que la justicia se siente entre nosotros.

[Rosario Castellanos, el poema “Memorial de Tlatelolco” (1968)]

Esta estrofa de “Memorial de Tlatelolco” es uno de los poemas más estremecedores sobre la matanza de 2 de octubre de 1968 en la Plaza de las Tres Culturas en Ciudad de México. Rosario Castellanos (1925-1974) fue una de las voces más poderosas y símbolo del feminismo latinoamericano a través de sus obras como *Sobre cultura femenina* (1950), y *Mujer que sabe latín* (1973), desmontó y criticó eficazmente “el pensamiento machista y androcéntrico de diversos filósofos y escritores en torno a lo que han dicho sobre las mujeres” (Lamas, 2017). El presente artículo aborda el texto de Guadalupe Nettel, *El cuerpo en que nací* (2011) y fomenta un nexo entre la historia y la memoria. Guadalupe Nettel (Ciudad de México, 1973) es una de las grandes voces de la literatura mexicana y escribió el texto híbrido *El cuerpo en que nací* en el año 2011. Ella escribió otros libros como *El huésped* (2006), *Después del invierno* (2014), *La hija única* (2020) y también libros de cuentos, por ejemplo; *Pétalos y otras historias incómodas* (2008) y *El matrimonio de los peces rojos* (2013). Este artículo enfoca el rol de la posmemoria en la construcción de la identidad femenina y establece un nexo entre la autoficción y la memoria. Mi propósito aquí es reflejar la memoria es dinámica y proteica y se empalma con presente, pasado y futuro en el texto de Nettel. En el caso de América Latina, Elizabeth Jelin dice la memoria es como objeto de disputas, conflictos y luchas en contra del régimen poderoso (Jelin, 2001). América Latina tenía el pasado dictatorial, y que es la parte central e integral del presente. Mi argumento es que el texto de Nettel funciona como el género autoficción lo que memoria juega una parte principal a la construcción de la identidad. Podemos también examinar un nexo desde la memoria a posmemoria en el texto de Nettel.

Autoficción y Guadalupe Nettel

El origen del término autoficción empezó oficialmente en el año 1977 en Francia con el autor Serge Doubrovosky para describir su libro fundamental *Fils* (Hilos/Hijos). Él examinó la idea de la autoficción en la contraportada de su texto *Fils*:

Autobiographie ? Non. C'est un privilège réservé aux importants de ce monde, au soir de leur vie et dans un beau style. Fiction d'événements et de faits strictement réels ; si l'on veut autofiction d'avoir confié le langage d'une aventure à l'aventure du langage, hors sagesse et hors syntaxe du roman, du traditionnel ou nouveau. Recontres, fils de mots, allitérations, assonances, dissonances, écriture d'avant ou d'après littérature, concrète, comme on dit musique. (Doubrovosky, 1977, en la contraportada del Texto *Fils*)

¿Autobiografía? No. Es un privilegio reservado para los importantes de este mundo, al final de la vida y en un hermoso estilo. Ficción, de eventos y hechos estrictamente reales; si quieres la autoficción de haber confiado el lenguaje de una aventura a la aventura del lenguaje, fuera de la sabiduría y sintaxis de la novela, lo tradicional o lo nuevo. Encuentros, hilos de palabras, aliteraciones, asonancias, disonancias, escritura antes o después de la literatura, concreta, como decimos música. (Alberca, 2007)

Según Doubrovosky, la definición de la autoficción es “ficción, de eventos y hechos estrictamente reales” y “aventura del lenguaje”. Muchos escritores y críticos franceses como Jacques Lecarme, Vincent Colonna, Marie Darrieussecq, y Philippe Gasparini profundizaron y diversificaron el debate sobre el término autoficción. Vincent Colonna en su tesis doctoral que es “Autoficción: Un análisis de la ficcionalización del yo en literatura” (1989) describe y define la autoficción como un trabajo literario en que el/la autor/a inventa a su mismo, con una personalidad y existencia al mismo tiempo conserva su identidad real. El escritor español Manuel Alberca Serrano exploró y analizó la idea de autoficción en su texto *El pacto ambiguo: De la novela autobiográfica a la autoficción* (2007). Alberca define la autoficción:

Las novelas del yo constituyen un tipo peculiar de autobiografías y/o de ficciones. En realidad, como su nombre indica, se trata de novelas que parecen autobiografías, pero también podrían ser verdaderas autobiografías que se presentan como novelas, en cualquier caso, las considero como la excepción o el desvío de la regla y una «tierra de nadie» entre el pacto autobiográfico y el novelesco. (Alberca, 2007, p.64)

Alberca es uno de los importantes escritores en el campo de autoficción en la tierra de España y América Latina. Este libro de Alberca mezcla la teoría, la historia literaria y el panorama intelectual artístico y cultural en la última década del siglo XX en la historia de la literatura española e hispanoamericana en el nuevo campo del género híbrido autoficción. La autoficción combina los dos pactos como la autobiografía y el novelesco. Hay un dialogo entre la autoficción y las dos formas narrativas clónicas la novela autobiográfica y la autobiografía ficticia. Alberca consideró que el origen de este término empezó con el texto *Lazarillo de Tormes* (1554), que fue el modelo de la novela del yo. El único requisito imprescindible de la autoficción es la identidad nominal entre autor, narrador y la protagonista (Alberca, 2007). En su texto Alberca dio la tipología de autoficción: la autoficción biográfica, la autoficción y la autoficción fantástica (Alberca, 2007). Ana Casas en el artículo “La autoficción en los estudios hispánicos: perspectivas actuales” dio un abanico de los autores que han desempeñado la autoficción como Carmen Martín Gaité, Enrique Vila Matas, Antonio Muñoz Molina, Marta Sanz, en España, Sylvia Molloy, Laura Alcoba, Ricardo Piglia, César Aira, en Argentina, Mario Levrero en Uruguay, Margo Glantz, Angelina Muñoz- Huberman, Alejandro Rossi en México y otros (Casas, 2011). Además, hibridación discursiva, convergencia de distintos géneros, diversificación de las formas de autorepresentación, problematización de la dualidad factualidad- ficción, inclusión de nuevos soportes y medios, son los temas y asuntos alrededor de la historia de la emergencia y el desarrollo de autoficción (Casas, 2011). En el texto *El cuerpo en que nació*, la autora habla desde su infancia. El texto empieza con las palabras como así:

Nací con un lunar blanco, o lo que otros llaman una mancha de nacimiento, sobre la córnea de mi ojo derecho. No habría tenido ninguna relevancia de no haber sido porque la mácula en cuestión estaba en pleno centro del iris, es decir justo sobre la pupila por la que debe entrar la luz hasta el fondo del cerebro. En esa época, no se practicaban aún los trasplantes de córnea en niños recién nacidos: el lunar estaba condenado a permanecer ahí durante varios años. La obstrucción de la pupila favoreció el desarrollo paulatino de una catarata, de la misma manera en que un túnel sin ventilación se va llenando de moho. (Nettel, 2011, p.11)

La protagonista que no tiene ningún nombre a lo largo del texto tiene un problema de los ojos. Ella tiene una mancha en su ojo derecho. En la entrevista con Carlos M Sotomayor en 15 de abril 2021, la autora Guadalupe Nettel comunicó sobre su recientemente publicación *La*

hija única (2020) en lo que podemos ver la autora tiene el mismo problema de ojo. Hay un nexo entre la protagonista y la autora en este texto. Como menciona Manuel Alberca, hay una condición necesaria de la autoficción es la identidad nominal entre autor, narrador y la protagonista. Al mismo tiempo Alberca enfoca que hay un pacto ambiguo entre autor y narrador/protagonista. Se muestra la identidad nominal entre la autora Guadalupe Nettel y la protagonista del texto *El cuerpo en que nací*. A pesar de que no hay claridad fuerte entre autor y la protagonista a lo largo del texto. Se entiende la semejanza entre ellas debido de algunas detalles de la protagonista. Siddharth Srikanth en el artículo “Fictionality and Autofiction” explora y examina el texto *The Enigma of Arrival* (1987) de VS Naipaul y *Summertime* (2009) de JM Coetzee y define el término autoficción en el contexto de estos dos libros:

An autofiction, then, is a work in which the author is the protagonist, in which the author’s biographical background and life experiences inform the nonfictionality of the work, and in which the author combines fictionality and nonfictionality at length for his or her purposes. In practice, autofictions may use fictive discourse more than nonfictive discourse. (Srikanth, 2019, pp. 353-354)

Srikanth enfoca en el elemento de los discursos ficticio y no ficticio. Guadalupe Nettel describió el texto en su “propio punto de vista” cuando ella estaba niña. La viaje de su niñez es punto de partida. Ella también refleja otros tipos de anormalidades que encuentran en el lugar de la escuela.

Recuerdo a una nena muy dulce que era paralítica, un enano, una rubia de labio leporino, un niño con leucemia que nos abandonó antes de terminar la primaria. Todos nosotros la certeza de que no éramos iguales a los demás y de que conocíamos mejor esta vida que aquella horda de inocentes que, en su corta existencia, aún no habían enfrentado ninguna desgracia. (Nettel, 2011, p.14)

En el mundo global, podemos ver que los países están divididos en diferentes mundos como: primer mundo (Noruega, Estados Unidos, Canadá, Irlanda, Alemania, Francia), segundo mundo (Rusia) y el tercer mundo (América Latina, India). Hay una gran diferencia entre el primer mundo y el tercer mundo debido a la economía, política, salud y educación. América Latina es un país de tercer mundo. Hay una gran diferencia entre primer y tercer mundo. Karl Marx, el filósofo alemán, en su manifiesto fenomenal “*The Communist Manifesto*”(1848) divide la sociedad en dos grandes partes: proletariado y burguesía. Cuando vemos el modelo

de nuestra sociedad, hay una gran diferencia entre dos clases de proletariados y burguesías. Nettel encuentra la diferencia entre los estudiantes que tienen anormalidades en la escuela. Por lo tanto, debido de las anormalidades, hay una discriminación entre los estudiantes en la escuela. En el texto de Nettel, ella enfoca una visión a los estudiantes que tienen algunos problemas de discapacitados. Al mismo tiempo critica a la sociedad que no da mucha importancia a los estudiantes o niños que tienen discapacitados.

Autoficción y Memoria

Guadalupe Nettel dividió el texto *El cuerpo en que nací* en seis partes sin capítulo. La protagonista que no tiene ningún nombre informa su vida a la doctora que se llama Szlavski. La narradora es en la primera persona singular. En la primera parte, la narradora discute los problemas asociados con la infancia, el problema de su ojo, los niños minusválidos, la vida en Morelos, México, la brecha entre los padres y niños, masturbación y relaciones sexuales, el impacto de la separación y divorcio de sus padres y depresión. La vida de la protagonista gira alrededor de los lugares como México, Francia, y Estados Unidos. A medida que la autora Guadalupe Nettel viaja por estos tres países. Philippe Lejeune en su ensayo magnífico “Le pacte autobiographique/El pacto autobiográfico” define el género autobiografía y da algunos pactos para ser una autobiografía. Según Lejeune, lo que más importante en la autobiografía es la identidad/personalidad auténtica del autor y al mismo tiempo la identidad nominal entre autor, narrador y la protagonista (Lejeune, 1989, p.4). En el texto de Guadalupe Nettel, hay una ambigüedad entre autor y protagonista/narrador. Por lo tanto, he categorizado el texto de Nettel como una forma de autoficción. Manuel Alberca relaciona la autoficción con la autobiografía pero al mismo tiempo hay una brecha entre ambos:

Podemos considerar las autoficciones hijas o hermanas menores de las novelas autobiográficas, pero en ningún caso debemos confundirlas, pues en las segundas el autor se encarna total o parcialmente en un personaje novelesco, se oculta tras un disfraz ficticio o aprovecha para la trama novelesca su experiencia vital debidamente distanciada mediante una identidad nominal distinta a la suya. (Alberca, 2005, pp.115-127)

La autoficción debe seguir a los dos pactos como el pacto autobiográfico y el pacto novelesco (Alberca, 2005). Por eso, es el pacto ambiguo. La memoria es uno de los temas centrales del texto *El cuerpo en que nací*. La gran parte de la vida de la protagonista gira alrededor de México, Francia y Estados Unidos. En la parte tres, cuando la protagonista iba a

Aix-en-Provence, Francia, la memoria y añoranza/nostalgia por su país México no era muy duro y fuerte sino seguía siendo presente en la vida de la protagonista. La protagonista dice:

Aunque llevábamos más de un año en Francia, México seguía siendo omnipresente en nuestras vidas. A diferencia de muchas familias emigradas, nosotros seguimos hablando español en casa, salvo cuando estaba el novio de mi madre, y a veces incluso en su presencia. No es que pensáramos todo el tiempo en la vida que habíamos dejado atrás o que comparáramos el DF con Aix, cosa que muy raramente hacíamos, sino que, de cuando en cuando, nuestro país llevaba a cabo grandes desplantes de protagonismo en la escena internacional. (Nettel, 2011, p.121)

México era el país donde la protagonista, su familia, y su hermano vivían. El amor y la nostalgia por su estado Morelos, México eran siempre en el corazón de la protagonista anónima. La noción de “cadres sociaux” (esbozos sociales/social frameworks) fue propuesto por el sociólogo francés Maurice Halbwachs (1877-1945) en su texto *The Social Frameworks of Memory* en el año 1925 en la lengua francesa que son una de las ideas más indispensables para explorar el nexo de la memoria con varios aspectos como familia, grupo y la cultura. A la vez, el concepto de Pierre Nora que es “lieux de mémoire” (los sitios de la memoria/sites of memory) es esencial para reflejar la relación de los lugares en la vida de la protagonista porque en la vida de la protagonista ahora no existe “milieux de mémoire” (ambientes reales de la memoria/real environments of memory). Las ideas de Halbwachs y Nora son principales en el contexto de Guadalupe Nettel ya que por un lado los lugares que la protagonista ha vivido como México, y Francia, por el otro el nexo entre la familia y grupos en la cultura mexicana construyen la identidad de la protagonista y al mismo tiempo reconstruye la identidad imaginada de la autora. En el capítulo 3 de *Los esbozos sociales de la memoria/The Social Frameworks of Memory* de Maurice Halbwachs es titulado como “La reconstrucción del pasado” lo que el autor examina que hay un hueco entre el recuerdo de hoy y la memoria de la infancia. Al mismo tiempo la sociedad juega el papel fundamental a la hora de acordarse de la memoria. Guadalupe Nettel en el texto *El cuerpo en que nací*, a través de la protagonista anónima, pensaba sobre su pena del perche que se tomaba todo el tiempo en la escuela durante la infancia. La autora no sólo refleja los problemas que los discapacitados sufren sino critica la jerarquía entre niños y sus padres.

A pesar de que la protagonista recordaba los momentos de su infancia y vida en el pueblo México, había una memoria individual y a la vez una memoria colectiva. Como Halbwachs dice que cada memoria es un punto de vista sobre la memoria colectiva (Halbwachs, *On Collective Memory*, 1992, p. 48). Ella recordaba varios momentos, por ejemplo, cómo su hermano Lucas y ella se pasaban más de cinco horas al día metidos en el agua con las botas de plástico y el traje de baño puestos, la relación y cariño con su perro que se llamaba Betty, y sus padres que tomaban la mano a la hora de ir a clínica de oftalmología del doctor John Pentley. Podemos ver que la memoria colectiva siempre está presente. Jan Assmann en el artículo “Communicative and Cultural Memory” define la identidad de un ser humano es diacrónica y podemos ver la memoria, tiempo y identidad en los diferentes niveles. En el siguiente esquema, podemos verlos:

Nivel	Tiempo	Identidad	Memoria
Interno (neuro- mental)	El tiempo subjetivo interior	Yo interior	Memoria individual
Social	El tiempo social	Yo social, persona como portadora del rol social	Memoria comunicativa
Cultural	El tiempo histórico mítico y cultural	La identidad cultural	Memoria cultural

Tabla 1: La relación entre tiempo, memoria y la identidad

A través de la memoria de infancia, la autora empodera a su misma identidad en ambos niveles como individual y colectivo. A la vez la identidad es un proceso que cambia durante el tiempo. En el nivel interno, la memoria es un asunto del sistema neuro-mental que se define como la memoria personal y individual por ejemplo Sigmund Freud, el psicólogo, habla más al respecto de la memoria individual. Otro lado, en el nivel social, la memoria es un tema de comunicación y interacción social. Maurice Halbwachs explora mucho con relación al término *cadres sociaux*. Por último, en el nivel cultural, Aby Warburg dio el término “la memoria social” pero no relacionó con la cultura, y Aleida Assmann define la memoria cultural en respecto al método de las instituciones como monumentos, museos, bibliotecas, archivos etc.

La protagonista habla diferentes problemas como la presencia de los insectos en su habitación, lombrices de tierra, escarabajos y cucarachas. Desde la infancia, visitaba al doctor y relacionaba una conexión con otros discapacitados. Sigmund Freud habló sobre un modelo de aparato psíquico que está integrado por tres sistemas de funcionamiento como el

preconsciente, el consciente y el inconsciente. A lo largo del texto podemos relacionar una visión inconsciente del protagonista debido de su posición y estado. La protagonista exploraba que el secuestro y feminicidio eran los problemas y desde la infancia escuchaba sobre estos problemas en la sociedad mexicana. Actualmente el caso de la desaparición y muerte de la joven mexicana Debanhi Susana Escobar Bazaldúa en el 9 de abril 2022, que tenía 18 años, era muy grave y serio. En toda la tierra de México, hay protestas y demandas por la justicia. Desaparición y feminicidio son los problemas estrechamente vinculada en América Latina particularmente en México. Podemos ver el ejemplo claro del feminicidio a través del caso de Debanhi en el siglo XXI en México. Dos mujeres mexicanas como Sharon Zaga y Mily Cohen han establecido el Museo Memoria y Tolerancia en la ciudad de México en el año 2010, que está basado sobre tres filosofías que son: “Nadie va a ser torturado”, “Nadie va a ser perseguido”, y “Nadie va a ser exiliado”. El objetivo de este museo no sólo recuerda el pasado sino recuerda en el contexto de presente y enseña la tolerancia misericordia/compasión que el pasado no se repite otra vez. Al mismo tiempo el museo refleja 70 exposiciones que fomentan y enseñan los valores fundamentales de las humanidades sobre las filosofías de Mahatma Gandhi: El camino de pacifismo, Nelson Mandela: 20 años de la libertad en sur de la África, y Martin Luther King: El sueño de la igualdad (Woodman, 2022).

Posmemoria e Identidad

Marianne Hirsch examina “la posmemoria refleja una oscilación incómoda entre la continuidad y la ruptura y es como una estructura retorno inter y transgeneracional del conocimiento traumático y la experiencia encarnada” (Hirsch, 2012, pp.5-6). Cuando vemos la memoria por el lente de diferentes genocidio y holocausto como los genocidios de los judíos, armenios durante la primera guerra mundial, el genocidio camboyano a fines de la década 1970, Los ruandes en 1994, la ex- Yugoslavia en 1995, el genocidio en Guatemala en la década de 1980, horrorizan todo el cuerpo, mente y el corazón. Aleida Assmann en su texto *Shadows of Trauma: Memory and the Politics of Postwar Identity* (2006), enfatiza sobre “dinámicas de la memoria individual y colectiva a la sombra de un pasado traumático” y explora el poder de represión, olvidar, memoria falsa y la formación de la memoria por víctima y delincuente. México era un país donde muchas cosas ocurría como la conquista española de México (1521-1820) dirigido por Hernán Cortés, la Dictadura de Porfirio Díaz (1830-1915), la Revolución de 1910, el terremoto de 1985. Guadalupe Nettel en su texto *El cuerpo en que nací* explica el momento del terremoto que ocurrió en el año 1985 en la ciudad de México y la narradora no

fue en España sino en la ciudad de Francia. A través de la televisión, Ellas sabía sobre el terremoto:

El noticiero de la una mostraba imágenes de la capital mexicana convertida en un montón de escombros. Edificios enteros se habían venido abajo. Según el conductor, varias fábricas, algunos hoteles de lujo y uno de los hospitales más importantes del país se habían derrumbado también. Las ambulancias públicas y la Cruz Roja no alcanzaban para auxiliar a la enorme cantidad de personas que seguían con vida debajo de las construcciones. (Nettel, 2011, pp. 121-122)

Aquí podemos ver el efecto indirecto de la memoria, o sea posmemoria. Aunque la protagonista no veía el terremoto con sus propios ojos, ellas estaban aterrorizadas. Aleida Assmann afirma que el rol de los medios de comunicación está cambiando y ahora en el tiempo de digitalización y globalización los instrumentos de comunicación juegan el rol significativo. Además, la pena y la tristeza de su madre:

No había manera de hablar con nadie que se encontrara ahí adentro, la ciudad entera estaba incomunicada. Comprendí el esfuerzo desmesurado que hacía mi madre por guardar la calma y no hice sino asustarme más. No podía evitar imaginarme a todos mis conocidos sepultados bajo los restos de nuestra capital. El pasado podía haberse extinguido por completo en poco más de dos minutos de oscilación terrestre. Y al mismo tiempo había algo irreal en todo eso: en nuestra sala, el sol entraba por los ventanales como cada tarde de otoño, la fuente seguía encendida, llenando el espacio con su sonido bucólico, y en las ventanas se escuchaba la risa de unos niños felices y despreocupados. Mi hermano optó por olvidar el asunto y se puso a jugar en el pasillo con su pelota de esponja. Mientras, mamá giraba una y otra vez el disco del teléfono...(Nettel, 2011, p.122)

En la cita anterior, podemos relacionar cómo el efecto del pasado cambia cuando pasa a diferentes generaciones y al mismo tiempo la memoria cambia debido de localización y el tiempo. En este caso memoria traslada a posmemoria debido al desplazamiento. ¿No creemos que la memoria está muy conectada con el lugar? De hecho, memoria está conectada con el lugar porque en el caso de su hermano, no afectaba el terremoto debido de su espacio.

Conclusión

Con la palabra de Guadalupe Nettel que es “El cuerpo en que nacimos no es el mismo en el que dejamos el mundo” (p.196), podemos relacionar el concepto de la posmemoria no sólo establecida sobre la segunda generación sino la generación vivida también. Cuando estamos pasando de una generación a la siguiente, o de un lugar a otro, habrá varios factores que intervienen para establecer nuestra identidad. En el caso de Guadalupe Nettel, el desplazamiento e inmigración son uno de los factores que he usado el concepto de posmemoria en este artículo. Además, la historia de un país colonizado como México se necesita reflejar a través de la lente de memoria. El artículo analiza este texto de Guadalupe Nettel funciona como la forma de autoficción debido de la identidad nominal y anónima entre de la autora y la protagonista y el elemento de no ficciones a lo largo del texto, también el texto de Nettel combina con los dos pactos como el pacto autobiográfico y el pacto novelesco.

Referencias

- Alberca, M. (2007). *El pacto ambiguo: De la novela autobiográfica a la autoficción*. Colección. Estudios Críticos de Literatura 30. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Alberca, M. (2005). ¿Existe la autoficción hispanoamericana? *Cuadernos del CILHA*, vol. 7, núm. 7-8, pp. 115-127.
- Arias, A., y Campo, A. del. (2009). Introduction: Memory and Popular Culture. *Latin American Perspectives*, 36(5), 3–20. <http://www.jstor.org/stable/20684668>.
- Assmann, Jan., y Czaplicka, J. (1995). Collective Memory and Cultural Identity. *New German Critique*, 65, 125–133. <https://doi.org/10.2307/488538>.
- Assmann, A. (2008). Transformations between History and Memory. *Social Research*, 75(1), 49–72. <http://www.jstor.org/stable/40972052>.
- Assmann, A. Communicative and Cultural Memory. Astrid Erll, Ansgar Nünning (Ed.), *Cultural Memory Studies. An International and Interdisciplinary Handbook*, Berlin, New York 2008, S. 109-118.
- Assmann, A., y Conrad, S. (2011). (ed.) *Memory in a Global Age: Discourses, Practices and Trajectories*. Cambridge University Press.
- Fabela, M. L. A. (2015). Trazos de memorias compartidas en América Latina durante el siglo XX. *Signos históricos*, vol.17, no.34, México, jul./dic. 2015. Disponible en:

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-44202015000200140#aff1.

Alexander Woodman (2022) Promoting tolerance through historical memory A discussion with the founders of the Museo Memoria y Tolerancia, Mexico, *Journal of Modern Jewish Studies*, DOI: 10.1080/14725886.2022.2058381

Casas, Ana (2012): «El simulacro del yo: la autoficción en la narrativa actual», en: Ana Casas (ed.), *La autoficción. Reflexiones teóricas*. Madrid: Arco Libros, 9-42.

Catelli, N. (1991). *El espacio autobiográfico*. Barcelona : Lumen.

Colonna, V. (1989). *L'autofiction. Essai sur la fictionalisation de soi en littérature*. Lille: ANRT (microfiches no 5650).

Ciancio, B. (2015). ¿Cómo (no) hacer cosas con imágenes? Sobre el concepto de posmemoria. *Constelaciones. Revista de Teoría crítica*, 7, 503-515.

Doubrovsky, Serge. (1977). *Fils*. Paris: Galilée.

Lejeune, P. (1973). “Le pacte autobiographique”, *Poétique* 14, pp.137-161.

Lamas, Marta. (2017). Rosario Castellanos, feminista a partir de sus propias palabras. *LíminaR. vol.15 no.2 San Cristóbal de las Casas jul./dic. 2017*.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272017000200035#fn1.

Nettel, Guadalupe. (2011). *El cuerpo en que nací*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Genschow, K., y Spiller, R. (2017). Trauma colectivo y (post)memoria audiovisual en América Latina del siglo XXI / Introducción: Collective Trauma and Audiovisual (Post) memory in Latin America in the 21st Century. Introduction. *Iberoamericana (2001-)*, 17(65), 11–16. <http://www.jstor.org/stable/26314691>.

Gugelberger, G., y Kearney, M. (1991). Voices for the Voiceless: Testimonial Literature in Latin America. *Latin American Perspectives*, 18(3), 3–14. <http://www.jstor.org/stable/2633736>.

Hirsch M (1992–1993) Family pictures: maus, mourning and post-memory. *Discourse: Journal for Theoretical Studies in Media and Culture* 15(2): 3–29.

- Hirsch M (1997) *Family Frames: Photography, Narrative and Postmemory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hirsch, M. (2001). Surviving Images: Holocaust photographs and the work of Postmemory. *The Yale journal of criticism*, 14(1), 5-37.
- Hirsch, M. (2012). *The generation of Postmemory. Writing and Visual Culture After the Holocaust*. New York: Columbia University Press.
- Jelin, E. (2000). Memorias en conflicto. *Los Puentes de la Memoria*, 1, 6-13.
- Jelin E (2003) *State Repression and the Struggles for Memory* (trans. Rein J, Godoy-Anativia M). London: Latin America Bureau.
- Landsberg A (2004) *Prosthetic Memory: The Transformation of American Remembrance in the Age of Mass Culture*. New York: Columbia University Press.
- Sandoval, J. É. N. (2015). “Traducción autobiográfica y autoficción en la literatura hispanoamericana contemporánea”, *De Raíz Diversa*, 2.3: 221-242
- Yvancos, J. M. P. (2010). *Figuraciones del yo en la narrativa*. Javier Marías y E. Vila-Matas. Valladolid: Cátedra Miguel Delibes.
- Yvancos, J. M. P. (2012). “«Figuración del yo» frente a autoficción”. En A. Casas (Comp.), *La autoficción. Reflexiones teóricas*, pp. 151-173. Madrid: Arco/libros
- Pozuelo Yvancos, J. M. (2022). Autoficciones: de la ficción de no ficción. *Signa: Revista De La Asociación Española De Semiótica*, 31(31), pp. 673–696. <https://doi.org/10.5944/signa.vol31.2022.29418>
- Peller, M. (2014). Memoria, infancia y revolución. Reescrituras del pasado reciente en la narrativa de la generación de la post-dictadura. VIII Jornadas de Sociología. La Plata: UNLP.
- Raggio, S. (2004). La enseñanza del pasado reciente Hacer memoria y escribir la historia en el aula. *Clío y Asociados*. La historia enseñada, 8, 95-111.
- Rafael Pérez-Taylor y Miguel Segundo (eds.). (2022). *La construcción de la memoria en México, siglos XVI-XXI*. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México.
- Sarlo, B. (2005). *Tiempo pasado: cultura de la memoria y primera persona*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Tadeo Fuica, B. (2015). Memory or postmemory? Documentaries directed by Uruguay's second generation. *Memory Studies*, 8(3), pp. 298–312. <https://doi.org/10.1177/1750698014563873>
- Toro, Vera, Schlickers, Sabine, y Luengo, Ana (eds.) (2010). *La obsesión del yo. La auto(r)ficción en la literatura española y latinoamericana*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.
- Vallejo, J. (2022, April 25). Todo lo que sabemos de la muerte de Debanhi Escobar, hasta ahora. *Independent en Español*. <https://www.independentespanol.com/noticias/américa-latina/debanhi-escobar-autopsia-muerte-mexico-b2148102.html>
- Wentworth, Isabelle y et al. (2022). La aritmética que encarna el cuerpo en que nací de Guadalupe Nettel. *Acta Literaria*. Recuperado de: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-68482022000100059&script=sci_arttext
- Young, J. E. (2002) "The Holocaust as vicarious past: Restoring the voices of memory to history." *Judaism: A Quarterly Journal of Jewish Life and Thought*, vol. 51, no. 1.

El racismo lingüístico y su impacto sobre los inmigrantes

- *Teeju Bhagat*

Uno de los principales desafíos en la lucha contra el racismo en América Latina es la persistencia de estructuras y prácticas coloniales que han perpetuado la discriminación racial y la marginalización de grupos étnicos minoritarios. Durante siglos, el racismo ha sido utilizado como una herramienta de dominación y control social. Y sus efectos en la actualidad en las áreas como la educación, el empleo, la vivienda y la participación política son muy graves. La discriminación racial también se manifiesta en formas más sutiles, como estereotipos y prejuicios que perpetúan la idea de la superioridad de ciertos grupos étnicos sobre otros. A pesar de los cambios en la forma en que se entiende el concepto de raza, la discriminación y la marginalización siguen siendo problemas significativos en la sociedad, particularmente para los grupos minoritarios y los inmigrantes. En los Estados Unidos, en particular, las actitudes xenófobas y discriminatorias hacia los inmigrantes en los últimos años han deteriorado. Esta situación se ve agravada por la percepción negativa hacia aquellos que no hablan inglés, lo que puede llevar a que sean estigmatizados y enfrenten el racismo lingüístico. Los inmigrantes que hablan español son estigmatizados como ‘extraterrestres’ o ‘ilegales’, lo que puede tener graves repercusiones en su integración y bienestar en la sociedad. Es fundamental abordar estas injusticias y trabajar hacia una sociedad más inclusiva y equitativa para que sean valoradas y tratadas con dignidad y respeto, independientemente de su origen étnico o cultural.

¿Cuáles son las consecuencias no deseadas de ser avergonzado o amenazado para hablar un idioma o lengua extranjera y eso también, si ese idioma extranjero es el inglés? A los niños que crecen en hogares de inmigrantes como la propia Reyna Grande¹ se les hace sentir avergonzados y humillados dentro de sus propios hogares cuando hablan en un idioma que no sea el inglés (García, 2009). Se supone que la educación debe tratar de proporcionar igualdad a las personas marginadas o sin recursos en términos de capital humano, es decir, empleo y otras oportunidades. Sin embargo, la llamada educación bilingüe mantiene la jerarquía blanca mediante la reproducción social que define el inglés como la variante blanca ‘English’ y el español peninsular como ‘Estándar’ (Flores, 2016). En conclusión, la influencia que el lenguaje o las lenguas tienen en la identidad es inevitable.

¹Reyna Grande es autor y profesor Chicano. Ella ha escrito dos novelas auto etnográficas que se llaman *A Dream Called Home* y *Across Hundred Mountains*.

Robert Phillipson constata que la elección lingüística que hace una persona se impone externamente, es decir, no es realmente una elección (Phillipson, 2001). Alan Davies, por otro lado, dice que las personas son seres independientes capaces de elegir un lenguaje de su propio interés (Davies, 2009). Al contrario, Edward Said nos advierte que no nos olvidemos de que la centralización y el nativismo tienen el poder de poner a los unos contra otros (Said, 2007). Nos recuerda que el legado imperial es complejo y contradictorio. ¿Por qué, si no, le gustaría a alguien aprender un idioma imperial si eso significa que su propia cultura y valores podrían ser olvidados? Es decir, es posible que esa dicha sociedad aún quieran hacerlo para empoderarse. Tomemos el idioma inglés, por ejemplo, pueden aprender el idioma, pero no necesariamente tienen que aceptar una perspectiva monocultural centrada en el anglosajón.

Este artículo intentará leer el racismo lingüístico en la experiencia inmigrante a través de la lectura de las obras de Reyna Grande desde la interseccionalidad de clase, raza, género en y a través de las culturas. Los inmigrantes al cruzar las fronteras no solo ponen en riesgo sus vidas, sino que también corren el riesgo de perder su lengua materna debido al racismo lingüístico. Para Grande, cuando escribía en español, había sido rechazada, pero cuando escribía en inglés, encontró reconocimiento e incluso ganó un premio. Por este motivo desde entonces, cada vez que escribía, lo hacía siempre en inglés. Pero, cuando se convirtió en una escritora exitosa y profesional en inglés, pensó en traducir al español su propia obra para sus lectores españoles. Sin embargo, después de la publicación de las traducciones, la autora recibió numerosos mensajes y comentarios de lectores que mencionaba los errores que cometió. Por ejemplo, palabras en *spanGLISH*² que usó como *parquear* en lugar de *aparcar*, acentos que pasó por alto o colocó en la sílaba incorrecta, verbos que conjugó mal, etc. Los lectores españoles estaban tan preocupados por el idioma que incluso le enviaron los números de página.

En palabras de Goldstein, un aspecto crucial en la experiencia de muchos estudiantes *Latinx*³ es la pérdida de la primera lengua y los efectos que se puede tener en su identidad y forma de interactuar con el mundo. Las interacciones exclusivamente en inglés en entornos educativos y sociales provocan una desconexión con la lengua materna, que se pueden influir en la preferencia por el inglés como idioma dominante. La pérdida de la lengua materna implica la habilidad lingüística en sí misma, incluso también puede afectar la autoimagen y la identidad

² El *Spanglish* es un acrónimo de las palabras “español” e “inglés”. Lo podemos describir como una variedad de idioma español con un uso intensivo de préstamos en inglés, es decir, un dialecto de contacto, un idioma híbrido, un *pidgin* o un idioma criollo. Este término se usa principalmente en Estados Unidos.

³ *Latinx* es un término de género neutro o no binario que se utiliza para las personas de descendientes latinoamericanas.

cultural de los estudiantes Latinx. El idioma es una parte fundamental de la identidad de una persona, y cuando esta relación se ve comprometida, puede generar sentimientos de alienación, conflicto interno y una sensación de pérdida de conexión con la comunidad y las raíces culturales. Además, el cambio consciente hacia el inglés como preferencia lingüística puede estar influenciado por factores externos, como la presión social, y la percepción de que el inglés es necesario para el éxito en la sociedad dominante. Esto puede llevar a una adaptación y asimilación lingüística que, si bien, puede facilitar la integración en ciertos contextos, también puede generar conflictos internos y una sensación de desarraigo cultural. En su obra, *A Dream called Home*, Grande habla de su traumática experiencia en su escuela. Ella dice:

En mi primer día en una escuela de Estados Unidos en septiembre de 1985, al darme cuenta de que no hablaba ni una palabra de inglés, mi maestra de 5° grado señaló el rincón más alejado de su aula y me envió allí. El mensaje que recibí fue que si quería que me vieran y me escucharan, tendría que hablar inglés. Mientras me sentaba en ese rincón día tras día, invisible, el trauma de darme cuenta de que hablaba el idioma "equivocado" pesaba sobre mí y mi cabeza nadaba con pensamientos debilitantes: Estoy destrozado. Me equivoco. No soy suficiente. (Grande, 2018)

A pesar de la pedagogía de la educación bilingüe, la alfabetización bilingüe, los estudiantes Latinxs de guardería hasta el grado doce sienten que su lengua materna es algo inferior al inglés y, por tanto, su autoimagen e identidad asociadas a la lengua también se ven afectadas, lo que resulta en una educación bilingüe sustractiva⁴ (Cervantes-Soon, 2014; Flores, 2016). El bajísimo grado de escolarización en la lengua materna en particular, y el bajo nivel de vitalidad etnolingüística de la comunidad Latinx, aun así, su fuerte presencia demográfica, dio a luz a un bilingüismo más sustractivo que aditivo⁵. En su libro *A Dream called Home*, la autora describe su experiencia cuando ingresó a la escuela secundaria, fue colocada en un proyecto de transición de inglés como segundo idioma (ESL). El único propósito de la escuela era hacerla competente en inglés, pero no bilingüe ni alfabetizada. Además, nunca se le animó a mantener y desarrollar su lengua materna, sino a aprender inglés lo suficientemente rápido como para que finalmente pudiera unirse a las clases convencionales y deshacerse del estigma de ser clasificada como "aprendiz de inglés". Una consecuencia de la actual forma sustractiva de la educación bilingüe es que el lenguaje se racializa para excluir sistemáticamente a los

⁴ El Bilingüismo Substractivo es cuando una persona se aprende otra lengua y así pierde la fluidez y habilidades en su lengua principal.

⁵ El Bilingüismo aditivo es cuando una persona se aprende otra lengua aparte de su lengua principal sin perder habilidades y fluidez en la lengua principal.

Otros (Rosa, 2016). Por ejemplo, la etiqueta de aprendiz de inglés (EL, por sus siglas en inglés) y sus requisitos de evaluación no solo estigmatizan y dan lugar a pruebas excesivas, sino que también les identifican a las personas como menos estadounidenses que sus compañeros de habla inglesa. Por ende, el inglés se asocia con la ciudadanía y el español con la extranjería (S. J. Hernández, 2017). En palabras del lingüista Nelson Flores, un enfoque materialista y antirracista del activismo lingüístico, que posiciona la política lingüística dentro de los contextos sociales, políticos y económicos más amplios, puede enfatizar la interseccionalidad de la educación bilingüe con la raza y la clase y pedir enfoques interdisciplinarios para comenzar a combatir la marginación de las comunidades de color y el racismo lingüístico. (Flores, 2017).

Lingüismo o discriminación lingüística fue un término acuñado por la Dra. Tove Skutnabb Kangas en la década de 1980. Lo define como ideologías utilizadas para producir y reproducir legítimamente una división equitativa del poder y los recursos a base del lenguaje. También puede existir cuando se privilegia un dialecto como dialecto estándar. El lingüismo es considerar el inglés, por ejemplo, la única lengua del mundo global en progreso. Mientras que otras lenguas no son adecuadas para la literatura, el conocimiento. Lingüismo es estigmatizar, degradar o invisibilizar un idioma y prevalece porque se apoya en lo que llamamos imperialismo lingüístico. El imperialismo lingüístico es el dominio que supone el establecimiento y la reproducción continua de las desigualdades estructurales y culturales entre el inglés, por ejemplo, en otras lenguas.

Las visiones deficitarias de las lenguas habladas por los estudiantes de color aparecen en todos los sistemas escolares, desde estudiantes de preescolar hasta estudiantes de doce grados, hasta los departamentos universitarios de idiomas del mundo (Valdés y Geoffrion-Vinci, 1998) y los programas de preparación de maestros (Briceño et al., 2018, S. J. Hernández, 2017, Rosa 2016). Los mensajes repetidos sobre la lengua materna y sus prácticas de alfabetización son inferiores a las supuestas variedades "estándar" pueden ser traumáticos y agravar la marginación fuera de los muros de la escuela (Briceño et al., 2018; S. J. Hernández, 2017). Los niños en programas bilingües, sus familias, los maestros bilingües y los formadores de maestros bilingües pueden sufrir trauma o trastorno de estrés postraumático, ya que los criterios de diagnóstico incluyen problemas que comúnmente enfrentan los inmigrantes y sus familias en los Estados Unidos, incluidos cambios drásticos en las relaciones y redes de apoyo, desafíos financieros prolongados y discriminación. La deportación y la consiguiente separación pueden afectar a la salud mental. El trauma puede ser transgeneracional (Lev-Wiesel, 2007) y

puede verse agravado por la hegemonía y la opresión sistémica. Las largas separaciones, la incertidumbre, los sentimientos de inseguridad extrema y de sentirse como un extraño permanente provocan una ansiedad profundamente arraigada, vergüenza y un sentido nublado de la identidad. La disonancia cognitiva sobre la propia identidad y la alienante sensación de ‘otredad’ hacen que los inmigrantes busquen los marcadores culturales con los que se pueden identificar con sí mismos. (Goodman y West-Olatunji, 2010, Perreira y Ornelas, Phipps y Degges-White, 2010)

Flores argumentó que la marginación de los bilingües en las escuelas estadounidenses es el producto de dos visiones que compiten durante el movimiento de derechos civiles: el radicalismo racial y el multiculturalismo liberal. El radicalismo racial posicionó la educación bilingüe como una lucha contra la opresión, pero con el tiempo, la educación bilingüe fue cooptada por aquellos que apoyaban el multiculturalismo liberal. Como resultado, la mayoría de la educación bilingüe actualmente es sustractiva cuando “la lengua materna de los estudiantes con minorías lingüísticas se utiliza únicamente para desarrollar el inglés estadounidense estandarizado” (Flores, 2016). En consecuencia, el inglés y el español de los estudiantes Latinx son vistos como déficits, mientras que los estudiantes blancos que adquieren el español como segunda lengua son alabados.

Aparte del idioma, la clase social es una faceta crucial de la identidad cultural. Como la mayoría de los inmigrantes hispanohablantes pertenecen a la clase trabajadora, su lengua se ve con recelo y odio. En sus memorias, la autora se remonta a los recuerdos en que ella y sus hermanos empezaron a dominar el inglés y, finalmente, a rechazar a su madre. A medida que la autora crecía, la vergüenza que sentía por su lengua materna acabó abriendo una brecha entre ella y su propia madre, quien nunca aprendió inglés. Para sus ojos americanizados, ella era un símbolo de los inmigrantes mexicanos. Una persona que los hermanos Grande nunca quisieron ser: una inmigrante de clase trabajadora, sin educación y que no hablaba inglés. Cuanto más se educaban en las escuelas estadounidenses y más se asimilaban, más interiorizaban el desprecio que la sociedad estadounidense siente por alguien como su madre. La autora y sus hermanos hablaban inglés todo el rato. De ahí, ellos excluyeron consciente e inconscientemente a su madre de todas sus conversaciones y, con el tiempo, de sus vidas de clase media estadounidense.

Los estereotipos y prejuicios raciales pueden impactar negativamente en la trayectoria académica y profesional de los estudiantes y académicos de color. Al ser subestimados o desviados hacia roles que no les permiten explorar plenamente su capacidad investigativa y académica, se ve comprometida su capacidad para alcanzar el éxito en sus estudios y carreras. Por lo tanto, la investigación basada en Critical Race Theory (CRT) es crucial para identificar y abordar las inequidades raciales en la educación superior y en el ámbito académico, y para promover entornos más inclusivos y equitativos donde todos los estudiantes y académicos tengan el chance de desarrollar su máximo potencial (Gutiérrez y Muhs, Niemann, González, y Harris, 2012; Peguero, 2018). La discriminación experimentada relacionada con la educación superior puede tener consecuencias psicológicas significativas para los investigadores y académicos de color. Además de esto, puede causar traumas psicológicos y ‘impostura racializada’, una sensación de no pertenencia al mundo académico debido a la raza (Giles, 2016). Este fenómeno contribuye al concepto de ‘fatiga de batalla racial’, que describe el agotamiento emocional y mental experimentado al tener que enfrentar constantemente ambientes académicos y educativos que son sistemáticamente racistas. Esta fatiga puede tener un impacto significativo en el bienestar emocional y en el desempeño académico. Asimismo, los prejuicios contribuyen a crear un entorno hostil y poco saludable y también generan sentimientos de ‘desinvitación’, como señala Patton (2016). Estos sentimientos pueden obstaculizar el éxito académico de los estudiantes de color. Las auto etnografías críticas, como las realizadas por Grande, confrontan la hegemonía institucional, que puede manifestarse a través de políticas, prácticas y estructuras que perpetúan la desigualdad y el racismo en la educación superior. Estas auto etnografías también proponen principios para la formación de profesores bilingües que desafíen esta hegemonía institucional y promuevan entornos de aprendizaje que sean afirmativos, inclusivos y culturalmente sostenibles.

Al centrarse en la preparación de formadores de profesores bilingües, esto implica adoptar enfoques pedagógicos sensibles al contexto cultural y lingüístico de los estudiantes, así como fomentar una mentalidad de justicia social y antirracismo en la educación.

Referencias

Bearse, C., y de Jong, E. J. (2008, vol. 41). Cultural and Linguistic Investment: Adolescents in a Secondary Two-Way Immersion Program. *Equity & Excellence in Education*, 325-340.

- Briceño, A. (2018). En Español esa palabra no tiene ningún sentido: A cross-case analysis of three Mexican American dual language teachers' language ideologies and. *International Multilingual Research Journal*, 288-301.
- Briceño, A., Rodriguez-Mojica, C., y Muñoz-Muñoz, E. (2018). From English learner to Spanish learner: Raciolinguistic beliefs that influence heritage Spanish speaking teacher candidates. *Language and Education*, 212-226.
- Cervantes-Soon, C. G., Dorner, L., Palmer, D., Heiman, D., Schwerdtfeger, R., y Choi, J. (Vol. 41, March 2017). Combating Inequalities in Two-Way Language Immersion Programs: Toward Critical Consciousness in Bilingual Education Spaces. *Review of Research in Education*.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 139-167.
- Cummins, J. (2007, vol. 10). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian journal of Applied linguistics*, 221-240.
- Cummins, J. (Vol. 43, No. 2 (June 2009)). Multilingualism in the English-language Classroom: Pedagogical Considerations. *TESOL Quarterly*, 317-321.
- D. Flores, R. (2015 (September), Vol. 94, No. 1). The Resurgence of Race in Spain: Perceptions of Discrimination Among Immigrants. *Social Forces*, 237-269.
- Davies, A. (2009, Vol. 29). Assessing World Englishes. *Annual Review of Applied Linguistics*, 80-89.
- De Costa, P. (2020). Linguistic racism: its negative effects and why we need to contest it. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism: Linguistic Racism*, 833-837.
- Flores, N. (2016, Volume 30 Issue 1). A tale of two visions: Hegemonic Whiteness and bilingual education. *Sage*, 13-38.
- Freire, P. (2007). *The Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder & Herder.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden: MA: Wiley Blackwell.

- Goldstein, B. A. (2012). *Bilingual Language Development and Disorders in Spanish-English Speakers*. Second Edition. *Linguistics*.
- Goodman, R. D., y West-Olatunji, C. A. (2010). Educational hegemony, traumatic stress, and African American and Latino American students. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, Vol.38, issue 3, 176-186.
- Grande, R. (2012). *The Distance Between Us*. New York: Washington Square Press.
- Grande, R. (2017). *Across a Hundred Mountains*. Washington: New York.
- Grande, R. (2018). *A Dream Called Home*. New York: Atria Publishing Books.
- Grande, R., y Guiñansaca, S. (2022). *Somewhere We Are Human: Authentic voices on Migration, Survival and New Beginings*. New York: Harper Collins US.
- Gutiérrez y Muhs, G., Flores Niemann, Y., G. Gonzále, C., y P. Harris, A. (2012). *Presumed Incompetent: The Intersections of Race and Class for Women in Academia*. Colorado: Utah State University Press.
- Lev-Wiesel, R. (2007, Vol. 6, Issue 1). Intergenerational Transmission of Trauma across Three Generations: A Preliminary Study. *Qualitative Social Work*, 75-94.
- Phillipson, R. (2001). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Rodríguez-Mojica, C., Briceño, A., y R. Muñoz-Muñoz, E. (2019). Preparing the "Linguistically Qualified" Bilingual Teacher: Self/Autoethnographies of Bilingual Teacher Educator. *Teacher Education Quarterly*, 57-78.
- Said, E. (June 1, 2007). *Orientalism*. London: Penguin Books.
- Valdés, G. G.-V. (1998). Chicano-Spanish: The problem of the "Underdeveloped" code in bilingual repertoires. *Modern Language Journal*, 473-501.
- Wade, P. (December 28, 2013). Race, Ethnicity, and Technologies of Belonging. *Science, Technology and Human Values*, 587-59

Explorando la influencia del consumo cultural en el aprendizaje del idioma español: Un estudio de las perspectivas y prácticas de los estudiantes indios

- Anshu Shekhar

1. Introducción

En el panorama contemporáneo de la enseñanza de lenguas extranjeras, la integración de productos culturales en el proceso de aprendizaje se ha convertido en un punto focal que ofrece a los estudiantes una vía dinámica para la exploración lingüística y cultural. Esta investigación trata de desentrañar la intrincada relación entre los bienes culturales expresivos y la adquisición del español como lengua extranjera, centrándose específicamente en las perspectivas y prácticas de 54 estudiantes indios, de tres universidades (públicas y privadas) de la Región de la Capital Nacional de Delhi, que cursan una licenciatura en español. Mediante un cuestionario exhaustivo, que incluye 20 preguntas clave, la investigación intenta captar las diversas dimensiones del consumo cultural, desde las preferencias de los alumnos hasta las repercusiones percibidas en las competencias lingüísticas y la comprensión cultural, ofreciendo perspectivas que puedan servir de base para las prácticas pedagógicas y el desarrollo curricular en la enseñanza de lenguas extranjeras. Basado en encuestas, el estudio comprende un diseño de investigación descriptivo y se centra en presentar e interpretar los datos de forma cualitativa y pretende describir y comprender las características de un fenómeno particular (es decir, las relaciones entre el consumo cultural y el aprendizaje del español en dicho contexto) sin manipular variables, hacer predicciones ni explorar relaciones causales.

En el escenario contemporáneo marcado por la llegada de los teléfonos inteligentes, los avances digitales y el aumento sin precedentes del consumo de contenido digital, especialmente entre el grupo de edad de 16 a 25 años, el papel de los bienes culturales expresivos adquiere una nueva dimensión. La presencia omnipresente de los teléfonos inteligentes y el auge de las plataformas digitales tras el COVID han transformado el modo en que los estudiantes de idiomas se involucran o interactúan con los contenidos culturales. Esta investigación reconoce este cambio de paradigma, reconociendo el impacto de la digitalización en los patrones de consumo de productos culturales en español, centrándose en el contexto único de los estudiantes indios inmersos en el aprendizaje del español.

La exploración se fundamenta en los marcos teóricos de la Teoría de la Actividad de Leontiev y la Hipótesis del Input de Krashen para comprender la intrincada dinámica del

consumo cultural en el contexto del aprendizaje de idiomas. La teoría de Leontiev proporciona una lente para entender el aprendizaje de idiomas como una actividad socialmente mediada, haciendo hincapié en el papel de las herramientas culturales en la configuración de los procesos cognitivos; y la de Krashen, por otro lado, subraya la importancia de la exposición a un input comprensible para la adquisición del lenguaje. Además de estas perspectivas teóricas, National Standards in Foreign Language Education Project, también conocido como el *Proyecto de Estándares Nacionales para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*¹ (“ENELE”, de ahora en adelante) hace hincapié en la inseparabilidad de la lengua y la cultura, afirmando que el verdadero dominio de una lengua requiere la comprensión del contexto cultural en el que está inmersa. Como tal, esta investigación pretende aportar pruebas empíricas a este discurso al explorar cómo el consumo los productos culturales expresivos, como canciones, películas y medios de comunicación social, actúan como herramientas dentro del sistema de actividad del aprendizaje de idiomas, influyendo en los procesos cognitivos de los estudiantes indios que estudian español.

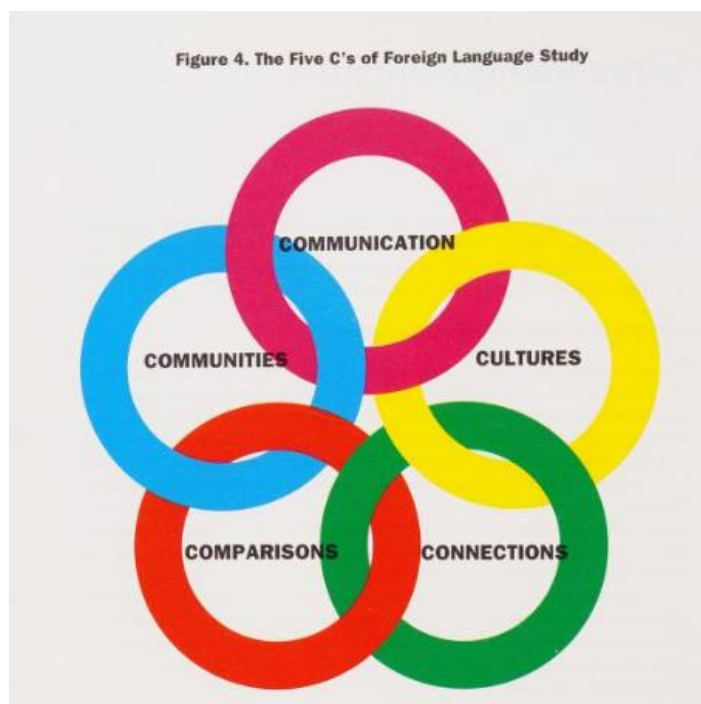
2. El consumo cultural como “Interfaz Lingüística” en ELE

Cuando pensamos en aprender un idioma, solemos centrarnos en los aspectos técnicos, como las reglas gramaticales y los ejercicios de vocabulario. Aunque no cabe duda de que estos aspectos son importantes, el consumo cultural añade una dimensión completamente nueva al proceso multifacético de adquisición de una lengua. El reconocimiento del papel crucial del consumo cultural en la pedagogía del aprendizaje de lenguas extranjeras (FL) surgió en respuesta a los hallazgos de la pragmática y la lingüística social. Expertos de distintos campos, como Cole (1996), Seelye (1994) y Walker (2000), han reunido un gran caudal de conocimientos sobre la conexión intrínseca entre lengua y cultura. Richard Hudson sostiene que la lengua y la cultura deben considerarse formas de conocimiento. El conocimiento lingüístico abarca elementos léxicos, fonológicos y sintácticos, mientras que el conocimiento cultural se adquiere socialmente y se comparte dentro de una comunidad. Hudson subraya el papel de la memoria y la inferencia, destacando la convergencia del conocimiento lingüístico y cultural a través de estos procesos cognitivos. La adquisición de conceptos culturales se produce a través de la socialización, utilizada predominantemente en la comunicación diaria, por lo que se necesita una sinergia de conocimientos lingüísticos y culturales. La construcción de segmentos del habla se basa en elementos lingüísticos y requiere conocimientos pragmáticos derivados de la comprensión cultural (Hudson, 2011, pp. 81-84). Esto dilucida la interdependencia inherente entre el consumo cultural y la competencia lingüística en la

comunicación. La palabra "consumo cultural" se refiere al consumo de bienes culturales que abarcan productos, objetos o artículos que tienen un significado o valor cultural dentro de una sociedad, comunidad o grupo en particular. Estos pueden abarcar una amplia gama de elementos tangibles e intangibles, como el arte, la literatura, la música, el cine, el folclore, las tradiciones, los rituales, los símbolos, etc. Así que, en palabras sencillas, el consumo cultural implica el acto de relacionarse o involucrarse con diversos aspectos culturales de una lengua, como la literatura, la música, el cine y el arte.

Si nos fijamos en las funciones de los productos culturales, especialmente los de carácter expresivo, como el cine, la música, la radio, las redes sociales, etc., se consideran herramientas culturales eficaces para el aprendizaje de una lengua extranjera ("ALE", de aquí en adelante) debido a su naturaleza inmersiva y polifacética. Proporcionan a los estudiantes un input lingüístico auténtico, exponiéndolos a diversos acentos, expresiones coloquiales y matices del idioma que pueden no estar fácilmente disponibles en los materiales tradicionales de ALE. Además, su consumo ofrece un contexto visual que ayuda a comprender las prácticas culturales, las interacciones sociales y las señales de comunicación no verbal. La combinación audiovisual involucra múltiples sentidos, mejorando la retención de la memoria y el recuerdo lingüístico. Además, la exposición a diversos escenarios, personajes y narraciones (sobre todo en películas y canciones) amplía la comprensión cultural, fomentando una experiencia de adquisición lingüística más holística. Además, los espectadores/oyentes suelen estar muy motivados para comprender el contenido presentado, lo que puede mejorar varias destrezas lingüísticas. Esto incluye una mayor capacidad para distinguir palabras individuales en la lengua hablada, una mejor pronunciación de las palabras y un mayor dominio de la construcción de frases gramaticalmente correctas.

Dado que esta investigación pretende situar el acto de consumo cultural dentro del discurso de la adquisición de lenguas extranjeras, se inspira en ENELE, que se erige como piedra angular para elevar la comprensión y el enfoque de la enseñanza de idiomas. No sólo establece objetivos globales y amplios para el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, sino que también proporciona un marco estratégico, recomendando experiencias curriculares específicas, y por lo tanto, surge como un documento pertinente para la formulación de la hipótesis en el presente esfuerzo de investigación. En él se esbozan las 5 C (es decir, Comunicación, Cultura, Conexiones, Comparaciones y Comunidades) de la enseñanza de lenguas extranjeras, designando la "Cultura" como un componente fundamental.



Las 5 C de estudio de lenguas extranjeras (pág. 32)

Dentro de este marco, la cultura se describe como indispensable para el dominio de una nueva lengua, haciendo hincapié en que los estudiantes no pueden comprender y dominar auténticamente una lengua sin una comprensión experta de su contexto cultural (ACTFL, 2006). Además, el informe desafía la noción convencional de los cursos de lenguas extranjeras, afirmando que la verdadera sustancia no reside en la gramática y el vocabulario, sino en el rico tapiz de culturas que se expresa a través de la lengua misma. Así pues, básicamente sitúa la cultura no como un mero aspecto complementario, sino como la esencia misma del ALE, y su llamamiento a los estudiantes para que se comprometan con productos culturales expresivos subraya el poder transformador del consumo cultural en el proceso de aprendizaje de lenguas, prescribiendo que los estudiantes experimenten (lean, escuchen, observen, representen) productos expresivos de la cultura (por ejemplo, cuentos, poesía, música, danza, teatro, etc.) y exploren después los efectos de estos productos como indicadores de progreso de muestra. De este modo, el informe reconoce el potencial transformador del consumo cultural para fomentar el dominio de la lengua y la competencia cultural.

Cuando profundizamos en la importancia de comprometernos con productos culturales en el proceso de ALE, yendo más allá del informe mencionado en esta discusión, también encontramos una conexión significativa con el “Modelo Monitor” de Krashen. En concreto, “la hipótesis del input” de este modelo es especialmente relevante en este contexto, la cual sugiere que la lengua se adquiere a través de la exposición a un input comprensible que está ligeramente

por encima del nivel de competencia actual del alumno. En el contexto de productos culturales como canciones, películas y medios de comunicación social en la lengua meta, éstos sirven como formas de input que pueden proporcionar a los alumnos contenidos lingüísticos de una manera significativa y contextualmente rica. La hipótesis subraya la importancia de comprender el input que contiene estructuras gramaticales más allá del conocimiento actual del alumno «(i+1)» (Krashen, 1982, p. 20-28). Al comprometerse con productos culturales expresivos, los alumnos están expuestos al uso auténtico de la lengua, a expresiones coloquiales y a diversos contextos lingüísticos. Esta exposición contribuye a la adquisición de destrezas lingüísticas y a la comprensión cultural, alineándose con los principios de la mencionada hipótesis de Krashen. Además, el contenido emocional y cultural de estos materiales puede contribuir a un filtro afectivo más bajo, fomentando un entorno más propicio para la adquisición de la lengua.

Si adentramos más en el ámbito de ALE con foco en el consumo cultural en la lengua meta, el marco psicológico de la “Teoría de la Actividad” (denominada, *Cultural-historical activity theory* o CHAT) puede proporcionar otro marco valioso para comprender la compleja dinámica que interviene en la adquisición de lenguas. Dicha teoría, desarrollada por el psicólogo soviético Alexei Leontiev, se centra en el estudio de las actividades humanas como unidad primaria de análisis, proporcionando una forma de analizar las relaciones entre los individuos y el entorno social y cultural en el que operan. Postula que las acciones humanas no son hechos aislados, sino que forman parte de sistemas más amplios de elementos interconectados, incluidos los “sujetos” (individuos o grupos que llevan a cabo la actividad), los “objetos” (metas o resultados de la actividad), las “herramientas”, las “reglas” y la “comunidad” en la que tiene lugar la actividad. Hace hincapié en la relación dinámica entre estos componentes, destacando el contexto sociocultural en el que se desarrollan las actividades. Según Richard Donato y Dawn MacCormick:

“Activity theory is germane to the literature on language learning strategies. First, it provides a framework for situating strategy use within the total context of an individual's language learning activity. Additionally, activity theory allows us to define strategies more completely than can be achieved with discrete-item lists and static categories” (Donato y MacCormick, 1994, pp. 453-464).

En el contexto de la investigación que nos ocupa, si intentamos aplicar este marco teórico, tiene el potencial de mejorar significativamente nuestra comprensión del papel

desempeñado por el consumo cultural dentro de los parámetros específicos de la adquisición de una lengua extranjera. El consumo cultural, que comprende (en presente contexto) el uso de canciones, películas y redes sociales en la lengua extranjera meta, puede considerarse un componente integral de las acciones del “sujeto” en el proceso de aprendizaje. Estos bienes culturales sirven como “herramientas” que facilitan la adquisición de la lengua al proporcionar una aportación lingüística auténtica y un contexto cultural. Además, el estudiante de idiomas actúa dentro de una “comunidad”, ya sea una comunidad virtual en línea o una comunidad física, creando un contexto social para el uso y la práctica de la lengua. Las “operaciones” implican los procesos cognitivos, como el análisis de la lengua, la comprensión y la interpretación cultural, que los alumnos emplean al consumir estos productos culturales. A través de estas actividades, los alumnos no sólo mejoran sus destrezas lingüísticas, sino que también desarrollan una comprensión más profunda de los matices culturales arraigados en la lengua. Las normas que rigen el uso de la lengua en estas actividades configuran aún más el proceso de aprendizaje. Así pues, aparte de la teoría de Krashen antes mencionada, la aplicación de la “Teoría de la Actividad” de Leontiev al aprendizaje de lenguas extranjeras también subraya la interconexión de sujetos, objetos, acciones y operaciones dentro del contexto sociocultural, validando la importancia del consumo cultural en el proceso de adquisición de lenguas.

Además de lo expuesto anteriormente, estudios recientes en el ámbito de las tendencias y prácticas del aprendizaje de lenguas extranjeras muestran que el panorama cambiante de la adquisición de idiomas va más allá de la mera competencia lingüística, reflejando una conciencia crucial que guía este viaje transformador, debido (en mayor medida) al compromiso cada vez mayor de los estudiantes con los dispositivos y contenidos digitales, la creciente necesidad de mantenerse al día con la cultura de la lengua meta, etc. Un aspecto central de este cambio es el reconocimiento del consumo cultural como "interfaz lingüística" dinámica. A medida que evolucionan los objetivos de la enseñanza de lenguas, se hace patente el compromiso de integrar los matices culturales, en consonancia con una tendencia más amplia que enfatiza el papel fundamental de la cultura y el consumo cultural a la hora de formular o configurar las metodologías de enseñanza de idiomas y los resultados del aprendizaje. En la discusión siguiente — tras la fundamentación teórica del consumo cultural como una "interfaz lingüística" eficaz — se intenta diseccionar sistemáticamente un estudio de caso en el que participan 54 estudiantes indios que cursan la licenciatura en español. Esta cohorte, en particular, participa activa o parcialmente en el consumo de diversos productos culturales

expresivos, como películas, canciones, redes sociales y noticias en lengua española, y tiene diversas opiniones sobre el papel y la eficacia del consumo de estos productos culturales en el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera.

3. Muestra y Metodología

Se empleó un muestreo intencional (purposive sampling) para seleccionar a los participantes activamente matriculados en programas de licenciatura en español. La muestra incluyó estudiantes de tres principales universidades públicas y privadas de la Región de la Capital Nacional de Delhi para garantizar una representación diversa de experiencias y perspectivas. De este modo, los participantes seleccionados representan una sección transversal diversa de alumnos, considerando factores como la edad, el género y el origen socioeconómico. El tamaño de la muestra fue de 54 participantes, lo que garantizó un conjunto de datos suficientemente sólido para un análisis significativo. El proceso de selección de los participantes consistió en obtener su consentimiento y garantizar su voluntad de participar activamente en el estudio.

La recogida de datos se llevó a cabo mediante la distribución previa del cuestionario, seguida de una entrevista a los participantes seleccionados. Los datos, recogidos a través de medidas de autoinforme, permitieron a los participantes expresar sus perspectivas y prácticas en relación con el consumo cultural y aprendizaje de español como lengua extranjera, centrándose en varias variables clave, incluidos los tipos de productos culturales consumidos (por ejemplo, películas, música, radio, redes sociales), la frecuencia de consumo, el impacto percibido en las competencias lingüísticas y la mejora de la comprensión cultural a través de estos medios. El cuestionario estructurado, que consta de 20 preguntas, se diseñó para obtener información detallada sobre el consumo de productos culturales expresivos por parte de los participantes en su aprendizaje de lengua española. Dividido en secciones que exploran los tipos de productos culturales consumidos, la frecuencia de consumo y las percepciones de los participantes sobre el impacto en la adquisición de la lengua y la comprensión cultural, comprendió las siguientes preguntas con el fin de obtener respuestas detalladas sobre las experiencias de los participantes con productos culturales expresivos como películas, música, canciones, vídeos y diversas formas de contenido de las redes sociales:

I. *Información demográfica*: a. Nombre (opcional); b. Edad; c. Sexo; d. Formación académica.

II. *Antecedentes en el aprendizaje de idiomas*: a. ¿Cuánto tiempo llevas aprendiendo español como lengua extranjera?; b. ¿Qué te motivó a aprender español?

III. *Exposición a productos culturales*: a. ¿Con qué frecuencia ves películas en español?; b. ¿Con qué frecuencia escuchas música o canciones en español?; c. ¿Con qué frecuencia ves vídeos relacionados con la cultura o el idioma español en plataformas como YouTube?; d. ¿Sigues a *influencers* o personalidades hispanohablantes en las redes sociales? En caso afirmativo, especifica las plataformas.

IV. *Tipos de productos culturales*: a. ¿Qué productos culturales de carácter expresivo (Películas, música, radio, vídeos, redes sociales, etc.) te resultan más útiles para aprender español?; b. ¿Hay géneros o tipos específicos de contenidos culturales que prefieres para el aprendizaje de idiomas?

V. *Frecuencia de consumo*: a. En promedio, ¿cuántas horas a la semana dedicas a ver películas o vídeos en español? b. ¿Con qué frecuencia escuchas música o canciones en español a la semana? c. ¿Cuánto tiempo pasas en las redes sociales consumiendo contenidos relacionados con la lengua y la cultura españolas?

VI. *Plataformas preferidas*: a. ¿Qué plataformas utilizas principalmente para consumir contenidos en español? (YouTube, RTVE, Netflix, Instagram, Facebook, X, etc.)

VII. *Percepción del dominio del idioma*: a. ¿Crees que el consumo de productos culturales en español ha repercutido positivamente en su dominio del idioma?; b. ¿De qué manera crees que ha contribuido a tu dominio del idioma?

VIII. *Comprensión cultural*: a. ¿Cómo ha influido la exposición a productos culturales españoles en tu comprensión de la cultura española?; b. ¿Puedes dar ejemplos de matices culturales que hayas aprendido a través de estos productos culturales?

IX. *Integración en la rutina de aprendizaje*: a. ¿Incorporas intencionadamente contenidos culturales españoles en tu rutina formal de aprendizaje de idiomas?; b. ¿Cómo equilibras el uso de productos culturales con métodos más tradicionales de aprendizaje de idiomas?

X. *Desafíos encontrados*: a. ¿Has encontrado algún desafío a la hora de utilizar productos culturales para el aprendizaje de idiomas? En caso afirmativo, especifica.

XI. *Motivación y compromiso*: a. ¿En qué medida los bienes culturales te motivan a seguir aprendiendo español? b. ¿Cómo mantienes tu compromiso con los contenidos culturales en español a lo largo del tiempo?

XII. *Diversidad de contenidos*: a. ¿Buscas activamente una gama diversa de contenidos culturales en español?; b. ¿Cómo te aseguras de estar expuesto a diferentes acentos y dialectos en español?

XIII. *Influencia en las destrezas orales*: a. ¿Has notado alguna mejora en tu español hablado como resultado del consumo de estos productos expresivos culturales?

XIV. *Influencia en el vocabulario*: a. ¿De qué manera ha influido la exposición a tales productos culturales en tu vocabulario de español?

XV. *Recomendaciones*: a. ¿Recomendarías el uso de productos culturales a otros estudiantes de español? ¿Por qué sí o por qué no?

XVI. *Sensibilidad cultural*: a. ¿Crees que el consumo de dichos productos culturales te ha hecho más sensible culturalmente en el uso de la lengua?

XVII. *Influencia de los compañeros*: a. ¿Discutes o compartes contenidos culturales españoles con sus compañeros? ¿Cómo influye esto en tu experiencia de aprendizaje?

XVIII. *Preferencias futuras*: a. ¿Hay tipos específicos de productos culturales que te gustaría ver más en tu viaje de aprendizaje del español?

XIX. *Impacto en las destrezas lingüísticas*: a. ¿Has notado alguna mejora en tus habilidades en el idioma español como resultado de comprometerse o interactuar con uso de bienes expresivos culturales?; b. ¿En qué destrezas lingüísticas específicas (escuchar, hablar, leer, escribir) crees que este consumo ha tenido un mayor impacto?

XX. *Impacto a largo plazo*: a. En tu opinión, ¿qué impacto a largo plazo crees que tendrá el consumo de productos expresivos culturales (en español) en tu dominio de este idioma y su comprensión cultural?

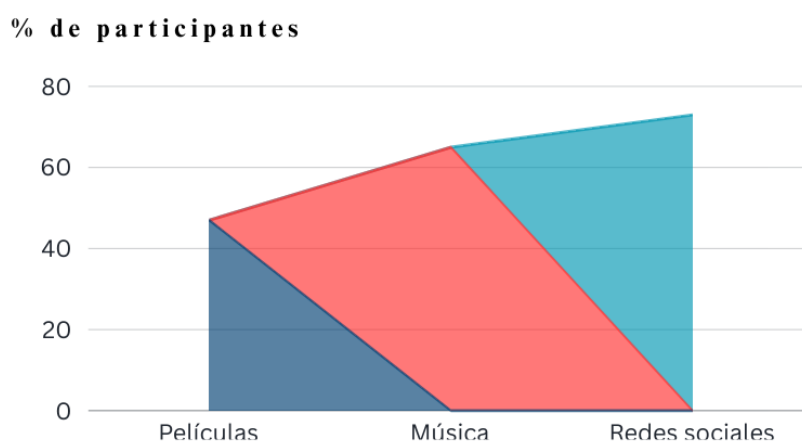
Es importante destacar que el presente estudio no tiene en cuenta la nota del examen (consecuente) de los participantes, sino que cuenta con los "resultados experienciales" de los alumnos, que incluyen conocimientos, habilidades, crecimiento personal, insights, percepciones y cambios de comportamiento que resultan de participar activamente en una actividad concreta o vivir una experiencia específica, centrándose básicamente en los

beneficios tangibles o intangibles derivados de involucrarse con los productos culturales expresivos de la lengua española.

4. Resultado y Discusión

Se realiza un análisis exhaustivo de los datos del cuestionario para explorar la intrincada dinámica entre el consumo cultural y aprendizaje de español como lengua extranjera. Este análisis integral abarca una serie de dimensiones como la exposición a productos culturales, la frecuencia de consumo, la motivación y el compromiso, la influencia en las destrezas orales, el impacto en el vocabulario y el impacto general en las competencias lingüísticas. En las secciones siguientes se expondrán detalladamente los resultados de la investigación:

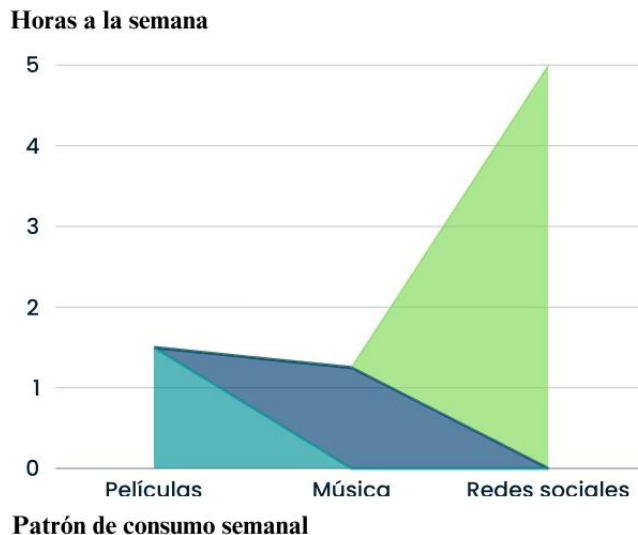
Exposición a los productos culturales



Patrón de exposición

Según los resultados de la encuesta, de los 54 estudiantes, un 47% de los participantes declararon ver películas en español con regularidad, lo que demuestra una exposición adecuada a contenidos cinematográficos, mientras que el 65% escuchaba música o canciones en español. Además, un abrumador 73% de los estudiantes consumen con frecuencia contenidos de vídeo relacionados con la cultura o el idioma español en redes sociales como YouTube, Instagram, Facebook, etc. La encuesta revela que 38 estudiantes (es decir, más del 69% de ellos) siguen a influenciadores o personalidades hispanohablantes en las redes sociales, siendo Instagram la plataforma preferida para el 45% de ellos, lo que pone de manifiesto un interés significativo por el aprendizaje visual.

Frecuencia del consumo



La investigación indica un compromiso constante y dedicado al consumo de productos culturales en español entre los participantes. Por término medio, los encuestados dedican aproximadamente 1,5 horas a la semana a ver películas o vídeos en español. Además, el 68% declaró escuchar música o canciones en español al menos 4 veces por semana, lo que supone una media de 1,25 horas. Las redes sociales también desempeñan un papel importante, ya que el 75% pasa alrededor de 5 horas semanales en plataformas como Instagram, YouTube y Facebook consumiendo contenidos relacionados con la lengua y la cultura españolas. Estas cifras ponen de manifiesto un patrón sostenido y regular de consumo, lo que subraya la importancia de una exposición constante en la adquisición del idioma.

Motivación y el compromiso

La encuesta reveló una fuerte correlación entre el consumo de productos culturales españoles y la motivación de los estudiantes para continuar su aprendizaje del español. Un abrumador 88% de los encuestados manifestó que los productos culturales desempeñaban un papel crucial en el mantenimiento de su motivación. Además, el 72% manifestó un alto grado de compromiso, que atribuyó a la naturaleza dinámica e interactiva de los contenidos culturales. Estos resultados sugieren que los contenidos culturales no sólo actúan como herramientas educativas, sino también como poderosos motivadores que mejoran la experiencia de aprendizaje en general.

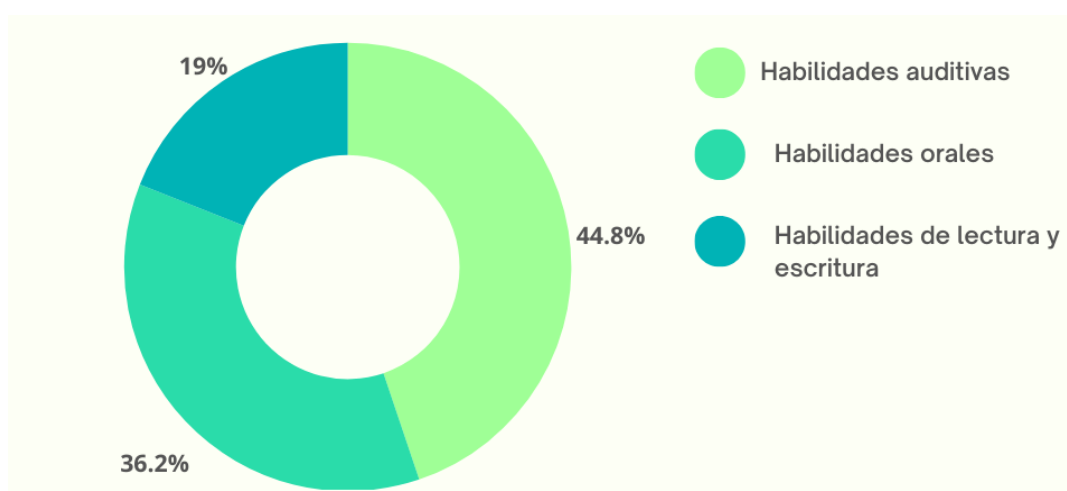
Impacto en el vocabulario y la expresión oral

Los resultados de la investigación sugieren un impacto positivo en las habilidades de expresión oral debido al dicho consumo cultural. Un 75% de los participantes declararon haber

mejorado notablemente su expresión oral en español como resultado directo del consumo de películas, música y vídeos. Esto subraya la idea de que la exposición al uso auténtico de la lengua en contextos culturales contribuye sustancialmente al desarrollo de la competencia oral.

La encuesta reveló también que la exposición a productos culturales tuvo un impacto sustancial en la adquisición de vocabulario de los encuestados. Un notable 82% afirmó haber ampliado su vocabulario de español a través del contenido audio-visual o aural de las películas, programas de radio, podcasts, música, redes sociales, etc. Esto pone de relieve la eficacia de la exposición e inmersión cultural no sólo para reforzar el vocabulario existente, sino también para introducir nuevos elementos lingüísticos en un contexto significativo.

Impacto en las competencias lingüísticas



La investigación reveló un impacto global significativo en las competencias lingüísticas, según lo informado por el 84,7% de los participantes, lo que indica mejoras en su dominio del español. Dentro de esta cohorte, el 44,8% hizo especial hincapié en la mejora de las habilidades auditivas, lo que demuestra la influencia positiva del consumo cultural regular. Además, el 36,2% afirmó haber mejorado su expresión oral, lo que subraya aún más los resultados beneficiosos asociados con la interacción con productos culturales expresivos. Además, el 19% de los participantes notó progresos en sus habilidades de lectura y escritura, atribuyendo estos avances directamente a su consumo constante de materiales o bienes culturales de carácter expresivo. Este desglose matizado subraya los variados y amplios beneficios lingüísticos que se derivan de la integración de productos culturales en el proceso de ALE.

Impacto a largo plazo

En cuanto a las perspectivas a largo plazo, un notable 68% de los participantes se mostró convencido de la influencia duradera de la interacción con productos culturales españoles tanto en su dominio de la lengua como en su comprensión cultural. Esta observación refleja una perspectiva positiva sobre las ventajas duraderas asociadas a la integración de contenidos culturales en la trayectoria de aprendizaje de idiomas. La convicción de los participantes pone de relieve el papel fundamental que desempeñan los productos culturales no sólo en la formación de una competencia lingüística integral, sino también en el fomento de un impacto sostenido y duradero en su competencia lingüística y cultural general a lo largo del tiempo.

5. Conclusión

El presente estudio profundizó en la intrincada relación entre el consumo de bienes culturales expresivos en español y el aprendizaje del español como lengua extranjera entre 54 estudiantes indios que cursan estudios de licenciatura en español en varias universidades de la región de la capital nacional de Delhi. Se empleó un diseño de investigación descriptivo, centrado en la presentación e interpretación de datos cualitativos para explorar las multifacéticas dimensiones del impacto del consumo cultural en el ALE. Exploramos cómo el consumo cultural puede ser una forma no convencional pero muy eficaz de dominar las destrezas lingüísticas del español, y esta exploración se basó en los marcos teóricos de la Teoría de la Actividad de Leontiev y la Hipótesis del Input de Krashen, proporcionando lentes a través de las cuales entender la interacción dinámica entre el consumo cultural y el ALE en la era digital. La omnipresencia de los teléfonos inteligentes y el auge de las plataformas digitales tras el COVID han transformado el panorama del aprendizaje de idiomas, haciendo necesaria una reevaluación del papel de los bienes culturales expresivos.

Los resultados de la investigación, derivados de un muestreo intencional (purposive sampling) de 54 participantes, revelaron datos convincentes sobre la exposición de los participantes a productos culturales expresivos. Casi la mitad de los estudiantes veían películas en español con regularidad y una mayoría significativa escuchaba música o canciones en español. Además, una proporción considerable de ellos visitaba contenidos de vídeo en redes sociales relacionados con la cultura o el idioma español, con una preferencia notable por Instagram como plataforma preferida. La investigación reveló un compromiso constante con la inmersión cultural entre los participantes, evidente en su consumo semanal de películas, música y contenidos de redes sociales en español. La frecuencia sostenida de consumo puso de

relieve el papel fundamental de la exposición regular en el ALE. La motivación y el compromiso se identificaron como resultados significativos, y la mayoría reconoció los productos culturales como motivadores cruciales en su viaje de aprendizaje de idiomas. La naturaleza dinámica e interactiva de estos materiales los situó no simplemente como herramientas educativas, sino como poderosos catalizadores de un compromiso sostenido.

Además, el estudio puso de relieve las notables mejoras en vocabulario y expresión oral derivadas de la integración de productos culturales expresivos en la rutina de ALE. Los participantes informaron de notables avances en el español hablado y en la ampliación del vocabulario, lo que pone de manifiesto los diversos beneficios lingüísticos derivados de la exposición a tales contenidos culturales. Este desglose matizado subraya el impacto polifacético en las capacidades de comprensión auditiva, expresión oral, lectura y escritura. De cara al futuro, una parte sustancial de los participantes expresó su creencia en la influencia duradera de la exposición a contenidos culturales españoles en su competencia lingüística y comprensión cultural, haciendo hincapié en los beneficios duraderos de la incorporación de dichos contenidos en la trayectoria de ALE a largo plazo. Tal creencia de los participantes subraya el papel fundamental que desempeñan los contenidos culturales no sólo en la formación de una competencia lingüística integral, sino también en el fomento de un impacto sostenido y duradero en su competencia lingüística y cultural general a lo largo del tiempo.

En conclusión, los resultados de la encuesta subrayan la relación favorable entre el consumo cultural y una adquisición más eficaz y motivadora del español como lengua extranjera entre los estudiantes participantes. Aporta, por ende, conocimientos valiosos para las prácticas pedagógicas y el desarrollo curricular en la enseñanza de lenguas extranjeras (ELE), reconociendo el papel cambiante de los bienes culturales en la era digital.

¹ El Proyecto de Estándares Nacionales para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras o *The National Standards for Foreign Language Education Project*, introducido en 2006, se refiere a un conjunto de pautas y puntos de referencia desarrollados para proporcionar un marco para la enseñanza de lenguas extranjeras en Estados Unidos. Publicados por el American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) en colaboración con otras organizaciones de enseñanza de idiomas, estos estándares tienen como objetivo orientar a los profesores de idiomas en el diseño de programas lingüísticos eficaces. El proyecto esboza las expectativas de los estudiantes de idiomas, enfatizando las habilidades comunicativas, la competencia cultural y el dominio general de las lenguas extranjeras, promoviendo un enfoque holístico para la educación de idiomas.

Referencias

- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge: Belknap Press (Harvard University Press).
- Hudson, R. A. (2011). *Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Nueva York: Pergamon.
- Donato, R, y MacCormick, D. (Invierno de 1994). A Sociocultural Perspective on Language Learning Strategies: The Role of Mediation. *The Modern Language Journal*, 78(4), 453-464. Recuperado el 12 de Septiembre de 2023, de <https://www.jstor.org/stable/328584>
- National Standards in Foreign Language Education Project (U.S.). (2006). *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century: Including Arabic, Chinese, Classical Languages, French, German, Italian, Japanese, Portuguese, Russian, and Spanish*. Nueva York: American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- Seelye, H. N. (1994). *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication*. Lincolnwood: National Textbook Company.
- Walker, G. (2000). Performed culture: Learning to participate in another culture. En Lambert, R. D., y Shohamy, E. (Eds.), *Language Policy and Pedagogy : Essays in honor of A. Ronald Walton* (pp. 223-238). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

**Intercultural competence and teaching literature in a foreign language classroom: Hans
Jakob Christoffel von Grimmelshausen's Novel *The Adventures of Simplicius
Simplicissimus* as an experiment for Spanish and German learners**

- *Mercy Vungthianmuang Guite*

Introduction

Area studies teaching is a principle that focuses not only on the teaching of language, but also on the teaching of cultural information. However, it is not only about primarily informing the participants about the different cultures but also promoting sensitization and the development of abilities, strategies and skills in dealing with foreign cultures. In doing so, one compares and evaluates the foreign culture and their own culture and reality, which results into reduced prejudices and stereotypes and develop critical tolerance.

It is already established that both language skills and cultural knowledge are essential for successful foreign language learning. It has also been established that both can be achieved through the principle of teaching regional studies. However, it must be taken into account that regional studies cannot be firmly defined. Unlike grammar and phonetics teaching, there are no fixed rules for the regional studies topics. In his introductory article for the June 1992 issue of the journal *Fremdsprache Deutsch* (Themenheft *Landeskunde*), Pauldrach (1992) wrote:

In this respect, *Landeskunde* (German for *Cultural History*) is one of the most difficult areas of German (foreign language) teaching. It never comes to an end and one is never finished with it. It always includes its own starting point and the foreign goal, which is why we call it intercultural. And both poles are constantly changing (whether we want to admit it or not). This, too, distinguishes it from other areas of teaching such as grammar or phonetics (p.15).

There are innumerable methods with the help of which the (dependent on) examination of regional studies mediation in foreign language teaching is possible. Among these is the use of literature. Literature can serve many functions in the foreign language classroom. Literary texts can be used as a means of language acquisition as well as a means of cultural learning.

Working with literary texts has been seen as a special opportunity to initiate a dialogue between the learners' own cultural world of experience and the world of experience of the foreign culture from which the literary text originates. (Dobstadt and Riedner, 2011, p.6)

Therefore, it is interesting to observe how literary texts are used in foreign language classes in terms of teaching Interculturality.

Intercultural approach

One of the most important approaches in teaching a foreign language is the intercultural approach. The intercultural approach developed as a continuation of the communicative approach toward the end of the 1980s. "It is primarily concerned with developing skills, strategies, and abilities in dealing with foreign cultures and societies". (Zeuner, 2009, p. 11).

Foreign language learning necessarily always has an intercultural component. Comprehension skills depend not only on pure knowledge of the language, but also on knowledge of the culture so that the language can be used appropriately for the situation. Grammatically correct statements can still lead to misunderstandings if the cultural context is not taken into account. This is why the intercultural approach has gained importance. "Understanding and making oneself understood thus turn out to be a constant process of comparison, in which one's own situation and its cultural conditions enter in just as much as experiences and information about the foreign culture" (Picht, 1989, p. 57)

To support this, texts are often used that leave room for interpretation and address learning emotionally. Knowledge of the foreign world is always colored by one's own sociocultural experiences. Learners encounter material in which they find familiar contexts of everyday life. The question is whether their knowledge and experience are sufficient to perceive it. They need to be encouraged to ask questions through which they have opportunities for reflection and analysis.

What is considered normal in one's own culture may not be accepted in the foreign culture. One must be aware of taboo topics in the target language in order not to be considered rude. The likelihood of offending someone is high due to lack of cultural knowledge. One may overlook grammatical errors, but it is difficult to overlook behavior that does not fit the culture of the country.

This also applies to nonverbal communication. The meaning of facial expressions and gestures changes from country to country. Sometimes, even in the same country, there are different societies that have their own interpretation of facial expressions and gestures. Non-verbal communication is an equally important component of foreign language learning.

This approach emphasizes skills such as perceptual abilities and empathy skills. It involves gaining a better understanding of one's own culture by learning about the culture of the target language. With the help of this understanding, learners can broaden their horizons, adopt new perspectives, and reduce prejudices.

Today, in the post-method era, one can no longer rely on just one approach. It often turns out that several approaches are appropriate for a foreign Language class and that these approaches overlap each other. In foreign language didactics one cannot make clear distinctions.

Contextual awareness

Focusing solely on linguistic competence does not guarantee learning success in a foreign language course because there are other contextual factors that influence participants' motivation. How learners learn a foreign language depends on their learning environment. Due to contextual factors, FL lessons vary from class to class, from city to city, from country to country and from continent to continent. It is therefore essential to adapt to the context each time you teach a foreign language.

There are two categories of contextual factors that influence the teaching of FL. On the one hand, there are personal factors such as the learning group, the teacher and the parents. On the other hand, environmental factors such as the learning space, the time dimension, the school Programme, the curriculum and the learning materials play a crucial role. "Creating a context-sensitive learning environment means taking these factors into account in planning, design and evaluation" (Gerlach & Leupold, 2019, p. 7). Reflection on both the contextual factors and the needs of the participants is necessary to achieve context-sensitive foreign language teaching. The following prerequisites must not be ignored with regard to learner-center and context-sensitive teaching of a foreign language:

- i. Knowledge of the contextual factors that are crucial for a particular learner group and class.

ii. An understanding of foreign language teaching as a socio-cultural practice in which teachers, learners and teaching/learning materials are interrelated.

This relationship has an influence on foreign language learning in social, historical, and cultural practice, which is why an examination of the three elements is necessary (adapted from Wright 2005).

However, certain components remain intrinsic to the teaching of literary texts in an interculturally competent foreign language class, such as:

1. Teacher

The teacher is one of the main elements of Foreign Language teaching. The other two are the learner and the learning material. The teacher is responsible for making the most important decisions regarding foreign language teaching. The teacher has an impact on the other two elements as well as the quality of relationships among these elements, which are - learner/teacher relationship, learner/learner relationship, learner/learning material relationship, and teacher/learning material relationship.

a. Teachers' decisions

In all of the above relationships, the decisions made by the teacher play a significant role. Some decisions that the teacher must make in a foreign language classroom where a literary text is used to teach interculturality are the following:

b. Material selection

Material selection is determinative of the entire course. The texts selected by the teacher depend on different factors such as his/her expectations, his/her experiences, his/her learning objectives, and his/her needs analysis of the learning group. This is an important decision for teachers to make because the texts have an impact on students - their learning, their perceptions of different cultures, and their personalities.

c. Teaching principles

The principles-action orientation, learner orientation, personalization, interaction facilitation and reflection facilitation should be brought to the forefront in a foreign language literary class

as the application of these gives the learners the opportunity to express their opinions. Moreover, using these principles, they can learn not only about the foreign culture but also about their own culture.

These principles influence the learning environment and the whole learning process. Each principle has its own meaning depending on the learning objectives and the teacher. These principles are not mutually exclusive, however, it is practically impossible to apply them all together in a given class. Which principles are considered important in a particular class/course depends on the choices made by the teacher. The choice of principles applied is based on the teacher's teaching philosophies, experiences, values, and views.

d. Country studies approach

There are three approaches to teaching regional studies - the cognitive approach, the communicative approach, and the intercultural approach. These three overlap and are rarely found in pure form. If the use of literature for the purpose of Interculturality is the main goal for a foreign language class, then the intercultural approach is ideally suited for this purpose. It allows for free communication as learners learn more about the foreign culture and their own. It emphasizes communication in a cultural context, which is becoming increasingly important in our globalized world.

However, this does not mean that the other two approaches should be neglected. This is practically impossible because all approaches are interrelated. They complement each other in a foreign language class. The cognitive approach is important for the foundation of a literary text. If the students know facts about the author, the time, the literary period, etc., it helps them to better understand the context of the text. Similarly, the communicative approach is especially important when dealing with everyday topics such as love, arguments, food, home, etc. Moreover, this approach bridges the gap between one's own culture and the foreign one. It helps learners develop their personalities by focusing on emotional aspects such as openness, tolerance, and empathy for the target language country.

e. Teacher competencies

The process of foreign language learning is strongly influenced by teachers' competencies. Why and how a literary text is taught is determined by the teachers. It is not enough for teachers

to know, read and understand literary texts. Rather, they should be able and motivated to design their lessons in such a way that the texts make sense to their learning group. They should be able to put their knowledge into practice so that the learners learn the foreign language and get to know the culture.

When teaching a literary text, the subject didactic competences and the methodological competences play a significant role. The explanation from the background of a text, the explanation of examples, the choice of social forms, the use of media and the way of feedback and error correction are very closely related to the two competences. All of these factors have an impact on foreign language learning.

f. Attitude towards literature

Teachers' interest in a subject, in this case any foreign language literature and interculturality, influences and guides learners' interest in that subject. Teachers' choice of materials, introduction to a text, and teaching of a literary text are strongly influenced by their preferences for the texts and for the authors. The teacher's interpretation and attitude toward a text initially guide learners until they learn to work independently with a literary text. Only when the teacher is convinced of the use of literature as a tool for teaching interculturality in these FL classes, will the learners also be convinced of its use and importance in such classes.

2. Learners

One of the three elements that is at the center of all relationships and activity of a FL class is the learners. Both the individual learner and the learners in a group are in a relationship with the other two elements of a FL class - the teacher and the learning material. As the social factor, learners determine all other factors in a context-sensitive class. In a learner-centered FL class, the learners guide the teacher in making instructional decisions, especially when it comes to material selection and didactic methods. In this context, the learners' individual prerequisites and interest in the subject are of utmost importance because they influence the learners' knowledge of the language and their personality, which in turn influence all other factors and relationships in a FL class.

In a learner-centered classroom, almost all decisions are based on the learner group, especially on their language learning aptitude and motivation. These two are the most important

prerequisites for learning success and teaching. Language aptitude is one of the "big two" individual difference factors [the other being motivation]. (Rod, 1994, p. 531)

a. Language learning aptitude

In modern times, the understanding of the term language learning aptitude is not limited to strong and weak learners. It is assumed that every learner is capable of learning a foreign language. "Foreign language learning aptitude" essentially means "foreign language ability," i.e., foreign language learning is a skill that can be trained over time (Schlak, 2008, pp. 4-6). While some learners are faster, the others need a little more time to process and practice. This ability depends on socioeconomic background, learning conditions, their schooling, their parents, their experiences, their attitude towards the target language country, their interaction with people from other cultures, etc. Basically, the same factors that are responsible for their intellectual development as well as personality development have an impact on their foreign language ability. In a learner-centered, action-oriented, and intercultural FL class, these factors should be taken into account when planning the lessons. The material should be selected according to the learners' language level and the teaching methods should be appropriate to their learning style.

b. Motivation

The second factor is motivation. The factors influencing language learners' aptitude and motivation are similar. They are interconnected by factors such as socio-economic background, books read, parents' attitude towards foreign language learning, reason for learning foreign language, time needed for foreign language learning, etc.

c. Institutional framework

Each institution has its own curriculum according to which courses are designed. The curricula are created by experts in the field. They keep in mind the requirements and the desired standard of education. In India, the curricula and the rules vary from state to state and from university to university (Gerlach & Leupold, 2019, p. 70). The choice of material is based on the institution's curriculum, which is planned for a specific period of time. The entire course of study is divided into years, which in turn are divided into semesters. According to the time and semesters, the courses for each batch are then determined. Along with this, the general learning objectives are also mentioned. They are not too detailed and only state the main competencies that learners should

be able to develop by the end of the course. Teachers are expected to complete the courses in the allotted time and to help students develop the competencies listed in the course description. Therefore, the selection of the type of literary texts as well as the number of texts are closely related to the course duration and the basic learning objectives. The literary texts for a FL course are selected by the teachers. The institutional framework provides only a basic framework that serves as a guide for teachers and learners. Even though the general curricula and rules are given by the institutions, the teachers enjoy the freedom to design their lessons and courses according to their wishes. Their experiences, their preferences, their assessment of the competencies of the learning group, and their learning objectives influence the selection of the type and number of texts used in these classes. In this context, the responsibility for the integration between literature and interculturality lies with the teacher. Not only do they select the texts, but they also decide on the learning objectives for the lessons. Teachers plan the activities and determine the social forms based on their own teaching philosophy. They decide how a text will be introduced, practiced, and used in class. How creative learners can be and how much speaking they enjoy in lessons is governed by lesson planning prepared by the teacher. The teacher's interest in the topic and the priority they give to discussing issues related to interculturality, their openness and tolerance of different opinions, their ability to make a text relevant to the learner and bridge the gap between the foreign and the native are reflected in the selection of texts. The teacher's personality plays a major role in the selection and use of texts in foreign language classes.

II. Working with selected literary text in class

Based on the above categories, the selected text *Simplicissmus* by Grimmelshausen will be analyzed for the foreign language class with roots in both Spanish and German, which is often taught in the undergraduate courses at Jawaharlal Nehru University, School of Language, Literature and Cultural Studies as part of the literary courses in German and Spanish.

It is suitable for students of Spanish and German as Foreign Languages, where the cultural history of both countries is intertwined with the shared history of the Thirty Years' War (1618-1648). In addition, the text emphasizes the intercultural component, communication and interaction as the main objectives.

Methodology in teaching Grimmelshausen's *Simplicissmus*

The choice of the text depends entirely on whether the main objective is to introduce a literary text as a tool for intercultural exchange in Spanish or in German. The teacher must place great emphasis on the interaction between the students. The approaches that can often be used are the communicative approach and the intercultural approach.

Before dealing with the text, it is essential to deal with the genesis of the text, as this becomes interculturally important for the students to understand how the novel exuberates two literary cultures. The novel *Simplicissimus* was written by Grimmelshausen in 1669.

When Grimmelshausen began his *Simplicissimus* cycle, he was drawing on a literary tradition that had its origins in Spain. Spain, although the seeds of the picaresque novel go back to Greek and Roman times. The picaresque novel takes its name from the protagonist, who is called a *picaro*, a rogue or a scoundrel. The *picaro* belonged to society and was motivated to action by hunger and cruelty. In general, this genre was a reaction to the novels of chivalry, whose heroes were motivated by an ideal. The picaresque novel was born out of the need to criticize the social ills of 16th century Spain. Reality was distorted in order to horrify the public and encourage them to seek a remedy. (Shaw, 1971)

Although the *picaro* belonged to the lower classes, the biographical or autobiographical style gives the story an air of authenticity and truth. The story usually begins with the story of his parents. The early death of the father - or both - throws the anti-hero out into the world.

This is followed by the story of the villain's adventures with one or more masters, whose trade or profession is episodically satirized. The figure of the villain himself is the common thread running through the work. Instead of a well-developed plot, the rogue experiences a series of interrelated adventures that reflect the signs of decadence in Spanish social conditions. There is usually the possibility of a sequel, as the rogue's adventures never really end.

Occasionally, the *picaro* is replaced by his female counterpart, the *picara*, and instead of having a series of masters, the *picara* has a series of lovers. However, as Northup explains, the emphasis is on how the *picara* deceives her lovers rather than the sexual aspect (Northup, 1968, p. 171). One of the earliest examples of a novel featuring a *picara* rather than a *picaro* is Ubeda's *Picara Justina*.

After introducing the text, the teacher can explain the text both at the word level and at the image level. In the first half of the lesson, the teacher should read the story line by line. It is important to discuss any new words that seem difficult for the learners. It is also essential to discuss new expressions that are introduced in context.

Therefore, after the discussion that follows the introduction of the text in its Spanish roots, it is essential to establish the background of the story as Grimmelshausen's novel *The Adventures of Simplicius Simplicissimus*, which is essentially the story of the pilgrim Simplicius' journey through the inverted moral universe of the Thirty Years' War. This discussion helps to bring in the shared history of two cultures in the war and also the German component for learners of one of the two foreign languages.

As a narrative of Simplicius's journey across the battlefields of Germany, from innocence to temptation to redemption, Grimmelshausen's novel resists easy categorization. Its title promises, on the one hand, a heroic picaresque romance in the metafictional mould of Cervantes's *Don Quixote* (first published in 1605; *Simplicissimus* first appeared in 1668), but it also anticipates the *bildungsroman* tradition of German Romanticism, notably Wieland's *History of Agathon* (1766-1767) and Goethe's *Wilhelm Meister* (1795-1796).

The explanation of the story is now the main objective of the teacher, together with interactive sessions in the form of small questions put to the students in the specific foreign language in order to test their communicative competence. The novel must be explained from the point of view of its protagonist, Simplicius, a rogue or *picara*, typical of the picaresque novel, who travels through the turbulent world of the Holy Roman Empire during the Thirty Years' War. Brought up in a peasant family, he is separated from his home by foraging dragoons and adopted by a hermit living in the forest, who teaches him to read and introduces him to religion. The hermit also gave Simplicius his name because he was so simple that he did not know his own name. When the hermit dies, Simplicius is left to fend for himself. He is conscripted at a young age, and from there begins years of foraging, military triumph, wealth, prostitution, illness, bourgeois domesticity, and travels to Russia, France, and an alternate world inhabited by mermaids. The novel ends with Simplicius himself turning to a life of seclusion, denouncing the world as corrupt.

After this discussion in the second half, learners are given time to reflect on the text and express their own opinions. In this way, the speaking part can be shared equally between the

teacher and the learners. The teacher can then ask the learners some questions such as: i. What would be the situation if a similar war had taken place in your culture/village/town/family? This gives learners the opportunity to express their own experiences and attitudes. They were free to interpret the text in a very personal way. The teacher's interpretation of the literary text can thus be discussed with the pupils' contributions since *Simplicissimus* is perhaps most meaningful to the modern reader as a story of war in all its horror and absurdity, which is why this new translation is so welcome. The cataclysmic violence of total war, with the red thread of ideological and genocidal terror that runs through the history of the twentieth and twenty-first centuries, was prefigured in the wars of religion that ravaged Europe from 1517 to 1648. Like all wars fought in the name of "one true faith", these were conflicts of supreme cruelty.

This opens up the whole transcultural context of the story to the learners and gives them an intercultural understanding of the senselessness of wars of all kinds, be it the Spanish Civil Wars, the German Revolutions, the French Revolution or the two World Wars that started in Germany. *Grimmelshausen* makes this cruelty the foundation of his story and the main force that shapes his protagonist, never really ending.

The students are able to talk freely about everyday topics from their culture. The teacher paves the way for the students to speak freely and must never interrupt them, even when they make grammatical mistakes. By summarizing the learners' opinion/story at the end, the teacher corrects the language mistakes. Throughout the discussion, the teacher and the learners are expected to be very tolerant and open, listening well to each other and taking an active part in the activity proposed by the teacher. The didactic method chosen by the teacher must be appropriate to the group of learners. Learners from different socio-economic backgrounds may have different experiences.

Finally, the teacher can collect these structures with the experiences that the learners have mentioned in the discussion and summarize the text. This is where the cognitive approach comes in. Teaching this novel is a perfect example of combining all three approaches to teaching a foreign language, be it Spanish or German, in a learner-centered, context-sensitive language classroom.

Conclusion

How literary texts are used in foreign language classrooms depends heavily on the teacher. The teacher's teaching philosophy determines his or her choices of materials, teaching principles

and approaches to the language. A teacher's teaching philosophy is influenced by his or her experiences, views, values, preferences, socio-political background and attitude towards the target language country. In addition, their assessment of the learner group and their short and long term learning goals play a crucial role in teaching a foreign language. Their teaching philosophy guides them, consciously or unconsciously, in making all the important decisions in language teaching.

These decisions may be different for each teacher. Most likely, the same teacher might use the same literary text differently in different language classes. How a teacher deals with literary texts in the language classroom is closely related to his or her competencies. In addition to subject didactic and methodological competencies, social competencies are also important. Teaching a foreign language through such literary texts for intercultural purposes requires much more than explaining a literary text, teaching grammar, giving examples, giving feedback and correcting mistakes. It requires self-competence, conversational competence and relational competence. These competencies are closely related and therefore have a great influence on the way literary texts are used to teach Interculturality in a foreign language.

If the teacher is also convinced of the two functions of literary texts, the use of literary texts can be effective for the two learning goals. They should be able to see the potential of literary texts and design their language teaching accordingly, also by looking at Intertextual texts that link two different cultures.

It is clear that teachers have a positive attitude towards literature. This inevitably has an impact on their teaching philosophy, which in turn influences many aspects of foreign language teaching. From the learners' point of view, there are two main factors that have an impact on foreign language learning. They are the learners' motivation and their attitude to literature. These two factors are closely related. When learners are motivated in foreign language classes, they are more attentive and active in learning. It is easier for them to process all the intercultural and linguistic information. Similarly, learners' attitudes towards Spanish or German literature are important. They will only be motivated to engage with literary texts if they find them interesting. If learners have a positive attitude, literary texts can be treated in depth in the foreign language classroom.

In a foreign language class, the three elements - teacher, learner and teaching/learning material - have a relationship with each other. This relationship has an impact on foreign language

learning in social, historical and cultural practice. This network of central relationships determines the different factors that influence the teaching and learning of Spanish or German as a foreign language. How literary texts are used in foreign language teaching for the purpose of Interculturality depends on these influencing factors. These factors are constantly changing depending on the context. Therefore, successful foreign language teaching should be context-sensitive and learner-oriented. Because the influencing factors are constantly changing, there is no fixed answer to the question 'how'.

It is clear from the data collected that the answer to 'how' is unique to each language learning class. Each research study would make a new contribution to the subject. Therefore, there is a need for ongoing research into Interculturality in language teaching. The research revealed that there is no set method for using literary texts to teach Interculturality in the foreign language classroom. Studies and comparisons could be carried out in different foreign language classrooms in order to discover further influencing factors. For example, between (a) independent and public universities (b) universities from different regions (c) adolescent and adult learners. The key message is that one should constantly work on new effective didactic methods in order to maximize the educational potential of foreign language teaching. The introduction of such literary texts, which have a rich common culture in German and Spanish, can serve as protected spaces where there is an opportunity to develop both linguistic and intercultural competences.

References

- Pauldrach, A. (1992). Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. In: Fremdsprache Deutsch, 6, S. 4-15.
- Dobstadt, M. (2009). Literarizität als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten. Zugleich ein Vorschlag zur Neuprofilierung des Arbeitsbereichs Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Deutsch als Fremdsprache 46 (1), 21-30.
- Dobstadt, M., & Riedner, R. (2011). Fremdsprache Literatur. Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 44, 5-14.

- Gerlach, D., & Leupold, E. (2019). Kontextsensibler Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr.
- Northup, G. T. (1968). An Introduction to Spanish Literature, 3rd ed. Chicago.
https://repository.lsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3169&context=gradschool_disstheses
- Picht, R. (1989). Kultur- und Landeswissenschaften. - In: Bausch/Christ/Hüllen/Krumm (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht - Tübingen: Francke Verlag.
- Rod, E. (1994). The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- Schlak, T. (2008). Fremdsprachenlerneignung: Tabuthema oder Forschungslücke? Zum Zusammenhang von Fremdsprachenlerneignung, Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenvermittlung. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 19 (2008) 1, S. 3-30.
- Shaw, P. W. (1971). The Picaresque Novel in America: 1945-1970. LSU Scholarly Repository.
https://repository.lsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3169&context=gradschool_disstheses
- Vollmer, H. J. (2016). Englisch und Englischdidaktik. In: Vorstand der Gesellschaft.
- Wright, T. (2005). Classroom Management in Language Education. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Zeuner, U. (2009). Landeskunde und interkulturelles Lernen: Eine Einführung. Technische Universität Dresden.

Dimensión afectiva: La motivación en el aprendizaje del español como lengua extranjera

- Arpita Dixit

Introducción

El resultado de cualquier tarea a menudo depende de cuánto esfuerzo hacen las personas para lograr su objetivo y cuánto realmente quieren tener éxito. En general, este impulso que genera la acción se denomina motivación. La motivación puede definirse como una fuerza impulsora o también puede expresarse como un proceso que inicia y guía diversas actividades, ya sean físicas o psicológicas (Gerrig y Zimbardo, 2006).

La motivación en el contexto de la adquisición de un idioma se refiere especialmente a los elementos que explican por qué las personas se involucran en el aprendizaje de un idioma, su intencionalidad al aprender y utilizar una nueva lengua, y las elecciones que hacen en el camino. Básicamente, cuando se trata de adquirir y utilizar un nuevo idioma, la motivación es un factor clave para determinar los comportamientos, intenciones y elecciones de las personas.

La motivación en el aprendizaje de una segunda lengua es un área del estudio cada vez más importante dentro de las diferencias individuales en lingüística aplicada y en la adquisición de un segundo idioma. Las diferencias individuales explican por qué algunas personas son más exitosas que otras en el aprendizaje de una segunda lengua, a pesar de recibir la misma enseñanza por el mismo profesor y utilizando el mismo material del curso. Según Johnson (2001), generalmente, hay tres factores o variables que contribuyen a las diferencias individuales. Estos son cognitivos, que se refieren a la inteligencia y la aptitud; afectivos, que están relacionados con los sentimientos, como la motivación y las actitudes; y relacionados con la personalidad, que abordan aspectos de personalidad extrovertida e introvertida.

Krashen (1985) sugiere que los adultos tienen filtros afectivos más fuertes en comparación con los niños y desarrolló la hipótesis del Filtro Afectivo. Esta hipótesis examina la relación que existe entre los factores afectivos y el proceso de adquisición de una segunda lengua. Cuando un estudiante se encuentra con un nuevo idioma, sus desafíos iniciales surgen de sus emociones y motivaciones. Estos factores, como los niveles de ansiedad, la identificación con los compañeros y la motivación general para aprender el idioma, forman colectivamente lo que llamamos el "Filtro Afectivo" o simplemente el "Filtro". Hay "un bloqueo mental, causado por factores afectivos

que impide que la entrada llegue al dispositivo de adquisición de lenguaje" (Krashen, 1985, p.100). Los estados afectivos de los aprendices, como la motivación, la autoconfianza y la ansiedad, tienen un impacto significativo en su habilidad para adquirir una segunda lengua. Cuando los aprendices están muy motivados y experimentan bajos niveles de ansiedad, su filtro afectivo se reduce, lo que les permite absorber e internalizar mejor el idioma.

La investigación sobre las variables afectivas ha aumentado en las últimas décadas. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas también reconoce la importancia de los filtros afectivos en el aprendizaje:

La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no sólo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal. (MCER, 2002, p. 103)

El aprendizaje de un idioma involucra tanto la adquisición de habilidades lingüísticas como no lingüísticas como parte del resultado del aprendizaje. "Aprender un idioma está vinculado al núcleo individual que constituye un componente esencial de la individualidad de una persona" (Dörnyei, 2009, p.9). Las habilidades no lingüísticas se consideran las actitudes y valores individuales con respecto a las creencias o valores culturales de la comunidad del idioma objetivo. Como resultado, los investigadores han estado interesados en investigaciones más sistemáticas de factores afectivos y de personalidad en el aprendizaje de las lenguas desde principios de la década de 1950. Estos estudios se han centrado en los valores, las actitudes sociales, y la motivación de los estudiantes relacionada con otros factores del aprendizaje y los resultados del aprendizaje. La motivación se ha mostrado como quizás el factor más importante en el aprendizaje exitoso de una lengua (Lamb, 2019).

En cuanto a la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera, se han creado y propuesto varios modelos motivacionales para los estudiantes de idiomas en disciplinas como la educación, la lingüística aplicada y la sociolingüística. Las diferentes perspectivas sobre la motivación en el aprendizaje de una segunda lengua se pueden dividir en tres fases distintas: el período psicológico-social, el período cognitivo-situacional y el período orientado al proceso. Las perspectivas psicológicas-sociales enfatizan el papel del contexto social y las interacciones

sociales del individuo, mientras que las perspectivas cognitivas se centran en cómo los procesos mentales de los aprendices influyen en su motivación y cómo el entorno y la percepción propia afectan las actitudes. Los modelos de la fase orientada al proceso investigan tanto los cambios inmediatos como a largo plazo en la motivación de los aprendices mientras aprenden una segunda lengua. A lo largo del tiempo, se han propuesto varios modelos y teorías, que incluyen el modelo socioeducativo de adquisición de L2 de Gardner, la teoría de la autodeterminación de Noels y Clément, el modelo de disposición a comunicarse de MacIntyre, Clément, Dörnyei y Noels, así como el marco motivacional extendido de Dörnyei, entre otros.

El trabajo pionero en el campo de la motivación fue realizado por Robert C. Gardner, un psicólogo social canadiense. En 1985, propuso un modelo socioeducativo que incorporaba diversas variables individuales, como variables cognitivas y afectivas, con el fin de proporcionar una interpretación integral del aprendizaje de idiomas. Este modelo distinguió claramente entre cuatro aspectos diferentes del proceso de adquisición de una segunda lengua: (i) los factores antecedentes; (ii) las variables de diferencia individual como aptitud, inteligencia, motivación, ansiedad, actitudes y estrategias; (iii) los contextos de adquisición del idioma como formales y informales y; (iv) los resultados con competencias lingüísticas, como vocabulario y gramática, junto con competencias no lingüísticas, reflejando las actitudes y valores de los individuos hacia las creencias o valores culturales de la comunidad objetivo. Gardner también desarrolló un instrumento llamado *Attitude/Motivation Test Battery* (AMTB) para analizar la motivación y actitudes de los aprendices de segundo idioma y de idiomas extranjeros. Gardner (1985) consideró la motivación como dirigida hacia metas y la definió como "la combinación entre esfuerzo y deseo de alcanzar una meta de aprendizaje junto con las actitudes favorables hacia el aprendizaje del idioma" (p.10). Una característica importante del modelo socioeducativo de Gardner para el aprendizaje de una segunda lengua es la proposición de que las actitudes también juegan un papel en el aprendizaje de una segunda lengua a través de su influencia en la motivación (Gardner y Smythe, 1975). La actitud implica una disposición para responder favorable o desfavorablemente frente a algo, ya sea una persona, idea, o situación. Los estudiantes pueden mostrar disposiciones tanto positivas como negativas hacia el idioma que están aprendiendo o las personas que lo hablan. Los aprendices con altos niveles de motivación y actitudes más positivas serán más exitosos que aquellos que muestran actitudes negativas hacia el aprendizaje de un idioma extranjero. (Dörnyei, 1997).

Gardner también acuñó los términos motivación instrumental (aprendizaje del idioma con metas prácticas inmediatas como aprobar exámenes, recompensas financieras, avanzar en la carrera, etc.) y motivación integradora (aprendizaje del idioma para crecimiento personal y enriquecimiento cultural a través del contacto con hablantes de otros idiomas). Inicialmente se pensaba que, con algunas excepciones, se necesitaba una motivación integradora para lograr un aprendizaje exitoso de una lengua. Sin embargo, los estudios empíricos mostraron que en algunos entornos, el aprendizaje exitoso estaba asociado con una orientación instrumental. Por lo tanto, las motivaciones integradoras e instrumentales no son extremos opuestos de un continuo, en cambio, están positivamente relacionadas, y ambas son metas eficazmente cargadas que pueden sostener el aprendizaje (Dörnyei, 1994) y que pueden mejorar la competencia y el logro en la lengua extranjera.

Los objetivos de aprendizaje también se dividieron en diferentes grupos de motivación, cuya definición varía en función del entorno sociocultural en el que se recopilan los datos. Así, se identificaron nuevos grupos de motivación, como la motivación intrínseca y extrínseca, propuestos en la teoría de la autodeterminación por Edward Deci y Richard Ryan (Noels et al., 2019). La motivación extrínseca se refiere a hacer algo para obtener recompensas externas o evitar resultados desfavorables, mientras que la motivación intrínseca se refiere a hacer algo porque es inherentemente interesante o agradable. Está determinada por el refuerzo positivo o negativo. Cuando un alumno no tiene metas extrínsecas o intrínsecas para aprender un idioma, surge la desmotivación, lo que resulta en la falta de una intención de actuar.

Se realizó una encuesta entre 23 estudiantes inscritos en el programa de bachillerato de español de la Universidad Jawaharlal Nehru (JNU). La encuesta fue enviada a los estudiantes en línea a través de WhatsApp. Las preguntas relacionadas con la motivación se adaptaron de una sección del cuestionario MAALE¹ y se modificaron para ajustarse al contexto de las aulas de español en la India.

¹MAALE es un cuestionario desarrollado por Minera Reyna en 2010 para estudiar la motivación y actitudes en el aprendizaje del español como lengua extranjera, basado en el cuestionario *Attitude/Motivation Test Battery* (AMTB) desarrollado por Gardner en 1985.

	Yo estudio español, porque	Muy de acuerdo	Acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Desacuerdo	Muy en desacuerdo	Media
1.	Hace/ hará que sea más fácil para mí interactuar con hablantes de español.	15	7	0	1	0	4.56
2.	Me gusta la lengua española.	14	8	1	0	0	4.56
3.	Me gustaría vivir en un país hispano.	15	5	1	2	0	4.43
4.	Lo necesito/lo necesitaré en mi carrera profesional.	12	11	0	0	0	4.52
5.	Me gusta aprender cosas nuevas.	19	4	0	0	0	4.82
6.	Lo necesito para mis estudios.	12	9	2	0	0	4.43
7.	Me permite participar mejor en actividades de otras culturas.	13	9	1	0	0	4.52
8.	Para mí es interesante aprender lenguas extranjeras.	20	3	0	0	0	4.86
9.	Me permitirá ser una persona mejor educada/preparada.	11	5	6	1	0	4.13
10.	Me permite comprender y apreciar mejor la literatura española, las películas, la música y el arte hispanos.	18	5	0	0	0	4.78

11.	En general, es gratificante aprender.	16	4	2	0	1	4.47
12.	Me sirve para viajar al extranjero.	18	4	1	0	0c	4.73

Los resultados mostraron que los alumnos están muy motivados para aprender español, algunos por motivación intrínseca y otros por motivación extrínseca. El análisis de datos indica que la mayoría de los estudiantes perciben el proceso de aprender español como lengua extranjera como interesante y placentero, satisfaciendo su sentido de la curiosidad. Por otro lado, también están motivados extrínsecamente, ya que consideran importante aprender español para sus carreras profesionales. Esta recompensa externa se obtiene al completar con éxito el curso y desarrollar habilidades comunicativas que les ayudarán a conseguir un trabajo u otras oportunidades, como viajar al extranjero. Les brinda la oportunidad de trabajar en países de habla hispana, abriendo puertas a perspectivas y experiencias internacionales en sus carreras.

Además, explorar la cultura de los países hispanohablantes emerge como un factor motivador significativo. Los estudiantes creen que aprender español les permite apreciar y comprender más profundamente la literatura, arte, música y películas en español. Como afirma Gardner (1979) "la adquisición de una lengua es un proceso de adquirir elementos simbólicos de una comunidad etnolingüística diferente" (p. 193), lo que lo diferencia de estudiar cualquier otra materia que implique aprender elementos de la propia herencia cultural y la adquisición de conocimientos y hábitos con los que el estudiante se identifica. Por lo tanto, es imposible ignorar los componentes afectivos, como las respuestas emocionales del aprendiz al idioma en su conjunto o a construcciones lingüísticas particulares, que se despiertan al usar el idioma como extranjero y aquellas que se evocan al hablar español con hablantes no nativos.

En respuesta a una pregunta abierta sobre la motivación primaria para aprender español, se encuentra que algunos de los estudiantes están motivados tanto intrínseca como extrínsecamente al mismo tiempo. Algunas de las respuestas son:

- La razón para aprender español es simplemente por la rica historia y cultura de España y América Latina.

- Tengo el deseo de experimentar la cultura única de España.
- Comprender a las personas de habla hispana, su cultura, arte, literatura, etc.
- Mi amor por aprender idiomas y comprender la cultura, y también quiero tener una buena carrera.
- Oportunidad de conseguir un trabajo en países de habla hispana.
- Me gusta el idioma español, me gustaría vivir en la región hispanohablante y quiero avanzar en mi carrera en ella.
- Para tener una mejor carrera y establecerse en países hispanohablantes.
- Aprender más sobre las culturas, literaturas y civilizaciones españolas. Mi sueño es hablar con fluidez con un vocabulario rico y estructuras gramaticales correctas, y producir textos académicos en español algún día. Luego, poder impartir el mismo conocimiento a los estudiantes si alguna vez tengo la oportunidad.
- Me permite entender y apreciar la literatura, películas, música, arte y deportes en español.
- Estoy aprendiendo español porque quería aprender algún idioma extranjero.
- Que podré conectarme con aquellos países de habla hispana que podrían ayudarme en mis objetivos profesionales futuros. Me hace sentir que puedo entender algo que otros no pueden.

Por lo tanto, esto muestra que los estudiantes tienen motivaciones multifacéticas para aprender español, abarcando aspectos lingüísticos, personales, profesionales y educativos. Algunos quieren entender mejor el idioma; otros tienen intereses personales; algunos consideran que es importante para sus trabajos, y otros simplemente quieren aprender cosas nuevas. Por lo tanto, no se trata solo de hablar español; se trata de diversos aspectos de sus vidas y de las experiencias que los impulsan a querer aprenderlo.

Conclusión

La motivación tiene un impacto directo en la frecuencia con la que los estudiantes utilizan estrategias de aprendizaje, cuánto interactúan en el idioma español y cuánto persisten y mantienen las habilidades de segundo idioma después de completarlos estudios. Solamente contar con planes

de estudio adecuados y una enseñanza efectiva no basta para asegurar el éxito de los estudiantes en el desarrollo de destrezas en español. En resumen, a pesar de las numerosas razones positivas para aprender un idioma extranjero, los estudiantes individuales pueden tener percepciones variadas. Sin una motivación adecuada, incluso los aprendices más talentosos es poco probable que persistan en alcanzar objetivos a largo plazo en el aprendizaje del idioma.

Dado que los estudiantes tienen diversos motivos para estudiar español, es esencial que los profesores identifiquen sus propósitos y necesidades y desarrollen estrategias motivacionales adecuadas. Según la Política Nacional de Educación (NEP) de 2020, "la educación superior de calidad debe permitir el logro personal y la iluminación, el compromiso público constructivo y la contribución productiva a la sociedad. Debe preparar a los estudiantes para vidas y roles laborales más significativos y satisfactorios y permitir la independencia económica" (p.33). Reconocer las motivaciones de los estudiantes puede ayudar a los profesores a crear lecturas relevantes y interesantes, contribuyendo positivamente a la motivación de los estudiantes tanto en contextos formales como informales. Los estudiantes requieren instrucción de calidad, interacciones en el idioma español y oportunidades para desarrollar habilidades comunicativas en español, no solo para tener éxito, sino también para mantener la motivación a lo largo del curso de español.

Aprender español implica tomar decisiones sobre el nivel de esfuerzo que los estudiantes están dispuestos a invertir para alcanzar sus objetivos. Dado que los estudiantes no siempre están motivados internamente, a veces pueden necesitar una 'motivación situada' que se encuentra en las condiciones ambientales creadas por el profesor. La responsabilidad del profesor es ayudar y capacitar a los estudiantes para tomar decisiones apropiadas y apoyarlos en mantener sus esfuerzos hacia el logro de sus objetivos seleccionados. En consecuencia, los profesores deben aprovechar la motivación de los estudiantes para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje de español como una lengua extranjera.

Referencias

- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78(3), 273–284. <https://doi.org/10.2307/330107>
- Dörnyei, Z. (1997). Motivational factors in second language attainment: A review of research in Hungary. *Acta Linguistica Hungarica*, 261-275. [jstor.org/stable/44306790](https://www.jstor.org/stable/44306790)

- Dörnyei, Z., y Ushioda, E. (2009). Motivation, language identity and the L2 self: Atheoretical Overview In Dörnyei, Z., & Ushioda. (Ed.), Motivation, language identity and the L2 self (pp. 1-8). Bristol: Multilingual Matters LTD.
- Gardner, R. C., y Smythe, P. C. (1975). Motivation and second-language acquisition. *Canadian Modern Language Review*, 31(3), 218-233.
- Gardner, R. C. (1979). Social psychological aspects of second language acquisition. In H. Giles y R. St. Clair (eds.), *Language and social psychology*. Oxford: Blackwell, 193-220
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2010). *Second Language Acquisition: A Social Psychological Perspective*. Oxford Handbooks Online. <https://doi.org/10.1093/OXFORDHB/9780195384253.013.0014>
- Gerrig, R. J y Zimbardo, P. G. (2006). *Psychology and life*. Delhi: Pearson Education.
- Johnson, K., 2001. *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*. England: Pearson Education Limited.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Lamb, M., Csizér, K., Henry, A., y Ryan, S. (2019). *The Palgrave handbook of motivation for language learning*. Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Lorenzo Bergillos, F. (2004). La motivación y el aprendizaje de una L2/LE. En Sánchez Lobato, J y Santos Gallardo, I. (Eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 305-328.
- Instituto Cervantes (2002). *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas*. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes. Consultado el 10 de mayo de 2024. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>
- Minera Reyna, Luz E. (2009c): «El cuestionario (MAALE), técnica para recolección de datos sobre las variables afectivas motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera», Red ELE, 19. Disponible en:

<https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material->

RedEle/Revista/2010_19/2010_redELE_19_03Minera.pdf?documentId=0901e72b80dd2

779

Ministry of Human Resource Development. (2020). National Education Policy 2020 Ministry of Human Resource Development Government of India.

https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/NEP_Final_English_0.pdf

Las canciones como material pedagógico para ELE

- *Faizan Ahamad*

1. Introducción

Los estudios innumerables realizados en diferentes países han comprobado que los jóvenes dedican la mayor parte de su tiempo libre a escuchar su música favorita o a dedicar su tiempo a la música en general. Roberts (2005) afirma que algunos jóvenes declaran que consideran la música tan importante como el oxígeno o el agua, como un elemento que define su identidad y su rumbo en la vida¹.

En consecuencia, las canciones juegan un papel vital en su desarrollo emocional, social y cognitivo. Además, las investigaciones han demostrado que escuchar canciones puede reducir la ansiedad, la presión arterial y el dolor, además de mejorar la calidad del sueño, el estado de ánimo, la agudeza mental y la memoria etc.

La música puede ayudar a que una tarea tediosa sea más agradable y puede ayudar a motivar a los estudiantes a continuar estudiando durante períodos de tiempo más prolongados (Olsen, 2022)². La música también puede estimular la imaginación, por lo que puede ser una fuente de inspiración para actividades que impliquen pensamiento creativo. Sin duda, las canciones pueden considerarse como una de las herramientas de aprendizaje de idiomas más útiles que ayudan a enseñar una lengua extranjera sin ejercer demasiada presión académica sobre los alumnos y el propósito de las canciones no es sólo entretenimiento; en cambio, también ofrecen una amplia gama de funciones educativas.

2. Objetivo de este estudio

Cada estudio de investigación tiene ciertos objetivos y ciertos temas que pretende aprender. Los propósitos de este estudio son: cómo hacer las canciones más fructíferas para enseñar y aprender el español y hacer su uso en el aula de español. Qué tipo de actividades se pueden realizar en la clase a partir de canciones y dónde se pueden encontrar las canciones.

¹ Es una traducción propia.

² Es una traducción propia.

3. ¿Cómo las canciones se están convirtiendo en parte de nuestra vida?

Las canciones siempre han sido una parte muy importante de nuestra vida. Están en todos lugares, nos rodean en todas partes y son ampliamente aceptadas en todo el mundo. Hoy en día nadie puede evitar escucharlas porque están relacionadas con muchos aspectos de nuestra vida. Una variedad de canciones se puede escuchar en casi todas partes y durante eventos importantes como los Juegos Olímpicos, Juego de Críquet etc. Al ver la escuela, se dice que el uso de la música durante las clases no es tan popular. Esto se entiende así porque para la mayoría de las personas escuchar música está asociado al tiempo libre, no al trabajo o al aprendizaje (Murphy, 1992).

La música se puede encontrar en todas las culturas humanas. Es decir, podemos escucharla en casi todas partes: mientras escuchamos la radio, cuando miramos la televisión y en diferentes ocasiones familiares, como fiestas de cumpleaños, ceremonias de boda, en un funeral, en restaurantes, tiendas, automóviles e incluso en las calles (McDermott y Hauser, 2005).

4. Razones para utilizar las canciones en la clase

Podría haber muchas razones para esto, pero aquí le contamos algunas de ellas:

No podemos pasar por alto el hecho de que muchos estudiantes aprenden español motivados por la música y concentran parte de sus energías en la música española fuera del aula. Nuestro trabajo es redirigir esta energía al aula para un aprendizaje más eficaz. Como docentes debemos renovarnos y ser más innovadores y creativos. (Yagüe, 2008, pp. 86-87)

Las canciones también brindan la oportunidad de mejorar la automaticidad, que es la razón principal cognitiva para utilizar las canciones en la clase (Schoepp, 2001). La automaticidad se define como “una parte de la fluidez de lengua que incluye tanto saber qué decir como producir la lengua rápidamente y sin pausas” (Gatbonton y Segalowitz, 1988, p. 473). Es decir, las canciones pueden ayudar a hacer automático el proceso de mejorar la lengua. Esencialmente, los estudiantes deben estar ubicados en un ambiente en el que sea posible utilizar la lengua meta de manera comunicativa. De hecho, se dice que la naturaleza de canciones es repetitiva, lógica y persistente.

5. Beneficios de utilizar las canciones en la clase

Las canciones son herramientas poderosas y sus útiles en la clase son innumerables. Stanislawczyk y Yavener (1976) opinan que una canción es una herramienta ventajosa y el profesor debe aprovecharla durante la práctica lingüística. También enfoca en la importancia de la participación de los estudiantes cuando escuchan canciones o crean sus propias letras.

5.1. Propiedades terapéuticas

La función principal de las canciones es brindar relajación y recreación. Es muy común que cuando las personas están cansadas, se sientan y escuchan una pieza musical o salen con amigos a cantar en karaokes, discotecas o bares. La música tiene el poder de calmar las emociones de las personas, refrescar su mente y desbloquear su creatividad. Gastón (1968) ha señalado que la música tiene varias funciones terapéuticas, como promover la autoestima con la ayuda de una mayor satisfacción personal en la interpretación musical y aprovechar la capacidad única del ritmo para energizar y organizar.

5.2. Medio de expresión

Son un buen medio de expresión. Algunas transmiten amor y emociones; algunas cuentan una historia memorable y conmovedora; algunas destacan la cultura y la tradición de la lengua meta, algunas encarnan los propios sueños e ideales; y algunas recuerdan el pasado dorado. Abundan en temas y expresiones que resonarán en el corazón del alumno. “La adquisición de habilidades lingüísticas automáticas depende de una exposición rica, significativa y repetida a información que se comprende sin consciencia” (Bolitho et al., 2003, pp. 253-254).

5.3. Crear un buen ambiente en la clase y promover la actitud de los alumnos

Las instrucciones basadas en las canciones aumentan la motivación entre los estudiantes (Li y Brand, 2009, pp. 73-84). Muestran actitudes más positivas de los alumnos y confianza en el uso del lenguaje debido a la enseñanza basada en las canciones (Shakerian et al., 2016, pp. 121-128.). Las actitudes positivas hacia las canciones en la clase se ven confirmadas aún más por los hallazgos de Al-afeshat y Banibdelrahman (2020), donde se investigaron las actitudes tanto de

estudiantes como de profesores. También coinciden en una mayor motivación entre los estudiantes. Además, enfatizan los efectos positivos que se derivan del uso de las canciones como herramienta educativa en el ambiente de la clase. Más precisamente, argumentan que este método conduce a una mayor alegría en la clase, siempre que las canciones procedan de los intereses y niveles lingüísticos de los alumnos.

5.4. Conocimiento de la cultura, la tradición y la historia

Escuchar canciones es una excelente manera de aprender sobre la cultura, la tradición y la historia de un país en particular, así como el idioma utilizado en una comunidad cultural, ya que el idioma es una de las ramas de la cultura. La música no es universal y, por eso, es un reflejo de tiempo y el lugar que la produjo. Hay muchas canciones que son una cápsula cultural que incluye en sí mismas una pieza significativa de información social (Griffie, 1992). Otro útil es que las canciones pueden usarse como una manera de observar una cultura y contrastarla con otras culturas. Además, las piezas musicales se pueden utilizar para recuperar tiempos históricos.

Baoan (2008) también coincide con Griffie. Se considera que las canciones pop de hace diez años pueden parecer anticuadas para los oídos de los alumnos modernos. En este aspecto, las canciones populares de hoy serán percibidas como basura o como clásicos en el futuro. Buscar las razones por las que un tipo particular de música es bien conocido en un momento determinado y abandonado en otro puede dar muchos conocimientos previos tanto para los estudiantes como para los profesores.

5.5. Un mejor recurso para desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas

5.5.1. La comprensión aural

Siempre se dice que escuchar canciones es una actividad pura. Las canciones pueden ayudar a los estudiantes jóvenes a mejorar sus habilidades auditivas y de pronunciación, lo que les ayuda potencialmente a mejorar sus habilidades orales (Murphy, 1992). Hay varias técnicas que se pueden utilizar para mejorar esta habilidad. La mayoría de los profesores utilizan la opción de rellenar los espacios en blanco. Murphy (1992, pp. 69-70) recomienda utilizar esta técnica más popular en uno de las siguientes maneras, dependiendo del nivel de los estudiantes:

1. Centrarse en una clase de palabras en particular (verbos, preposiciones, adjetivos, etc.).

2. Incluir un glosario de las palabras que faltan.
3. Dejar tantos guiones como hay letras en las palabras que faltan y hacerlo más fácil para las clases de nivel inferior poniendo la primera letra.

5.5.2. La producción oral

Las investigaciones muestran que desarrollar esta habilidad en torno a las lecciones de canciones brinda una oportunidad muy buena para discutir las letras con la mayor libertad posible. Por tanto, se puede explotar positivamente tanto las emociones del cantante como el tema de la canción. El profesor puede establecer un tipo de discusión grupal, por ejemplo, sobre el estado psicológico del cantante, ya sea que esté feliz, triste, disgustado, ansioso, solo, avergonzado o enojado (Lavery, 2001). Afirmó además que los profesores pueden utilizar actividades de ‘juego de roles’ después de escuchar canciones.

5.5.3. La comprensión de lectura

Las canciones se pueden utilizar de diferentes maneras en la clase, una de las cuales es la lectura, que es una habilidad muy importante para los estudiantes. Los profesores pueden utilizar las canciones tal como lo hacen con otros textos de lectura. Murphy (1992) sostiene que debido a la eficacia de las canciones, son muchas veces más motivadoras que otros textos. Pearson (2001, p. 320) señala que “uno de los tipos de texto más útiles para que los alumnos trabajen son letras de las canciones, especialmente cuando la canción en cuestión es una que les gusta mucho a los estudiantes”.

5.5.4. La producción escrita

Esta habilidad es más difícil de todas. Esta habilidad productiva es tan exigente que requiere la orientación del docente y la práctica del alumno. Lavery (2001) dice las canciones se pueden utilizar ‘como estímulo para escribir’. Lo y Li (1998) dicen que es hora de involucrar a los alumnos en la composición creativa, es decir, escritura de cartas, cuentos o conversaciones.

6. Plan de lección basado en las canciones

Antes de hacer un plan de lección basado en canciones, las siguientes etapas son muy importantes:

6.1. Identificar el nivel de idioma de los estudiantes

El Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas (MCER) es un estándar internacional para describir la habilidad lingüística. Habla sobre la habilidad lingüística en una escala de seis puntos, desde A1 para principiantes hasta C2 para aquellos que dominan un idioma. Es decir, son A1, A2, B1, B2, C1 y C2. Estos niveles de español del MCER son ampliamente aceptados como el estándar global para calificar el dominio del idioma de un individuo. Por lo tanto, se convierte en deber de un docente identificar primero el nivel de sus alumnos a quienes les va a enseñar el idioma extranjero como español. Y luego sigue otros pasos para preparar las lecciones basadas en las canciones.

6.2. Factor de edad para aprender una lengua extranjera

Es muy importante que un profesor comprenda la edad de sus alumnos para aprender una lengua extranjera, porque puede afectar el modo en que los alumnos abordan y adquieren nueva información. Según estudios científicos, aspectos lingüísticos como la pronunciación y la entonación se pueden adquirir más fácilmente durante la infancia, debido a mecanismos neuromusculares que sólo están activos hasta los 12 años. Los niños poseen mayor capacidad de imitación y son más flexibles, espontáneos y tolerantes frente a nuevas experiencias. Y están más dispuestos a comunicarse con la gente que los adultos, son curiosos y no temen cometer errores (Karavasili, 2017). Mientras que la madurez (la edad después de la pubertad) se considera para la madurez cognitiva y la experiencia del sistema lingüístico general. Los adultos por el conocimiento de su lengua materna, así como de otras lenguas extranjeras, no sólo pueden alcanzar condiciones de aprendizaje más ventajosas que los niños, sino que también pueden adquirir más fácilmente reglas gramaticales y fenómenos sintácticos. El aprendizaje de idiomas es un proceso acumulativo que nos permite construir sobre conocimientos ya existentes. Los niños no pueden adquirir fácilmente fenómenos morfológicos y gramaticales complejos (Klein, y Dimroth, 2003). Después de leer estos aspectos lingüísticos basados en la edad encontramos que un docente siempre debe tener presente en su mente la edad de los alumnos a los que va a impartir clases y debe preparar las lecciones según su edad porque tienen periodos de infancia y madurez con diferentes capacidades y destrezas.

6.3. Incorporación del tema por las canciones

El tema que desea transmitir a sus estudiantes por las canciones también es importante porque los artistas suelen utilizar canciones para expresar sus experiencias personales o problemas sociales como el racismo, la pobreza, la desigualdad y la guerra etc. Al abordar estos temas en sus canciones, estimulan la conciencia y la conversación sobre estos temas. De esta manera, se pueden introducirles diversos temas como el amor/romance, la cultura y la tradición, la historia, lo social y la política etc.

Ejemplos de estos son las siguientes canciones:

A dios le pido: una canción de Juan Esteban Aristizábal Vásquez de Colombia que lleva un mensaje de esperanza, resiliencia y fe y toca varios temas, entre ellos la paz, el amor, la unidad y el anhelo de un cambio positivo. A través de su letra, el artista aborda temas sociales como la violencia, la pobreza y la desigualdad, buscando la intervención y guía divina para superar estos desafíos en el país.

Ellas danzan solas: una canción protesta compuesta por el músico inglés Sting que rinde un homenaje a las mujeres chilenas que están de luto y protestan por sus hijos y maridos desaparecidos durante la dictadura de Pinochet.

El costo de la Vida: una canción del cantante dominicano Juan Luis Guerra cuyo tema central es los numerosos sacrificios y luchas que uno encuentra en su viaje. Guerra destaca las dificultades que enfrentan las personas, enfatizando el alto precio que uno tiene que pagar para sobrevivir en un mundo lleno de desafíos e incertidumbres.

Solamente Tú: una canción del cantante español Pablo Alborán cuenta una historia de amor, anhelo y la conexión única entre dos personas.

Las mañanitas: una canción del cantante mexicano Vicente Fernández que comenzó como una canción ranchera y poco a poco se fue asociando con cumpleaños, bodas, bautizos y aniversarios.

6.4. ¿Qué tipo de canciones deberían elegir?

Existen diferentes tipos de canciones como clásica, folklórica, infantil y moderna (como Popular, Hip Hop, Rock etc.) etc. Pero todo depende del profesor qué tipo de canciones quiere utilizar para los alumnos de su clase español teniendo en cuenta el tema. Es cierto que no se puede encontrar una canción que guste a todos y cada uno de los alumnos. Como Murphy (1992, p.17) dice “los jóvenes aceptarán cualquier tipo de canciones con entusiasmo. Pero todo esto depende de la imaginación del profesor”.

6.5. Metodología de la enseñanza

Existen diferentes métodos de la enseñanza que se pueden utilizar para dar lecciones basadas en las canciones, pero los principales son las ‘inteligencias múltiples’ propuestas por Howard Gardner in 1983 y el enfoque de ‘sugestopedia’ introducido por Georgi Lozanov en 1970. Hay otros son la teoría de Krashen ‘Hipótesis de input e Hipótesis de filtro afectivo’ el enfoque comunicativo y el método audio lingual etc.

La teoría de inteligencias múltiples afirma que los alumnos tienen diferentes formas de aprender y adquirir información. Esto abarca desde el uso de palabras, números, imágenes y música, hasta la importancia de las interacciones sociales, la introspección, el movimiento físico y la sintonía con la naturaleza etc. Una de sus mejores aplicaciones es este propio trabajo de investigación que está basada en las canciones.

6.6. Actividades basadas en las canciones

Para realizar las diferentes actividades en la clase basadas en las canciones lo ideal es clasificarlas en tres etapas tal y como recomiendan Jiménez, Martín y Puigdevall (1999, pp. 135-137), que son las siguientes:

Actividades previas a la audición

Actividades de la audición

Actividades de postaudición

Castro (2010) observa que “esta clasificación «puede hacernos pensar que la secuencia debe centrarse en la audición y, por ende, en la comprensión auditiva» y propone denominarlas «fase

de contextualización (preaudición), fase de descubrimiento (audición) y fase de expansión (postaudición)”.

Analicemos en detalle estas tres etapas y examinamos la naturaleza de actividades que se pueden realizar en estas etapas. La fase de preaudición es para aumentar las expectativas y la curiosidad hacia el tema, hacer la predicción e introducir el vocabulario de las canciones, etc. Las actividades que se pueden realizar en esta fase son dar las palabras claves, mostrar una imagen, tocar música y dar pequeños diálogos para que los estudiantes adivinen que van a aprender en base a canción. La fase de audición significa cuando los alumnos escuchan las canciones. Es para escuchar canciones con un propósito y dar una tarea significativa como llenar los espacios en blanco, bailar, hacer gesto por una representación de letra etc. Y la última fase es muy importante con el propósito de realizar actividades principales basadas en las canciones. Se apoya en las actividades tras audición, tratando el tema de canción, cuyo objetivo es el desarrollo de la expresión y comunicación. Las actividades que se pueden realizar por el uso de canciones son cantar la canción, hacer conversación, crear y actuar juegos de rol, hacer videoclip, dar una presentación y un texto de comprensión lectora etc.

7. Sitios web para encontrar las canciones en español

Existen diferentes sitios web por los cuales se puede elegir una canción para los estudiantes, son los siguientes:

7.1. Rockalingua.com

Es un sitio web espacialmente de las canciones infantiles con diferentes temas: aficiones, de colores, la familia etc. Está en formato de audio. Las letras con imágenes están disponibles en PDF.

7.2. Musica.com

Es un sitio web para la colección de canciones de cantantes. Podemos encontrar canciones de diferentes géneros; como Pop, Rock, Latina y Hip Hop etc. Y las canciones están disponibles con su letra y vídeo.

7.3. Todomusica.org

Este es un sitio web dedicado a encontrar la biografía de artistas. La colección de sus canciones populares está disponible en formato de video.

7.4. e-PG Pathshala

Es un paquete de contenido basado en software que facilita a los estudiantes el acceso a la educación superior. Ofrece todos los recursos educativos. Incluye libros de texto digitales, videos, audiolibros etc. También se pueden encontrar los materiales basados en las canciones aquí.

8. Conclusión

En definitiva, las canciones son herramientas muy motivadoras para los jóvenes de hoy en día, ya que siempre las escuchan en su tiempo libre y están actualizados sobre ellas. Si tanto les gusta escucharlas a los jóvenes, es nuestro deber incluirlas en el currículo y orientar a los alumnos en una determinada dirección para que puedan aprender una lengua extranjera como el español sin ninguna dificultad. Además, está claro que los alumnos no sólo imitan sus letras sino que también realizan juegos de roles mientras las escuchan. Y por otro lado, las canciones desarrollan nuestra mente y aumentan nuestra creatividad y nos dan confianza en nuestros mismos y nos permiten sentir casi o posiblemente todas las emociones que experimentamos en nuestras vidas.

Al hacer plan de lección basado en las canciones para la clase de español, es importante tener en cuenta varios aspectos importantes. Como, por ejemplo; el grupo objetivo de estudio, su nivel de idioma, su edad y el tema para enseñar en la clase etc. También es muy importante qué actividades se pueden realizar mientras se escuchan canciones según las tres etapas de la audición. Y, finalmente, las actividades basadas en las canciones deben ser interesantes o, de lo contrario, los estudiantes perderán el interés y no se cumplirá el objetivo de la lección basada en las canciones.

Referencias

Al-Efeshat, H., y Baniabdelrahman, A. (2020). The EFL Teachers' and Students' Attitudes towards the Use of Songs in Learning English. *International Online Journal of Education and Teaching*, 7(3), 844-858.

- Baoan, W. (2008). Application of popular English songs in EFL classroom teaching, *Humanizing Language Teaching*, 10 (3).
- Bolitho, R., Carter, R., Hughes, R., Ivanič, R., Masuhara, H., y Tomlinson, B. (2003). Ten questions about language awareness. *ELT journal*, 57(3), 251-259.
- Castro Yagüe, M. (2008). Música y canciones en la clase de ELE. *Biblioteca virtual redELE*.
- Conference of G.S.M.E. "Music: Educates, Trains, Heals"*, pp.116-125. (ISBN: 978-960-89847-5-2).
- Gaston, E.T. (1968). *Music in Therapy*. New York: Macmillan.
- Gatbonton, E., y Segalowitz, N. (1988). Creative automatization: Principles for promoting fluency within a communicative framework. *TESOL quarterly*, 22(3), 473-492.
- Griffie, Dale T. 1992. *Songs in action*. Trowbridge: Prentice Hall International
- Hadi, M. S. (2019). The use of song in teaching English for junior high school student. *English Language in Focus (ELIF)*, 1(2), 107-112.
- Jiménez, J. F., Martín, T., y Puigdevall, N. (1999). Tipología de explotaciones didácticas de las canciones. *Didáctica del español como lengua extranjera*, (4).
- Karavasili, K. (2017). The age factor in second language acquisition. *Termcoord. Eu*.
- Klein, W., y Dimroth, C. (2003). Der ungesteuerte Zweitspracherwerb Erwachsener: Ein Überblick über den Forschungsstand. *Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern (Heft 21)*, 127- 161.
- Kokkidou, M., y Tsakiridou, E. (2009). Why do young people listen to music: to feel upset, up graded or uplifted?": a field study. In *Proceedings of the 6th International Conference of GSME* (pp. 116-125).

- Kumar, T., Akhter, S., Yunus, M. M., y Shamsy, A. (2022). Use of music and songs as pedagogical tools in teaching english as foreign language contexts. *Education Research International, 2022*.
- Lavery, C. (2001). Language assistant. England: British Council ELT. doi:0863554873
- Li, X., y Brand, M. (2009). Effectiveness of music on vocabulary acquisition, language usage, and meaning for mainland Chinese ESL learners. *Contributions to music education*.
- Lo, R. S. M., y Li, H. C. F. (1998). Songs Enhance Learner Involvement: Materials Development. In *Forum* (Vol. 36, No. 3, p. n3).
- McDermott, J., y Hauser, M. (2005). The origins of music: Innateness, uniqueness, and evolution. *Music perception, 23*(1).29-59.
- Murphy, T. (1992). Music and Song. Oxford University Press.
- Olsen, K. (2022, Feb 22). Please explain: Does music help you study. *The Lighthouse*.
<https://lighthouse.mq.edu.au/article/please-explain/february-2022/please-explain-does-music-help-you-study>
- Pearson, J. H. (2001). The Practice of English Language Teaching. Pearson Longman: London.
- Roberts, D. F. (2005). *Generation M: Media in the lives of 8–18-year-olds*. Henry J. Kaiser Family Foundation.
- Schoepp, K. (2001). Reasons for using songs in the ESL/EFL classroom. *The internet TESL journal, 7*(2), 1-4.
- Shakerian, P., Rezaei, O., Murnani, Z. T., y Moeinmanesh, H. (2016). Investigating the Role of Pop Songs on Vocabulary Recall, Attitude and Retention of Iranian EFL Learners: The Case of Gender. *Advances in Language and Literary Studies, 7*(2).
- Stanislawczyk, I. E., y Yavener, S. (1976). Creativity in the Language Classroom. . Newbury House.

Yagüe, M. C. (2010). Las canciones en la clase de ELE: Un recurso didáctico para la integración de las destrezas. *SinoELE: Revista de enseñanza de ELE a hablantes de chino*. Instituto Cervantes de Tokio, Tokio. Recuperado de: http://www.sinoele.org/images/Revista/3/iii JornadasT_Castro.pdf (In Spanish).

La aplicación de herramientas de gamificación en la enseñanza de español como lengua extranjera en el contexto indio

- Veer Kartik

Introducción

La integración de tecnologías emergentes en el ámbito educativo se ha convertido en un punto importante de muchas investigaciones y estudios. La educación moderna debe integrarse con la tecnología actual para obtener mejores resultados. Profesores y estudiantes pueden hacer uso de la tecnología con el fin de mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje. Las tecnologías modernas nos han brindado acceso ilimitado a la información.

En esta investigación, desarrollamos una propuesta didáctica en la que la gamificación juega un papel fundamental. Aunque la pandemia de la Covid-19 comenzó a afectar al país a principios de la década de 2020, sus efectos aún son visibles hoy. Han pasado casi tres años desde que las instituciones educativas cerraron para controlar el número de casos, pero podemos ver cómo la pandemia afectó significativamente la vida de los estudiantes, poniendo en riesgo su progreso e incluso comenzando el siguiente año académico con una pérdida significativa.

En los últimos tres años, se han impartido cursos en Zoom, en YouTube y en diversas plataformas en línea, pero este tipo de aprendizaje implica que el estudiante vea pasivamente la conferencia del profesor, practique la memorización mecánica y luego realice una prueba. Este método no solo no logra involucrar a los estudiantes, sino que también dificulta que establezcan conexiones relevantes para construir significado. El aprendizaje gamificado toma muchas formas y aún está evolucionando. Podría afirmarse que la gamificación en el proceso de aprendizaje ofrece nuevas posibilidades, permitiendo a estudiantes curiosos tener el control. Con la incertidumbre del futuro, este sistema gamificado parece una buena alternativa con mejores resultados.

En la educación moderna, los problemas principales se derivan de la falta de compromiso y entusiasmo por parte de los estudiantes para participar activamente en el proceso de aprendizaje. Por eso, como profesores, es esencial intentar utilizar nuevas técnicas y enfoques para provocar el pensamiento crítico de los estudiantes y motivarlos para participar en actividades. Una posible solución es reconocer los esfuerzos y resultados logrados a través de recompensas, lo que lleva a

una mayor motivación para la participación y la actividad. La justificación de esta decisión se encuentra en la inclusión de elementos de juego en el proceso de enseñanza.

Los objetivos de esta investigación incluyen:

- Diseñar una unidad didáctica utilizando herramientas interactivas de gamificación con el fin de fomentar una mayor participación y motivación estudiantil.
- Evaluar las respuestas de los estudiantes frente a la propuesta pedagógica que integra herramientas de gamificación, evaluando sus potencialidades y ventajas, y justificando su inclusión en la práctica pedagógica.

Gamificación

La expresión "gamificación" fue acuñada por primera vez en 2003 por Nick Pelling, un desarrollador de juegos británico que también fundó la empresa de consultoría *Comundra Ltd.* (Werbach y Hunter, 2012).

En español, el término "gamificación" se deriva de la palabra inglesa 'game' (juego), y también se utiliza el término "ludificación", que tiene su raíz en el latín "ludus" con el mismo significado. La Real Academia Española de la Lengua explica que "la forma gamificación es una adaptación del inglés *gamification* que se desaconseja por ser un híbrido formado a partir del inglés *game* (juego) y resultar, por tanto, poco transparente semánticamente en español. En su lugar, se recomienda emplear ludificación".

Según Marín-Santiago (2013), la gamificación es simultáneamente una técnica, un método y una estrategia. Requiere que los estudiantes estén activos e involucrados en el proceso. Ahora, el profesor no es la única persona que determina los contenidos, tareas o materiales de la clase, dado que el estudiante tiene la posibilidad de involucrarse y compartir su punto de vista durante el proceso de aprendizaje y enseñanza.

Herramientas de Gamificación

Para este estudio, hemos utilizado cinco herramientas diferentes: Canva, Genially, Blabberize, Kahoot y Calaméo.

Canva es una herramienta digital que ofrece una variedad de plantillas para crear imágenes, carteles y PDF. Sus categorías de plantillas incluyen Fondos de Zoom, Carteles, Presentaciones, Tarjetas, Infografías, Tarjetas de Visita, Publicaciones de Instagram, Invitaciones, Portadas de Libros, Menús, Facturas, Tarjetas de Recetas, etc.

Genially es un recurso digital que nos permite utilizar diversas plantillas como presentaciones, informes, imágenes interactivas, guías, videos, infografías, etc. Con la cuenta gratuita, podemos editar estas pantallas para crear nuevas creaciones y compartirlas a través de la red o plataformas como Microsoft Teams.

Blabberize es una herramienta muy fácil de usar que permite al usuario crear un video a partir de una imagen cargada desde su computadora. Después de cargar el archivo de imagen, el usuario debe cargar una grabación de voz usando el micrófono, cuyo resultado final es una figura de blabber, es decir, la foto seleccionada anteriormente adquiere una boca animada diciendo las palabras que el usuario grabó.

La herramienta Kahoot proporciona una forma de evaluar después de trabajar en el contenido y así lograr objetivos de aprendizaje. Kahoot fue desarrollado por el profesor Alf Inge Wang en 2013. Les brinda a los profesores la capacidad de crear y utilizar cuestionarios y encuestas interactivas y atractivas en forma de juegos.

Calaméo es una herramienta que nos permite crear revistas interactivas, publicaciones para navegar en línea. Para los profesores, ofrece la opción de trabajar en la expresión escrita. Es necesario registrarse para acceder a la interfaz.

Estudio

Para este estudio, hemos empleado herramientas de gamificación como recursos adicionales en la clase de ELE con el objetivo de estimular la motivación de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje. Al mismo tiempo, buscamos aumentar la participación de los estudiantes.

El grupo de aprendices para esta secuencia didáctica es un grupo de jóvenes estudiantes en el nivel A2 (segundo año de B.A. en español en la Universidad Jawaharlal Nehru, Nueva Delhi).

La clase cuenta con 21 estudiantes. La edad de estos jóvenes estudiantes generalmente oscila entre 18 y 26 años.

Para ayudar a los estudiantes a construir y ampliar sus conocimientos en el nivel A2, la unidad didáctica se centra en la enseñanza del imperativo y el vocabulario relacionado con la comida en la clase de ELE, explorando la gastronomía de España. Los estudiantes practican las cuatro habilidades: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita de manera integral a lo largo de la unidad didáctica.

Se presentan siete actividades que se realizan en dos sesiones, con una duración de una hora y cuarenta minutos cada una.

En la primera actividad, el profesor ayuda a los estudiantes a sentirse cómodos con preguntas como:

- ¿Cómo es tu dieta diaria?
- ¿Alguna vez has probado la cocina española?

En la segunda actividad, enseñamos a nuestros estudiantes sobre distintos verbos asociados con la preparación culinaria. La mayoría de estos verbos suenan como palabras en inglés y pueden adivinar las respuestas sin ayuda.

La tercera actividad es un Genially. Este recurso incluye dos cuestionarios gamificados sobre la cocina ibérica, y el ejercicio final es un Blabberize. Al hablar, muchas veces los estudiantes de español se preocupan por errores gramaticales o de pronunciación. Utilizar Blabberize puede ayudar a mitigar estas consecuencias. Mediante Blabberize y su figura parlante, los estudiantes podrían superar la timidez y mejorar sus habilidades lingüísticas (la imagen con la boca que habla).

En la cuarta actividad, se muestra un video de YouTube para presentar una receta típica española, la paella, y reforzar la información previamente aprendida. Cuando se utilizan en un entorno educativo, los videos de YouTube son útiles para motivar a los estudiantes, ofrecer un punto de vista alternativo e ilustrar conceptos (Berk, 2009).

En la quinta tarea, utilizamos Canva y Kahoot como dos herramientas. El profesor explica los diversos usos y contextos del imperativo español a través del póster de Canva. Después de

haber descrito las estructuras y aplicaciones del imperativo, ponemos en práctica los nuevos conocimientos y repasamos rápidamente lo aprendido por Kahoot.

En la sexta actividad, se plantea un texto sobre el cocido madrileño, un plato muy conocido de España. Fortalecemos las habilidades de lectura de nuestros estudiantes a través de esta práctica.

En la última actividad, presentamos un ejemplo de cómo crear una revista en Calaméo. Buscamos que los estudiantes amplíen sus habilidades de expresión escrita al describir dos platos de su elección en grupos, como parte de la actividad final, que requiere la creación de una revista utilizando Calaméo.

Resultados

Con el objetivo de medir el potencial de las herramientas y actividades de gamificación, hemos utilizado formularios de Google para preparar un cuestionario y obtener las respuestas de los estudiantes. A continuación, se describen los resultados.

Dado que los estudiantes han tenido la experiencia de clases en línea durante los últimos dos años y solo recientemente se han llevado a cabo clases presenciales, el 38.1% de los estudiantes prefiere que las herramientas de gamificación se utilicen en modo combinado, el 33.3% cree que estas herramientas deberían utilizarse en modo presencial y el 28.6% piensa que es mejor utilizarlas en línea. Si se les da la opción de elegir qué herramientas de gamificación les gustan a los estudiantes, y se pueden elegir más de una opción, Kahoot lidera con un 42.9%, y Calaméo y Canva son apreciados por un 33.3% cada uno.

Con la primera pregunta, vemos que el 90.5% de los participantes en esta encuesta piensan que las herramientas de gamificación pueden utilizarse para enviar y recibir materiales, ya que Canva y Calaméo les brindan la oportunidad de hacerlo.

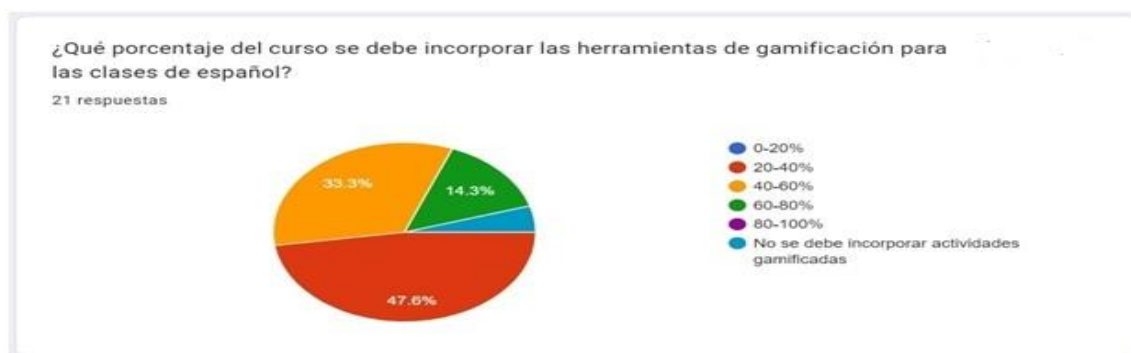


Figura 1. Incorporación de herramientas

Fuente: Elaboración propia

La siguiente pregunta se basa en deducir cuánta parte del curso les gustaría que fueran las actividades a través de herramientas de gamificación, 10 de los 21 encuestados opinan que debería ser del 20 al 40%, 7 creen que debería ser del 40 al 60%, 3 piensan que debería ser del 60 al 80% y solo 1 encuestado cree que las herramientas de gamificación no deberían ser parte del curso.

13 de los 21 estudiantes encuentran fácil de usar y acceder a las herramientas de gamificación, mientras que otros no las encuentran tan fáciles de usar. El 85.7% de los encuestados utiliza teléfonos móviles para usar herramientas de gamificación, mientras que el resto utiliza tabletas y computadoras. Solo 3 de los 21 estudiantes no tienen suficientes conocimientos técnicos para usar herramientas de gamificación.

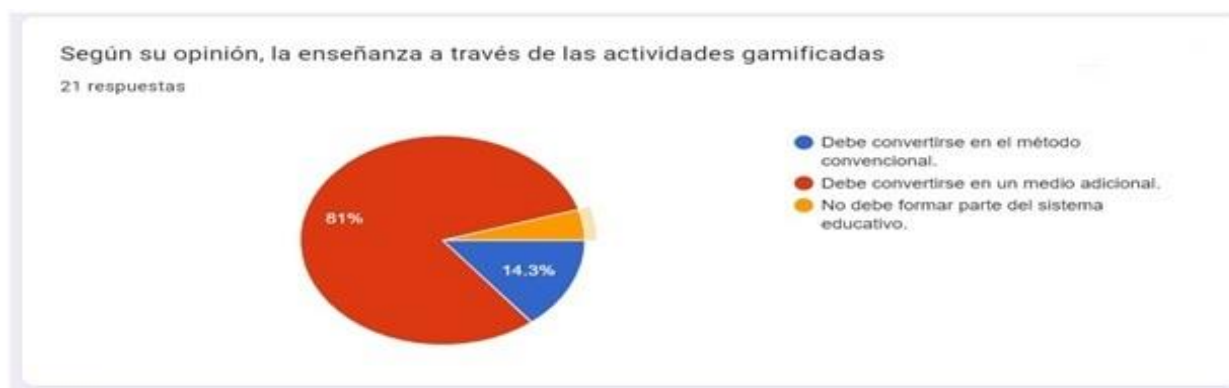


Figura 2. Actividades gamificadas en la enseñanza

Fuente: Elaboración propia

Al preguntar cómo les gustaría que se utilizaran las actividades gamificadas en el aula de español, el 81% sintió que deberían utilizarse como recursos adicionales y no deberían convertirse completamente en el método de enseñanza.

En cuanto a los desafíos, el 71.4% de los participantes tuvieron problemas tecnológicos como la conexión a Internet y la compatibilidad de dispositivos. El 23.8% sintió una falta de motivación para realizar las actividades.



Figura 3. Participación activa a través de gamificación

Fuente: Elaboración propia

Entre los encuestados, solo uno no comparte la opinión de que las actividades gamificadas posibilitan la participación dinámica de los estudiantes en comparación con los métodos de aprendizaje que no involucran actividades gamificadas.



Figura 4. Motivación por asistir a las clases con actividades gamificadas

Fuente: Elaboración propia

Todos los encuestados se sienten motivados para asistir a clases con actividades gamificadas y notan alguna mejora en el aprendizaje del idioma. La razón más preferida para asistir a las clases que incorporan actividades gamificadas es que estas clases les ayudan a aprender y mejorar conceptos de manera más efectiva.

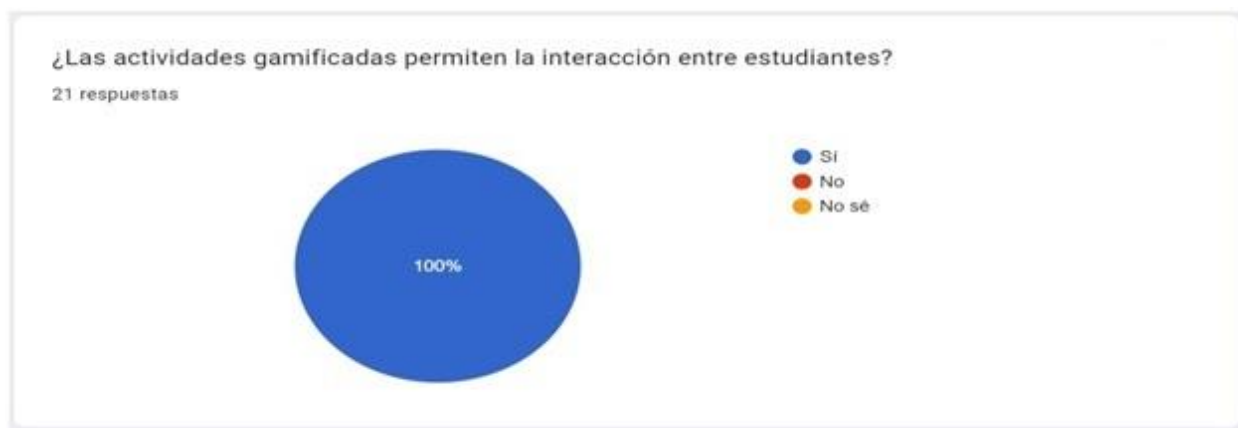


Figura 5. Interacción entre estudiantes con actividades gamificadas

Fuente: Elaboración del autor

Todos los participantes de la encuesta sienten que las actividades gamificadas promueven la interacción entre estudiantes cuando realicen actividades en grupos. En respecto a los aspectos positivos, 13 de los 21 estudiantes piensan que es un nuevo desafío que los anima, y según otros es útil en el aprendizaje autónomo.

La siguiente pregunta consiste en saber específicamente con una pregunta abierta si creen que las herramientas de gamificación son útiles para el aprendizaje autónomo, todos los estudiantes estuvieron de acuerdo. Algunas respuestas son las siguientes:

“Estas herramientas son muy útiles para el aprendizaje porque nos proporcionan una nueva forma de aprender y directamente golpean nuestra mente para comprender mejor y reconocer rápidamente.”

Yes, I think because it makes learning fun and interactive.”

“Sí, porque es una manera muy divertida de aprender y es comparativamente más que los métodos tradicionales.”

También preguntamos si creían que las actividades gamificadas promueven el aprendizaje del español. Todos los estudiantes respondieron que sí. Algunas de las respuestas son las siguientes:

“Yes, it does promote the learning of Spanish it enhances problem solving skill in children.”

“Sí, porque los juegos son algo que le gusta a todo el mundo. Enseñar algo a través de actividades gamificadas lo hace aún más interesante y atrae su atención.”

“Sí, las actividades gamificadas hacen que los estudiantes se sientan más emocionados y motivados durante su esfuerzo por mejorar sus habilidades lingüísticas.”

Conclusión

En este trabajo, hemos puesto de relieve la importancia de la gamificación como una herramienta educativa en la enseñanza, aprendizaje y evaluación de ELE. Como resultado, hemos llegado a comprender la importancia de conectar herramientas digitales con contenido gramatical, léxico, funcional, etc., para fomentar la participación y aumentar el entusiasmo de los estudiantes.

Es importante destacar el hecho de que casi todos los estudiantes, 20 de 21, desean la inclusión de herramientas de gamificación en las clases de español. Solo un estudiante no estuvo de acuerdo con el hecho de que las actividades gamificadas permiten la participación activa, lo que implica que la mayoría se beneficia cuando usa actividades gamificadas para aprender el idioma. Esto significa que introducir nuevas actividades en las clases puede aumentar significativamente la participación de los alumnos. Aunque el uso constante de las mismas herramientas puede volverse aburrido con el tiempo, se anima a los profesores a idear tales actividades con frecuencia para establecer una fuerte participación de los estudiantes y hacer que el curso sea más interesante.

Según la encuesta, todos los estudiantes se sintieron motivados para asistir a clases que incluían actividades gamificadas, lo que significa que estas actividades brindarían a los alumnos un enfoque nuevo hacia el aprendizaje. Todos los alumnos creen que la interacción entre estudiantes se permite con estas actividades cuando se trata de tareas grupales.

No creemos que la gamificación deba ser la única herramienta utilizada en el aula de ELE; más bien, creemos que puede ser un componente de un sistema más amplio. Recomendamos fomentar la creatividad y el aprendizaje autónomo entre nuestros estudiantes utilizando el potencial de la gamificación, pero no a través de un aprendizaje automatizado y deshumanizado.

Dado que solo se incluyeron 21 estudiantes de la Universidad Jawaharlal Nehru en el estudio, los resultados no pueden aplicarse a toda la India. Invitamos a los investigadores a explorar

aún más las posibilidades de utilizar herramientas de gamificación en la enseñanza de español en India.

Referencias

- Berk, R. A. (2009). Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom. *International Journal of Technology in Teaching & Learning*, 5(1), 1–21. Recuperado de http://www.sicet.org/journals/ijttl/issue0901/1_Berk.pdf
- Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L. E., y Dixon, D. (2011). Gamificación: hacia una definición. En *CHI 2011 gamification workshop proceedings* (Vol. 12, pp. 1-79). Vancouver BC, Canadá. Recuperado de <http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf>
- Marín, I., y Hierro, E. (2013). Gamificación: el poder del juego en la gestión empresarial y la conexión con los clientes. *Empresa Activa*.
- Queralt, C. M., y Rodríguez, J. B. (2021). La gamificación en juego: percepción de los estudiantes sobre un escape room educativo en el aula de español como lengua extranjera. *REIRE: revista d'innovació i recerca en educació*, 14(1), 7. 1–19. <https://doi.org/10.1344/reire2021.14.132195>
- Real Academia Española (s. f.). Gamificación. Observatorio de palabras. Recuperado de <https://www.rae.es/observatorio-de-palabras/gamificacion>
- Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Werbach, K. y Hunter, D. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Filadelfia: Wharton Digital Press
- Yuste, B. C. (2019). Revisión de experiencias de gamificación en la enseñanza de lenguas extranjeras. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, (8), 422-430. Recuperado de <https://digibug.ugr.es/handle/10481/58021>

Las Apps y MALL: La nueva tendencia tecnológica en el aula para el aprendizaje y enseñanza de español como lengua extranjera en la India

- Arushi Gupta

Tecnología suele ser la solución de cada problema que el sistema educativo enfrenta cuando se habla del aprendizaje de lenguas extranjeras. Como se había mencionado anteriormente, tecnología es una herramienta que puede acelerar el proceso del aprendizaje a través de blogs, videos, imágenes, audio, wikis, ejercicios orales etc. sin reducir la importancia y el papel que los instructores desempeñan en clase. Como instructores, es importante ver la tecnología como una herramienta que facilita el aprendizaje y no como algo que lo impide. La tecnología, sin embargo, no es limitado solamente en el aula y como se sabe, está alrededor en cualquier forma que se encuentra.

La creciente disponibilidad de tecnologías móviles como teléfonos inteligentes y tabletas que proporcionan acceso a recursos y herramientas multimedia (audio, vídeo y chat) sin duda tiene un mayor potencial para apoyar el aprendizaje de idiomas de los estudiantes (Kukulka-Hulme, 2008; Hubbard, 2013). Esto, junto con el hecho de que la conexión de datos móviles se ha vuelto más asequible, permite el aprendizaje distribuido en cualquier momento y en cualquier lugar (Palomo-Durate et al., 2014). Hoy vivimos en la época de información, donde tecnología ha penetrado en casi cada aspecto de nuestras vidas y ha ampliado el espacio de las practicas educativas a través de dispositivos innovadores e inteligentes, tecnología inalámbrica de banda ancha y servicios de aplicaciones innovadores. Este avance tremendamente rápido ha dado lugar a nuevos métodos de aprender que sería extensiones de las teorías de aprendizaje existentes y ha fomentado el surgimiento de una forma de aprender personalizada centrada en el alumno.

El surgimiento de M-Learning

En los días actuales, es imposible pensar ejecutar una tarea o actividad sin la ayuda de tecnología, que puede ser en forma de ordenadores portátiles, tabletas, teléfonos inteligentes, Wifi, aplicaciones que ayudan en la ejecución de la tarea, etc. Teniendo en cuenta el sector educativo, la tecnología ha cambiado no sólo la forma en que enseñamos, sino también la forma en que aprendemos. Durante la pandemia, tanto los instructores como los estudiantes han utilizado la tecnología para hacer frente a sus clases y educación asistiendo a clases en línea realizadas a través

de videollamadas a través de aplicaciones como ZOOM, Google Meet, Microsoft Teams, etc., este es un buen ejemplo para entender cómo siempre debemos adaptarnos para sobrevivir y en el proceso evolucionar.

El siguiente paso en el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras y la enseñanza de lenguas extranjeras con referencia al uso de la tecnología es MALL, es decir, aprendizaje de idiomas con asistencia móvil. Con las tecnologías emergentes y el creciente número de software multimedia y aplicaciones móviles, el aprendizaje se ha vuelto más auténtico, consciente del contexto y omnipresente, es decir, móvil (Çakmak, 2019). Así, la construcción de conocimientos con referencia a experiencias y prácticas individualizadas se han vuelto factibles, haciendo que el proceso del aprendizaje sea diversamente personalizable en términos de habilidades, interés y preferencias. Consiguientemente, la esfera de la instrucción de español como lengua extranjera (ELE), es imperativo que estos medios juegan un papel progresivo y significativo no solamente fuera de las clases sino en las aulas también.

Las teorías del aprendizaje móvil (M-learning)

La tecnología MALL a través de reproductores multimedia personales, teléfonos celulares y dispositivos portátiles han invadido recientemente el currículo de idiomas extranjeros, ya que las tecnologías MALL no solo son fáciles de usar, ya que los estudiantes de hoy en día están al día con la tecnología en todas las formas y se sienten cómodos con ella, sino que también es conveniente y accesible en dispositivos que son maleablemente adecuados para su uso en instituciones de educación superior. Se incluyó con el e-learning como un subconjunto de aprendizaje distante (Georgiev et al., 2004). Sin embargo, con la evolución de la tecnología de la información, M-learning ha superado su asociación al e-learning al estar disponible en cualquier lugar y tiempo, lo que lo hace más conveniente para el alumno, ya que el aprendizaje se lleva a cabo fuera del aprendizaje tradicional en el aula o vincula al alumno a una ubicación fija o a un ordenador estático.

Las teorías existentes del M-learning iluminan las prácticas existentes de aprender desde un nuevo ángulo. Al colocar la movilidad del aprendizaje como objeto de análisis podemos entender mejor cómo los conocimientos y las habilidades se pueden transferir a través de contextos como el hogar y la escuela, cómo se puede manejar el aprendizaje a través de las transiciones de la vida, y cómo las nuevas tecnologías pueden ser diseñadas para apoyar a una sociedad en la que

las personas en movimiento tratan cada vez más de abarrotar el aprendizaje en las brechas de la vida diaria (Sharples et al., 2007).

En el M-learning, a los estudiantes se les da una variedad de oportunidades para "explotar la naturaleza espontánea y oportunista del aprendizaje en movimiento" (Kukulska-Hulme y Traxler, 2005). A medida que el significado del aprendizaje sale de la frontera tradicional de entornos educativos fijos como las aulas y se vuelve omnipresente a través de dispositivos móviles portátiles, se remodela la naturaleza de la movilidad. Ahora hay una variedad de contextos de aprendizaje móvil para cada alumno/usuario. En otras palabras, M-learning se centra en la ubicuidad y la flexibilidad en términos de aprendizaje que tienen lugar en un punto y hora no fijos. (Çakmak, 2019). La ubicuidad, que está disponible en todas partes, facilita a los estudiantes participar en actividades de aprendizaje fuera de los lugares educativos formales. La ubicuidad es, por supuesto, posible sólo con suficiente capacidad de red, lo que permite el acceso en línea al contenido de aprendizaje.

En el año presente, hay un aumento grande en los números de consumidores de los dispositivos inteligentes que sean móviles, tabletas, ordenadores portátiles etc. Esto ya ha superado a tres mil millones de marcos y está previsto una crezca aún más en mil millones en los años próximos. Con un aumento en el uso de teléfonos inteligentes, M-learning se ha convertido no sólo relevante en la educación, pero (Fageeh, 2013) también se ve como una extensión de CALL y TELL ya que los teléfonos móviles han penetrado en todos los aspectos de nuestras vidas.

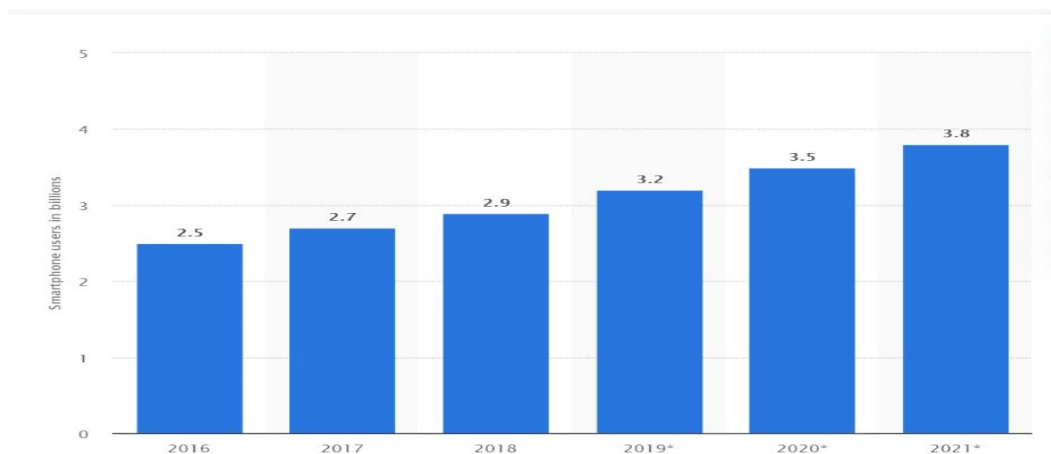


Figura 1: Consumidores de móviles Smart en el mundo entre 2016-2021.

Fuente: <https://www.statista.com/forecasts/1143723/smartphone-users-in-the-world>

Una de las ventajas del M-Learning es que (Kimura et al., 2011) fomenta el "auto acceso" y hace hincapié en la importancia de la independencia del alumno y el desarrollo del alumno y transforma el proceso de aprendizaje en una experiencia informal, interactiva y omnipresente. El aprendizaje es más eficaz cuando los docentes participan activamente en su evolución del aprendizaje, asumiendo la responsabilidad de su aprendizaje y participando en las decisiones que lo afectan. Cuando se habla de aprendizaje de segundo idioma, (Palalas, 2011) MALL puede aumentar la enseñanza y el aprendizaje de segundos idiomas llevándolo al mundo real. Las auténticas situaciones comunicativas en conjunto con los artefactos culturales y las pistas metalúrgicas que ofrece el contexto pueden promover el aprendizaje activo. Sin embargo, no se puede negar que este proceso tiene que ser apoyado por instructores y compañeros, recursos informativos y lingüísticos acompañados de herramientas que actúan como facilitadores del proceso de aprendizaje.

Las aplicaciones más recientes permiten a los alumnos interactuar mediante el uso de tarjetas de memoria electrónicas personalizables, juegos atractivos y tareas de colaboración. Las tecnologías móviles facilitan, de hecho, el apoyo de una comunidad de práctica y aprendizaje en red situada en el entorno de la vida real. Con los dispositivos de mano, los alumnos pueden interactuar no solo con otros, sino también con su entorno (Sharples et al., 2007). El contexto del aprendizaje es, por lo tanto, una construcción significativa que abarca el entorno en el que el alumno opera, con todos sus componentes y actores inherentes.

Un estudio realizado por Vavoula en 2005 mostró que casi la mitad (49%) de los episodios de aprendizaje tuvieron lugar fuera de casa o del entorno habitual del alumno. El aprendizaje ocurrió en el lugar de trabajo afuera de los espacios del trabajo (por 21%), en el aire libre (5%), en un hogar de un amigo (2%) o en otros espacios de ocio (6%). Otras ubicaciones (14%) sitios de culto, cafés, coches, tiendas de pasatiempos, etc. Se observó que no había una relación coherente entre el tema del aprendizaje y la ubicación del aprendizaje. Un ejemplo de una conexión entre la ubicación y el aprendizaje fue una persona que aprendió los nombres de diferentes tipos de cerveza extranjera en un pub mientras conversaba con amigos. Un ejemplo de no conexión fue una persona discutiendo con un colega sobre un café en un bar y descubriendo referencias relacionadas con su trabajo.

El estudio concluyó que el aprendizaje efectivo es:

1. Centrados en el alumno: se basa en las habilidades y conocimientos de los estudiantes, lo que les permite razonar a partir de su propia experiencia.
2. Centrado en el conocimiento: el currículo se construye a partir de sólidos fundamentos de conocimiento validado, enseñado eficientemente y con uso inventivo de conceptos y métodos.
3. Evaluación centrada: la evaluación se ajusta a la capacidad de los alumnos, ofreciendo diagnóstico y orientación formativa que se basa en el éxito.
4. Centrada en la comunidad: los estudiantes exitosos forman una comunidad mutuamente promotora, compartiendo conocimientos y apoyando a estudiantes menos capaces.

Estas conclusiones ampliamente corresponden a un enfoque del constructivista social, que percibe ese proceso de aprender como un proceso activo para construir conocimiento y competencias mediante la práctica adentro de un grupo soportante o comunidad. Eso implica que no es solamente una trayectoria de enriquecimiento y de avance personal continuo sino la probabilidad del cambio rápido, conceptual y radical también. No se puede negar que con la tecnología hay enormes disparidades en el acceso a la tecnología en todo el mundo y en la India. Sin embargo, indican una tendencia hacia la propiedad de al menos uno, y para algunas personas dos o tres, elementos de la tecnología móvil, incluyendo teléfonos móviles, cámaras y computadoras portátiles. Una tendencia relevante para una teoría del aprendizaje en el mundo móvil es que algunos países en desarrollo están pasando por alto la telefonía de red fija para instalar redes de telefonía móvil en las zonas rurales.

En el día de hoy vemos que los teléfonos móviles tienen la capacidad de funcionar no sólo como dispositivo para hacer llamadas telefónicas o enviar mensajes de texto, ahora se ha convertido en un dispositivo de gran alcance que puede ser su cámara, reproductor de música, grabadora de vídeo, etc. En otras palabras, vemos una convergencia entre las tecnologías móviles que se combinan en un solo dispositivo. Otra convergencia importante se produce entre las nuevas tecnologías personales y móviles y las nuevas concepciones del aprendizaje como una actividad de por vida gestionada personalmente.

Del igual que el aprendizaje se está reconcibiendo como una actividad personalizada y centrada en el alumno (Leadbeater, 2005), también lo son las nuevas tecnologías digitales que ofrecen servicios personalizados en forma de aplicaciones móviles (Apps) que ayudan a aprender a través de imágenes, chatear con nativos en línea, corrección de frases, enfoque en pronunciación y comunicación, etc.

EL NUEVO APRENDIZAJE	LA NUEVA TECNOLOGIA
PERSONALIZADO	Personal
CENTRADO EN EL ALUMNO	Centrado En El Usuario
SITUADO	Mobile
COLABORATIVO	Conectado A Una Red
UBICUO	Ubicuo
POR TODA LA VIDA	Durable

Tabla 1: Convergencia entre el aprendizaje y la tecnología según Sharples, Taylor y Vavoula. Fuente: https://www.researchgate.net/publication/343099651_A_Theory_of_Learning_for_the_Mobile_Age

Del igual que el aprendizaje puede verse como una actividad situada y colaborativa (Brown, Collins y Duguid, 1989), que ocurre donde las personas, individual o colectivamente, tienen problemas que resolver o conocimientos para compartir, por lo que la tecnología en red móvil puede permitir a las personas ganar y compartir información dondequiera que tengan una necesidad, en lugar de en un lugar fijo como un aula.

Las Apps Y El Aprendizaje Español

El boom en las tecnologías nuevas está transformando el estilo de nuestra vida y la manera de aprender lenguas. Por consecuente, en la esfera del enseñanza y aprendizaje de español como una segunda lengua, esos modos y recursos, progresivamente, toman una posición central y relevante no solo en las clases sino afuera de ellas también. (Redd, 2011) Los estudiantes están

equipados actualmente con tecnologías móviles "en la palma de sus manos" con las que pueden «embarcarse en el uso de herramientas que pueden ampliar su conocimiento de contenido».

Dice Ching *et al.* (2009) en su artículo “*Harnessing the Potential of Mobile Technologies for Children and Learning*” que:

Mobile technologies can help advance the goal of achieving digital equity because of their ubiquity, low cost, and familiarity. The anytime, anywhere availability of mobile devices also has potential to promote a seamless 360- degree learning experience that breaks down the barriers between formal and informal educational environments.

Hay un progreso grande cuando se habla de la aparición de los dispositivos nuevos como móviles, smartphones, tabletas etc., y en el acceso de la información que permiten al ser humano tener una conexión a cualquier hora o en cualquier lugar. La consecuencia de ese progreso es un aumento de muchas aplicaciones de móvil que se convierten en términos como geo localización, portabilidad, nube, sincronización total etc. en términos familiares aparte de ofrecer la potencial de cambiar la manera que se percibe información. Las gigantes empresas de tecnología como Apple (iOS) y Google (Android) han creado plataformas como App Store y Play Store respectivamente, que actúan como un mercado donde el usuario puede descargar, desinstalar, comprar y buscar cualquier aplicación del mundo. Hay varias aplicaciones enfocadas en varios componentes de un idioma. Algunos enfocan más en el vocabulario y la pronunciación mientras otras enfocan más en el conocimiento de la lengua en el uso real. Las aplicaciones consideradas para la enseñanza de ELE, basadas en el número de descargas y valoración en Play Store (en 2020), son:

Nombre de App	Número de descargas	Valoración
Duolingo	Más de 100 millones	4.7
Memrise	Más de 10 millones	4.6
HelloTalk	Más de 10 millones	4.3

Tabla 2: Las apps más populares y descargadas en 2020 en Google PlayStore.

Fuente: Elaboración propia

Las aplicaciones móviles facilitan a los estudiantes colaborar con sus compañeros e instructores para aprovechar los conocimientos preexistentes o adquirir nuevos conocimientos juntos. Las apps pueden ayudar a aprender en varios contextos a través de interacciones sociales y de contenido con un compañero que aprende el mismo idioma extranjero o con un/a nativo/a del idioma extranjero.

La app de HelloTalk: HelloTalk, era creado en el año 2012, y es una de las apps muy única dado que tiene una propuesta diferente que enfoca en el aprendizaje a través de las actividades y la progresión de ejercicios. Pero el factor diferencial de esa app es la conexión real y directa con hablantes nativos de una lengua extranjera siguiendo el modelo de intercambio de lenguas.

La app es gratis, pero algunos de sus características son pagados, sin embargo, las características gratis no limitan en aprovechar la app. Esa app no se puede usar sin la conexión del internet. Uno de sus desventajas es que no se puede usar la app sin la conexión del internet dado que tiene su base en la comunidad y la comunicación entre los usuarios. La app *Hello Talk* se permite elegir el idioma que se desea aprender y estar en contacto con personas nativas de ese idioma. Esta aplicación está basada en la idea de intercambio de idiomas a través de mensajes de voz o texto donde cada usuario ayuda al otro para mejorar su lengua. La traducción de los mensajes de texto y transcripción de los mismos al español no es muy fable por lo que se recomienda utilizar un diccionario. El intercambio de los mensajes de voz es lo que es realmente útil para mejorar y desarrollar la comprensión auditiva.

Para establecer una comunicación con un nativo de lengua, hay muchas opciones para hacer esto, por ejemplo, la app tiene la opción de llamada telefónica, hacer video llamadas, mandar mensajes directos e instantáneos. De la misma forma, si se opta por mandar mensajes directos, se puede enviar mensajes de vos (para escuchar y aprender el acento que cambia por cada región, ciudad y país), imágenes, mandar videos y tarjetas. Algunas de las mejores características de los mensajes es la habilidad de copiar, traducir, corregir, transliterar, y tener una lectura en voz alta. Ese aparato de traducción favorece ver los mensajes enviados en lengua materna del nativo, si alguien quiere hacer, pero no está disponible automáticamente. El resultado de esto es que el rol del L1 depende del aprendiente.

La app favorece todos los estilos de aprendizaje, pero centra más en el aprendizaje cognitivo. Por lo tanto, si hay docentes que son más cómodos en el estilo visual tienen la opción

de recordar y aprender las palabras a través de escribir, leer o contemplar en un video o una imagen. Si haya docentes que aprendan más cuando se escucha la palabra en un estilo auditivo, la app tiene los archivos de audio y video junto con la opción de “Leer en voz alta”. La razón que muchos estudiantes favorece HelloTalk cuando empiezan su proceso de aprender una lengua extranjera es su factor diferencial de la comunicación real entre los nativos de varios idiomas. La app crea una práctica inclusiva que incluye todas las competencias en su objetivo comunicativo: se desarrolla la comprensión auditiva y la expresión oral a través de las llamadas del video y voz, se mejora la comprensión lectora y la expresión escrita a través del chat (que también desarrolla el conocimiento de la cultura y aprender expresiones coloquiales). Se debe mencionar que HelloTalk es la única app mencionada en la figura 3 que trabaja la destreza de la interacción.

La gramática, el vocabulario y la pronunciación son enseñadas de manera directa y de acuerdo a las necesidades de cada persona. Además, a través de esta aplicación se puede aprender mucho sobre aspectos socio-culturales de diferentes países del mundo. Como se puede apreciar, el aprendizaje del español no cuenta con ningún tipo de nivel ni de metodologías es simplemente un chat donde se puede aprender temas y puntos precisos que se desee. Esta aplicación está recomendada para jóvenes que deseen relacionarse con personas de diferentes partes del mundo y aprender español con personas nativas.

La app de Memrise: El nombre es una combinación de 2 palabras inglesas, memory y rise. Sus fundadores Ed Cooke y Greg Detre son neurocientíficos especializados en la memoria. La app usa tarjetas (Flashcards) para el aprendizaje de idiomas extranjeros y tiene su foco en el papel de la memoria en el aprendizaje. Memrise es parcialmente gratuita y necesita pagar un precio mensual (en la forma de suscripción) para aprovechar todas sus unidades. Una ventaja de esa app es que se puede trabajar sin la conexión del internet y tiene adecuados números de lecciones para trabajar.

Otra ventaja de la app es que se atrae a todos los estudiantes con el soporte auditivo y visual. Cabe destacar que Memrise utiliza el video para presentar y practicar el vocabulario. Asimismo, hay un uso amplio de las fotos (en la forma de la tarjeta de estudio) que son atractivas, sugerentes y a menudo usa el humor para captar la atención del estudiante. La app también tiene la opción de personalización que permite el docente editar sus propias tarjetas del estudio con sus propias palabras, pero no añadir sus propias imágenes lo que es una pérdida para la aplicación,

dado que tiene el potencial de convertirse en una herramienta básica al aprender cualquier nuevo idioma.

Memrise también tiene la opción del chat para practicar y conversar en el idioma que se estén aprendiendo. Algo muy diferente de esa app es que actúa como un profesor que enseña cuando se debería saludar, pedir dudas, hacer preguntas, dar una introducción etc. cuando están hablando con un nativo. Por otro lado, el docente no tiene la libertad de responder de su manera original y natural. Sino que la app provee las respuestas posibles que uno puede usar. Aunque la app enfoca más en los componentes de escribir, escuchar y leer de una lengua, no enfoca en la pronunciación que forma una parte central del habla. Otra desventaja de esa app es que tiene la base del aprendizaje en la repetición de ejercicios y lecciones, y no en el crecimiento de las competencias para comunicar.

Memrise únicamente trabaja en el individuo. Un aspecto interesante es que se puede ver sus puntos junto con todos los usuarios en una lista. Eso puede ser un factor deferencial si la app permite a los docentes formar grupos con familia o amigos para tener una competencia saludable ---algo que todavía no está allí en la app.

La app de Duolingo: Duolingo lanzó en el año 2011 y ha transformado como el líder en la categoría de las aplicaciones para la adquisición de lenguas extranjeras. Esta aplicación permite aprender cualquier idioma que deseemos. Además, funciona como un juego donde se pierde una vida si se elige la respuesta incorrecta, pero al elegir una respuesta correcta se reportan puntos para subir de nivel. Al momento de elegir el idioma que queremos aprender se debe registrar el nivel de conocimiento que se tiene y el tiempo de dedicación para el aprendizaje por día.

Esa app es la única que es completamente gratuita con publicidad, sin embargo, tiene la versión pagada de Duolingo Plus que permite descargar las lecciones para que sean utilizadas sin conexión y anuncios. Tiene adecuado número de unidades donde cada tema consiste en varias lecciones (de 8-10 palabras) y se recomienda trabajar una lección diariamente pero la app permite seguir realizando ejercicios sin fin. Se ofrece sinónimos en niveles iniciales, pero al avanzar los niveles se reduce esto y presenta información incorrecta.

Un buen ejemplo es cuando se presenta tanto la palabra comprender como entender, sin embargo, no explica que uno es "to comprehend" mientras que el otro es "to understand"

respectivamente. Por otro lado, en el nivel avanzado si se presenta "Lo siento" como la frase para perdón, eso se simplifica a "siento" en ejercicios, mostrando la misma significación, lo que es incorrecto porque solamente "siento" significa sentir emociones. Esos son algunos problemas de la app Duolingo que un docente debe tener en cuenta para que no guarden la información incorrecta cuando están en los niveles iniciales del aprendizaje.

Por lo tanto, Duolingo tiene el foco del tratamiento léxico en el significado y la traducción dado que todos los ejercicios están pensados desde la traducción tanto directa como inversa. Esa app ofrece, (Berns et al., 2015) aunque parcialmente, varios modelos de aprendizaje porque propone actividades de escritura, imágenes, grabaciones y reproducciones del audio que los usuarios deben realizarse

Entre las tres apps mencionadas anteriormente, se entiende que las apps tienen mucha potencial en la enseñanza de ELE. Dado que el aspecto lúdico es uno de los aspectos que atrae a los alumnos para aprender una lengua extranjera. Las apps proveen una manera de aprender divertido a través de hablar con los nativos que puede mejorar el aprendizaje. No obstante, la pregunta que se debe hacer es ¿Si las aplicaciones tienen un uso pedagógico diseñados para un ámbito formal de aprendizaje de lenguas extranjeras? Se responderá esa pregunta en el siguiente tema de la pedagogía y la aplicación Duolingo (dado que es la app más popular con más de 100 millones descargadas), donde las respuestas de cómo una aplicación se puede usar en un ámbito formal de la enseñanza de ELE en una universidad.

¿Duolingo, la mejor app para español?

El aprendizaje donde los alumnos aumentan sus conocimientos y mejoran sus destrezas en el aula, felicitando, un tipo cómodo de aprendizaje que va a enriquecer el proceso en aula. Eso es lo que hace M-Learning en la adquisición de lenguas extranjeras. La app satisface esa necesidad flexible del estudiante, ya que se puede acceder ya sea a través de la web en un ordenador de sobremesa o a través de la aplicación en un teléfono celular o una tableta.

Esta aplicación permite aprender cualquier idioma que deseemos. Al momento de elegir el idioma que queremos aprender se debe registrar el nivel de conocimiento que se tiene y el tiempo de dedicación para el aprendizaje por día. Lo que hace que Duolingo sea extremadamente popular entre los estudiantes es su algoritmo único que utiliza la repetición espaciada para enseñar.

(Munday, 2016). El ingrediente secreto detrás de la popularidad de Duolingo es su habilidad de detectar cuando un docente debería revisar frases, vocabulario o expresiones que pueda haberse desvanecido de la mente, esto es su sistema---el sistema de repetición espaciada. Esa repetición ha sido muy efectiva en recordar el vocabulario, específicamente, puesto que es fundamental para obtener nuevas competencias.

SECTION	CEFR LEVEL	EXAMPLE SENTENCES
1	PRE-A1	Un café, por favor. Coffee, please.
2	A1.1	El hotel está al lado de la estación de tren. The hotel is next to the train station.
3	A1.2	El año pasado viajé a China. Last year I traveled to China.
4	A2.1	Lo siento, todavía no te lo puedo prestar. I'm sorry, I can't lend it to you yet.
5	A2.2	¿Crees que me verá bien con esta corbata? Do you think I will look good in this tie?

Tabla 3: Los cursos de lenguas extranjeras son según el nivel CEFR.

Fuente: <https://forum.duolingo.com>

La app desarrolla las cuatro habilidades del idioma a través de ejercicios muy sencillos y cortos. Además, sus cursos de lenguas extranjeras ya son según las normas de CEFR que hace la app única. Las unidades están clasificadas por temas y categorías gramaticales. Se debe concluir las unidades y aprobarlas para poder avanzar y acceder al siguiente nivel. Además, esta aplicación ofrece temas de diferentes áreas como ser comercial, medio ambiental, deportes, etc (Gómez, 2018). La gramática es enseñada en base al método inductivo. No existen explicaciones gramaticales. Incluso, da una serie de actividades de traducción que está compuesto de las traducciones de palabras, oraciones cortas y todo entre los dos. El vocabulario es enseñado de forma repetitiva en diferentes contextos, además existen ejercicios donde el estudiante debe pronunciar palabras y frases cortas para ser evaluadas. Esta aplicación está recomendada para todo público desde niños hasta adultos que disfrutaran aprendiendo español de una manera divertida.

Aparte de la repetición espaciada, las actividades de Duolingo entrelazan diferentes habilidades (desde la pronunciación hasta la traducción, por ejemplo), y produce varios ejercicios como saber la palabra de un visual, escribir la frase que se escucha etc. Son (Bajorek, 2017) estos tres elementos, la práctica espaciada, el entrelazado y la variedad, los que había mostrado un dominio mejor de tal manera que se tiene una diversidad y una retención mayor en investigaciones muy recientes sobre el aprendizaje.

Un aspecto importante de considerar Duolingo como una aplicación que podría ser utilizada en la pedagogía es que puede servir bien como una adición a un curso formal de idiomas ofrecido a través de una escuela o universidad, ya sea cara a cara o en línea. Por lo tanto, la aplicación debe ser vista como una manera de aumentar o sustituir los tipos más clásicos de la tarea en lugar de reemplazar la clase en sí. Pero la respuesta de ¿Por qué Duolingo? todavía no se encuentra.

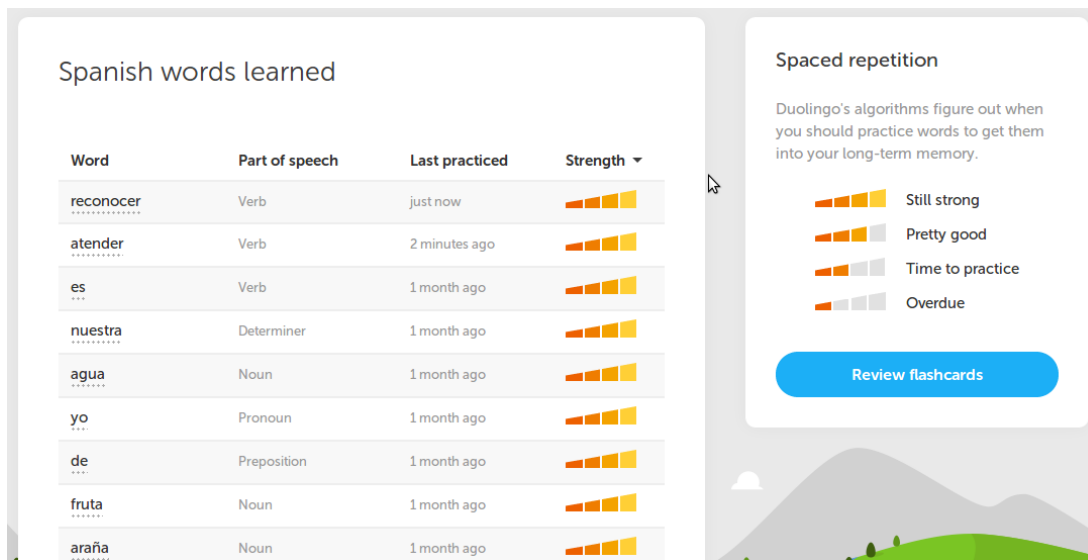


Figura 2: El vocabulario español y el algoritmo de repetición espaciada.

Fuente: <https://forum.duolingo.com>

La respuesta es que la app mezcla unos factores de gamificación para que el interés de los estudiantes mantenga. Un ejemplo excelente son los lingots como premios dados cuando completas una habilidad; la inclusión de una tabla de clasificación semanal, donde se puede "competir" entre familiares y amigos y ver los que tienen la XP más alta; la barra de fuerza (que aparece cuando un usuario está completando una lección, para indicar lo cerca que está de

terminarla), etc. Estos elementos hacen que la aplicación sea más agradable. Además, para el aprendizaje de los alumnos, la app ofrece amplios ejercicios para aprender de una manera u otra. Aún más, al acabar con una unidad y todas sus lecciones, se tiene la opción de revisarlo cuando quiera. Esto es la "práctica" o mejor dicho "habilidades de fortalecimiento" bajo con el fin de diferenciarlo de las regulares lecciones. El algoritmo de la app deja practicar y revisar áreas que la app piensa que no se haya revisado en vez de sola una competencia específica.

Área de Educador en Duolingo

Reconociendo que muchos educadores estaban utilizando esta herramienta con sus estudiantes, como lo demuestran los numerosos tableros de discusión que publicaban a tal efecto, Duolingo abrió una nueva área en su sitio web en enero de 2015, dedicada a los profesores que quieren utilizar la plataforma con sus clases. La nueva área, Dashboard Duolingo permite a los educadores crear "grupos" o clases. Esto genera un enlace, que se puede enviar a los alumnos para que puedan unirse al grupo. En el panel, el profesor puede supervisar el progreso de los alumnos de varias maneras.

El panel muestra la hora en que el alumno inició sesión, la lección o la práctica que completó y el XP que obtuvo. Un informe semanal se envía por correo electrónico, que incluye todo el trabajo que los estudiantes han hecho durante ese tiempo. Además, ahora hay un área dedicada en los foros de discusión sólo para las preocupaciones e ideas de los educadores. Este nuevo tablero debe facilitar enormemente el trabajo de los educadores y hacer que esta herramienta sea mucho más útil en ELE (Redd, 2011). Sin embargo, aunque la aplicación es como un juego con componentes modernos, la actualidad es que la gran parte de sus ejercicios necesarios para acabar con lecciones se basa, mayormente, en la pronunciación, el dictado y la traducción.

Dashboard Duolingo se puede utilizar en la clase para ELE a nivel universitario haciendo que los estudiantes lo usen durante un semestre y las prácticas de la aplicación podrían constituir el 10% de su calificación final. Los estudiantes pueden elegir libremente entre la versión móvil o la versión de escritorio de la aplicación para la finalización de la tarea. Para el grupo de estudiantes principiantes (estudiantes con nivel A2 de español), los estudiantes deben ser instruidos para completar cinco lecciones de Duolingo por semana. Se dieron puntos basados en el momento en que los alumnos hicieron la lección, por ejemplo, 9 lecciones en 7 días diferentes obtendrán más en comparación con 9 lecciones en un solo día.

La idea detrás de esto es que hacer un poco en más días tiene más valor que hacer un gran trozo en una sola sesión. El razonamiento de esto es que el instructor debe enfatizar en el aprendizaje espaciado, ya que la investigación sobre el aprendizaje y cómo aprender sugiere que la mejor manera de aumentar la retención de memoria es estudiar un poco cada día, en lugar de hacer un gran trozo el día antes de que se deba realizar una tarea (Brown et al., 2014).

Los estudiantes no están obligados a completar un solo conjunto de lecciones o habilidades. En su lugar, se debe permitir que cada estudiante trabaje a su propio nivel, completando cinco lecciones dondequiera que estén. También deben ser alentados por el instructor a convertir los nodos pasados en oro si se convirtieron en otro color (una indicación de que necesitaban actualizar esas habilidades, de acuerdo con el algoritmo Duolingo). El objetivo principal no es tanto avanzar mucho en el árbol como mantener una práctica consistente.

Para un nivel más avanzado de estudiantes (por ejemplo, estudiantes de nivel B2 de español) el objetivo debe ser diferente teniendo en cuenta el origen del que proceden y cuánto es la variación en sus niveles. El objetivo es que los estudiantes completaran todas las lecciones ofrecidas por Duolingo, como se mencionó anteriormente, los estudiantes deben tener que completar cinco habilidades por semana. Como se mencionó anteriormente, las habilidades, es decir, cada nodo en el árbol, varían en el número de lecciones que tienen, que pueden variar desde una lección hasta once. Al principio es posible que sea muy fácil para los estudiantes completar los nodos en el árbol y convertirlos en oro, pero a medida que el semestre progresará, se hará cada vez más difícil, sobre todo para los estudiantes con un nivel más bajo de español que también podría conducir a la frustración.

Conclusión

Es verdad que (Monje, 2012) sin el soporte pedagógico, la tecnología solamente no puede suponer el rol de un profesor. Añadiendo a ese punto, las aplicaciones pueden ser el mano amiga en el proceso de aprendizaje-enseñanza puesto el gran número de apps que están presente en el mercado. Muchas de las apps que son creadas con el fin de aprender una lengua extranjera a través de un móvil tienen una repercusión cada vez mayor (Gómez, 2018). No obstante, lo que se preocupa es que no hay muchos estudios acerca de esa área. Un hecho que se debe analizar antes de incorporar las apps de los móviles en el currículo de la enseñanza de lenguas extranjeras, es que

muchas de los estudios que se han investigado en ese ámbito es sobre el inglés como una lengua extranjera.

El hueco en el estudio existe, ya que la mayoría de los estudios se centran sólo en el uso de los móviles como herramienta, pero pocas veces tiene base en cómo se puede usar esas apps en el aprendizaje y la enseñanza de los idiomas extranjeros. Hay muchas investigaciones que nos informa de las ventajas de esas apps en ese aspecto, pero sería ignorante centrarse sólo en las ventajas y no arrojar luz sobre las desventajas también.

Muchos estudios en esa área parecen positivos y optimistas cuando se habla de la integración de nuevos recursos tecnológicos en la clase, pero la realidad es diferente. Eso podría ser por muchas razones, pero las razones principales pueden ser:

- i) la disponibilidad de los recursos
- ii) la política interna de los departamentos o centros
- iii) la actitud de los estudiantes y los profesores.

Es importante mencionar que son los profesores y los especialistas en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras deciden qué papel van a jugar estos recursos en su aula y cómo pueden orientar a los estudiantes para que los utilicen fuera de las clases. Otra responsabilidad de los profesores es elegir la aplicación apropiada que de verdad les van a ayudar en mejorar el conocimiento de los estudiantes.

Los materiales multimedia proveen información a más tipos de inteligencia que los materiales tradicionales, mayormente centrados en los alumnos con inteligencia verbal (Martín del Pozo, 2001). Resulta satisfactorio comprobar que todas las aplicaciones fomentan diferentes estilos de aprendizaje gracias a los complementos de escritura, imagen, audio y grabación. Sin embargo, solamente Memrise y HelloTalk aprovechan el recurso del vídeo. Las nuevas tecnologías ofrecen una gran cantidad de herramientas que facilitan el aprendizaje colaborativo, aunque no se rechaza que se pueda dar preferencia a un individual dinámico. Se valora positivamente que las aplicaciones ofrecen un espacio de interacción entre usuarios para fomentar el aprendizaje en cooperación.

Referencias

- Ainciburu, M. (2008). *Aspectos del aprendizaje del vocabulario*. (P. Lang, Ed.) Frankfurt: Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Bajorek, J. (2017). L2 Pronunciation in CALL: The Unrealized Potential of Rosetta Stone, Duolingo, Babbel and Mango Languages. *Issues and Trends in Educational Technology*, 5, pp. 24-51.
- Bax, S. (2003). CALL: Past, Present and Future. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*.
- Berns, A., Palomo-Duarte, M., Doderó, J. M., Ruiz-Ladrón, J. M., y Calderón-Márquez, A. (2015). Mobile apps to support and assess foreign language learning. En L. B. F. Helm (Ed.), *Critical CALL – Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference, Padova, Italy* (pp. 51-56). Dublin: Research-publishing.net.
- Blake, R. J., y Zyzik, E. C. (2003). Who's helping whom? Learner/Heritage Speakers' Networked Discussions in Spanish. *Applied Linguistics*, 4.
- Bonk, C. J., y Reynolds, T. (1997). Learner-centered web instruction for higher-order thinking, teamwork, and apprenticeship. En B. H. Khan, *Web-based instruction* (pp. 167–178). Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.
- Brown, J. S., Collins, A., y Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 32-42. Recuperado de <http://johnseelybrown.com/Situated%20Cognition%20and%20the%20culture%20of%20learning.pdf>
- Brown, P. C., Roediger III, H. L., y McDaniel, M. A. (2014). *Make It Stick: The Science of Successful Learning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Çakmak, F. (2019). Mobile Learning and Mobile Assisted Language Learning in Focus. *Language and Technology, Volume 1* (Issue 1), 30-47. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/332371871>

- Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches in second language teaching and testing. *Applied Linguistics*.
- Carillo-García, M. E., Cascales-Martínez, A., y Valero, A. L. (2018). Apps para el aprendizaje de idiomas en la universidad de Murcia. *RED: Revista de Educación a Distancia*, 58(13), 1-18. doi: <https://dx.doi.org/10.6018/red/58/13>
- Chiappe, A. L. (2011). El conocimiento digital: una perspectiva para la didáctica desde la informática educativa. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* (35), 288-303. ISSN: 0124-5821
- Ching, D., Shuler, C., Lewis, A., y Levine, M. H. (2009). Harnessing the Potential of Mobile Technologies for Children and Learning. *Mobile technology for children: Designing for Interaction and Learning*, 23-42. doi:10.1016/B978-0-12-374900-0.00002-8
- Chun, D. M. (2006). CALL Technologies for L2 Reading. (L. y. Arnold, Ed.) *Calling on CALL: From Theory and Research to New Directions in Foreign Language Teaching*.
- Fageeh, A. A. (2013). Effects of MALL Applications on Vocabulary Acquisition and Motivation. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 4(4), pp. 420-447.
- Fleisch, E. (2010). What is the Internet of Things? An Economic Perspective. *Auto-Id Labs White Paper*, 2-27. Recuperado de www.unh.edu/broadband/files/media/kb-reports/autoidlabs-wp-bizapp-53.pdf
- Georgiev, T. S., Georgieva, E., y Smrikarov, A. (2004). M-learning: a new stage of e-learning. *Proceedings of the 5th international conference on Computer systems and technologies*, 1-5. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/262367952_M-learning-a_new_stage_of_e-learning
- Gómez, E. P. (2018). Aplicaciones móviles como herramientas para aprender vocabulario: análisis de las apps más utilizadas. *redELE: revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, 30.
- Good, T. L., y Brophy, J. E. (1990). *Educational psychology: A realistic approach* (4th Edition ed.). White Plains, New York, USA: Longman Publishing.

- Gvelesiani, A., y Khuskivadze, K. (2019). Modern Approaches to Spanish Language Teaching, Blended Learning. *International Journal of Multilingual Education* (13), 57-65. ISSN 1987-9601
- Henze, N., Pieolot, M., Poppinga, B., Schinke, T., y Boll, S. C. (2011). My App is an Experiment: Experience from User Studies in Mobile App Stores. *International Journal of Mobile Human Computer Interaction*, 3(4), 71-91. doi:10.4018/jmhci.2011100105
- Hubbard, G. y. (2013). Some emerging principles for mobile-assisted language. *The International Research Foundation for English Language Education*, 1-15. Recuperado de <http://www.tirfonline.org/english-in-the-workforce/mobile-assisted-language-learning/some-emerging-principles-for-mobile-assisted-language-learning/>
- Kanuka, H. (2008). Understanding E-Learning Technologies in Practice Through Philosophies in Practice. In T. Anderson, *Theory and Practice of Online Learning* (2nd Edition ed., pp. 91-118). Alberta: AU Press.
- Kimura, M., Obari, H., y Goda, Y. (2011). Mobile Technologies and Language Learning in Japan: Learn Anywhere, Anytime. (F. B. Mike Levy, Ed.) *World CALL: International Perspectives on Computer-Assisted Language Learning*, 38-54. doi:https://doi.org/10.4324/9780203831762
- Krashen, S. D. (2014). Does Duolingo “Trump” University-Level Language Learning? *IJFLT: International Journal of Foreign Language Teaching (en línea)*, 13-15. doi:ISSN: 2165 767X
- Kukulska-Hulme, A. (2008). An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, 20(3), 271–289.
- Kukulska-Hulme, A., y Traxler, J. (2005). *Mobile Learning: A handbook for educators and trainers*. London and New York: Routledge.
- Laurillard, D. (1993). *Rethinking University Teaching: A Conversational Framework for the Effective Use of Learning Technologies* (1st edition ed.). London: Routledge.
- Leadbeater, C. (2005). *Learning about personalisation: How can we put the learner at the heart of the education system?* Department for Education and Skills. Recuperado de

<https://lx.iriss.org.uk/sites/default/files/resources/Learning%20about%20personalisation.pdf>

- Martín del Pozo, M. (2001). Diseño, uso, evaluación e implementación de una aplicación multimedia para principiantes. In E. U. Valencia (Ed.), *Congreso Internacional de ASELE, Actas XII* (pp. 467-475). Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Monje, E. M. (2012). Presente y futuro de ELE asistida por ordenador: ¿el final de una era? *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas [en línea]*, 7, 203-212. ISSN 1886-6298
- Munday, P. (2016). The case for using Duolingo as part of the language classroom experience. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (en línea)*, 9 (1), 83-103. ISSN 1138-2783
- Palalas, A. A. (2011). Mobile-assisted language learning: designing for your students. (S. T. Bradley, Ed.) *Second Language Teaching and Learning with Technology: Views of Emergent Researchers*, 71-94. doi:10.14705/rpnet.2011.000007
- Palomo-Durate, M., Berns, A., Doderó, J. M., y Cejas, A. (2014). Foreign language learning using a gamified APP to support peer-assessment. En F. J. García-Peñalvo (Ed.), *Proceedings TEEM'14. Second international conference on technological ecosystems for enhancing multiculturalism*, 1, págs. 381-386. Salamanca, Spain. doi:10.1145/2669711.2669927
- R, R., y Nagasubramani, P. (2018). Impact of modern technology in education. *Journal of Applied and Advanced Research*, 33-40.
- Redd, J. (2011). *Supporting vocabulary growth of high school students: An analysis of the potential of a mobile learning device and gaming app*. Ames, Iowa: Iowa State University.
- Roberts, J. J. (2019). Online learning as a form of distance education: Linking formation learning in theology to the theories of distance education. *HTS Teologiese Studies / Theological Studies*, 75(1), 1-9. doi: <http://dx.doi.org/10.4102/hts.v75i1.5345>
- Sharples, M., Taylor, J., y Vavoula, G. (2007). A Theory of Learning for the Mobile Age. En R. A. Haythornthwaite (Ed.), *The Sage Handbook of Elearning Research* (págs. 221-247). London: Sage. Recuperado de <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190276/>

Sobel, C. P., y Li, P. (2015). *The Cognitive Sciences: An Interdisciplinary Approach* (Second Edition ed.). Mountain View, CA: SAGE Publishing.

Vaughan, N., Cleveland-Innes, M., y Garrison, D. (2013). *Teaching in Blended Learning Environments: Creating and Sustaining Communities of Inquiry*. Canada: AU Press, Athabasca University. doi:ISBN 978-1-927356-48-7

Intertextos de resistencia: el grafiti y la globalización en América Latina

- *P. Kumar Mangalam*

El grafiti: abordar la resistencia e impulsar la formación de ‘sujetos’ activos

El acto o el arte de hacer el grafiti, entendido en este artículo en su forma insurgente y político, corresponde al empeño de realzar las voces de quienes no intervienen ni siquiera tienen acceso a la ‘ciudad letrada’, diseñada y preservada por una élite minoritaria. López (1998) en su ensayo opina que al dibujar y pintar grafiti en un espacio público donde esta generalmente prohibido escribir o pintar algo, los grafitis penetran al círculo del poder (2). Así lo hicieron los que escribieron en las paredes de los palacios del general Cortés tras la distribución desigual del botín del llamado ‘Nuevo Mundo.’ Comenta López (1998) que aquel fue uno de los primeros instantes de la expresión del resentimiento por un grafiti al que Cortés desacreditó relegándolo como “papel de necios” y dictaminando “que se escribiera sobre el papel” (2).

¿Era aquella preocupación de Cortés solamente una expresión personal de enojo o algo que reflejaba el rencor de los poderosos al no poder seguir controlando los medios de comunicación y, sobre todo, la lengua? Esta última que se consideraba un privilegio de la élite minoritaria consta en sí el Poder y la ciudad letrada y se conjugaba en torno a una relación interdependiente pero jerárquicamente regida por el mantenimiento de un lenguaje ‘oficial’. Este lenguaje oficial que los dos componentes utilizan, adquiere su forma a través de un sinfín de reglamentos, proclamas, cédulas que circula el Poder a los que se adhieren varios sectores de la ciudad letrada, constituyendo así lo que Ángel Rama (1985) había denominado ‘la ciudad escrituraria’ (43). El uso de la lengua de la ciudad escrituraria se basaba y, además, se justificaba por “una distancia entre la letra rígida y la fluida palabra hablada” (Rama, 1985, p. 43).

Era, arguye este artículo, aquel afán de mantener separadas la letra y la lengua hablada cuya inversión por una mano anónima e insatisfecha lo que enojó a Cortés. La molestia que sintió Cortés no era propiamente suya, sino que reflejaba la obstinación de preservar el privilegio letrado por parte del Poder. Asimismo, marcó el esfuerzo de la plebe por hacer constar sus aspiraciones. Por lo tanto, las pintadas se convierten en un sitio donde se desenvuelve el Poder al que contestan los que hacen el grafiti, trillándolo de sus varias formas que se validan a través de las prácticas discursivas en casi todas las esferas de la sociedad. Por su acto también delinean la expresión de

las voces no atendidas por el Poder. Para alcanzar este doble propósito los grafitis operan en el espacio público y, por eso, sufren la constante vigilancia y prohibición del Poder.

En la preferencia de utilizar la lengua hablada, producto de la transgresión y además contaminación deliberada de las normas fijas de un lenguaje ‘oficial’, se nota el fenómeno que Deleuze (1993) entiende como “deterritorialization”. Mediante este tratamiento, con vistas a la apropiación de este lenguaje, se delinean diversas maneras de expresarse dentro del mismo que, al no seguir las ‘normas’ de este, son relegados a ser ‘dialectos’ o ‘hablas’ y circulan fuera de ello. Estas últimas que siempre son muchas así existen paralelas al primero, que casi siempre es única. Por lo tanto, cuando los grafiteros las emplean, ocasionan el saltar de las ideas y los valores que están presentes y en circulación dentro de estas diversas manifestaciones del lenguaje ‘oficial’, un fenómeno al que Williams define como “structures of feeling” (Williams, 1977) y el así alcanzado brotar de nuevos valores desafía las narrativas dominantes que se sustentan y generalizan por el lenguaje ‘oficial’.

Deleuze (1993) ha opinado que los esfuerzos de establecer la unidad lingüística son sintomáticos de alcanzar una unidad política. En este contexto, al no conformarse a las normas fijas de un lenguaje ‘oficial’, los grafitis potencian la subversión o, al menos, el debilitamiento del control político del poder y, de ahí, adquieren su carácter insurgente.

Además, por el uso de expresiones populares y coloquiales se prestan a la convergencia de varios participantes de un movimiento por facilitar una comunicación mutua entre ellos. Asimismo, con este afán de establecer vías fáciles y comprensibles de comunicación ellos se entienden con otros integrantes de su sociedad e incluso con los diferentes simpatizantes del movimiento fuera de ella. Los siguientes grafitis pueden ser entendidos como muestras de este afán desestabilizador:



Grafiti 1. “Tanto producto interno bruto... y tan poco pa’l astuto presupuesto pa... la educación”

Fuente: <http://elblogcanalla.com/page/2>.



Grafiti 2. “Transexuales en lucha”

Fuente: <http://elblogcanalla.com/page/2>.

El primer grafiti lleva expresión que realza una desilusión profunda contrastando las prácticas económicas dominantes simbolizadas por la alusión al Producto Interno Bruto. Con su referencia al Producto Interno Bruto, el grafiti expone uno de los conceptos económicos más circulados de nuestro tiempo que en práctica y, en la verdad diaria para muchos, ha implicado la celebración de índices económicos que por no tener en cuenta las desigualdades resultan superficiales o, peor, exasperantes. Es significativo notar el empleo de hablas populares como “pa” (quiere decir “para”) en el grafiti en su maniobra de captar los descontentos y las aspiraciones populares.

Tanto en el ya mencionado grafiti durante el periodo de Cortés como en los grafitis ilustrados arriba, diversas respuestas a igualmente diversas huellas discursivas del Poder insinúan la potencia reveladora del grafiti en general y como practicada en América Latina particularmente.

Aparte de contener expresiones verbales los grafitis también comunican a través de imágenes. Mediante una interacción constante entre los dos elementos constitutivos, con la obvia variación del predominio del uno al otro y viceversa, se entienden con varios participantes de un movimiento. De esto no hay que deducir que un grafiti sea un mero espacio que hace reflejar una verdad social a través de una manipulación de elementos verbales e imágenes. De igual manera sería inverificable proponer que solo por estar presente en un lugar con la innovación formal

máxima, los grafitis faciliten una movilización política. En este sentido, no son meras piezas propagandísticas ni son piezas puras artísticas.

Las dos propuestas aparentemente contradictorias son, sin embargo, igualmente problemáticas, por reducir el arte a mera reflexión de percepciones subjetivas u observaciones objetivas. Al hablar de esto, Bryson (1991) pone en relieve el proceso complejo y multidimensional tanto de atribuir como de sacudir el significado en el contexto de un medio visual que resulta útil en el caso del grafiti.

Opina Bryson (1991) que lejos de estar directamente ligada con y, a su vez, determinado por la organización económica de su entorno, una representación artística de su tiempo se encuentra en una interacción constante con las varias manifestaciones de los discursos dominantes. De estos últimos, a su vez, surgen las prácticas discursivas dominantes normalizadas en las supuestamente separadas, pero, de hecho, entrelazadas esferas políticas, sociales, jurídicas y culturales.

Por lo tanto, se puede entender el grafiti como un sitio donde hay un constante dialogo entre el bagaje discursivo y la creatividad individual de los participantes. Como consecuencia, el grafiti que se configura no es un mero reflejo de las percepciones estéticas ni de la formación ideológica de un individuo. Así condicionado proceso de significación que empieza marcando un constante fluir de las huellas de los discursos dominantes sobre el grafiti, se ve impactado y aún desestabilizado con la contribución de los varios participantes del movimiento. Ellos, los que no hacen el grafiti y que también son influidos por las prácticas discursivas, informan le aportan significado. En este sentido, el signo que contiene el grafiti que conlleva en sí una imagen/ una expresión verbal y una idea asociada, no es ya definido, sino que se configura mediante una atribución incesante del significado que cuenta con varios participantes que interactuándose sobre el grafiti también consolidan y/o cambian sus posiciones.

El grafiti en América Latina: el texto como portavoz política

La tradición del grafiti en América Latina en sus manifestaciones tanto tradicionales como actuales ha complementado la comunicación de diversas aspiraciones contestando varios contextos de su ubicación. La interacción entre lo pasado y lo contemporáneo, no como una referencia

arbitraria sino como algo que evoca la relevancia de los símbolos y valores alternativos con una perspectiva más bien histórica, ha sido marcando la tradición del grafiti en América Latina.

Empezado con el ya mencionado caso del grafiti sobre los muros del palacio del general Cortés, el grafiti en el continente adquirió su función social amplia con el arte mural, que superando su papel primordialmente religioso hasta ahora empezó a prestarse a una función social. Fue particularmente notable este desarrollo en México en la época posrevolucionaria. Este artículo entiende la reivindicación de temas sociales por medio del arte mural como un paso importante hacia la expresión y reivindicación del lazo social del arte en el continente.

No descartando algunas diferencias que separan un mural de un grafiti particularmente el empleo frecuente de expresiones verbales acompañantes en el primero y el matiz elaborador y panorámico asociado generalmente con una visión individual del último, este artículo intenta exponer la inclinación social de los dos. Esta última ha sido marcando la alternancia en el empleo de técnicas narrativas de los dos por parte de los participantes/ simpatizantes de movimientos sociales en América Latina. Para ilustrar esta tendencia es preciso referirse a los dos siguientes murales por Diego Rivera que atribuyen un fervor social y político al acto característico de exponer los detalles minuciosos en un mural por evocar los valores de convivencia y solidaridad.



Mural 1: “mundo precolombino como una era idílica gobernada por el legendario rey-dios Quetzalcóatl”.

Fuente: <http://espina-roja.blogspot.in/2011/01/muro-central-diego-rivera-la-historia.html>.

E incluso por el empleo de lemas como se puede notar en el siguiente.



Mural 2: “los pueblos participantes de la Revolución mexicana resaltando el lema de “Tierra y Libertad”

Fuente: <http://espina-roja.blogspot.in/2011/01/muro-central-diego-rivera-la-historia.html>.

En el caso del grafiti también se ha notado la tendencia de abordar temas en sus elaboraciones haciéndole presentarse más como un collage. En dicho contexto el grafiti diseminado por la Brigada Ramona Parra (BRP) acompañando las movilizaciones solidarias de los obreros, los campesinos a favor de la Unidad Popular a fines de los sesenta en Chile.



Grafiti 3: “El cobre para Chile”

Fuente: www.google.co.in/search?q=brigada+ramona+parra

La afirmación “El cobre para Chile” en el grafiti 3 se relaciona con el contexto económico concreto de Chile de ese entonces. Si recordamos, fue la época cuando la economía del país

dependía considerablemente de la exportación del cobre y otros minerales en una actividad hegemonizada por empresas extranjeras apropiándose la mejor parte de las ganancias.

Además de resaltar alusiones directas a los aspectos visibles a los que dirigían sus agonías e iras los sectores constitutivos del movimiento de la Unidad Popular, las pintadas también expresaban valores alternativos contestando las presunciones y las creencias que sustentaban el sistema dominante.



Grafiti 4

Fuente: www.google.co.in/search?q=brigada+ramona+parra

En los grafitis 3 y 4 se nota un empeño constante de desenredar los temas en sus formas múltiples y complejas además de las referencias en cuanto a sus aspectos visibles y sutiles. En el grafiti 4 el trigo, la hoz y el martillo junto con la paloma sirven de símbolos directos y metáforas evocan demandas concretas respecto a la redistribución igual de los medios de producción y valores deseados de paz y convivencia respectivamente.

Iniciativas como la BRP que contaban con participación activa de las voces marginalizadas que afirmaban ser “obreros del arte” (Juan ‘Chin-Chin’, coordinador BRP¹), y que simbolizaban el rumbo político del grafiti en Chile, como opina el investigador Mauricio Vico, se enfrentaban a la dictadura de Pinochet modificando tanto la forma como el tono². Cabe mencionar aquí el surgir de la Brigada Chacón³ que viéndose obligada a limitarse a sus aventuras nocturnas se ocupaban

¹Dispobible en <http://www.youtube.com/results?q=brigada+ramona+parra>. Accedido el 11 de enero de 2024.

² Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=NBzUoF2JH-Y>. Consultado el 11 de enero de 2024.

³ La Brigada Chacón es una brigada muralista que surge en Chile, a finales de la década de los 80, dentro del marco del Partido Comunista. Fundada por Danilo Bahamondes, busca expresar el sentir popular mediante lienzos pegados en las murallas, con frases breves y directas, escritas con tipografía negra sobre lienzo amarillento, convirtiéndose finalmente en un medio de comunicación alternativo y callejero.

más con los temas de la libertad que las cuestiones a base de la clase. Para negociar la contracción del espacio público antes disponible y la omnipresencia de los aparatos represivos, utiliza una nueva técnica de mensaje público de emergencia, el papelógrafo.



- Sus mensajes en la calle son el grito desesperado de jóvenes y adultos que quieren cambiar el mundo. Aseguraron que en la presidencial tendrán un gran rol, no dejarán que ningún candidato deje de escuchar sus voces en los muros y se arañan sentir día a día, "total aun no nos cobran los sueños" todos fren después de esa frase.
- La experiencia de estar una semana con la Chacón en su preparación para "atacar" muros fue maravillosa, conocerlos, entenderlos y mirar Chile desde la voz de un muro es impagable para muchos soñadores.

Figura 1: En el proceso de hacer un papelógrafo

Fuente: www.slideshow.net/gonzalopintom/brigada-chacn-2377245

El siguiente grafiti desmiente la difusión omnipotente del poder y sus narrativas sustentadoras del miedo y el odio.



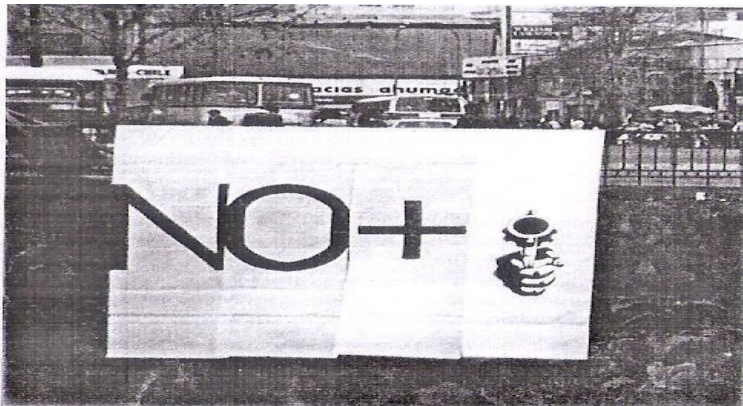
Grafiti 5: "Imagina...que las sobredosis sean solo de amor"

Fuente: http://216.72.165.68/p4_plinea/site/20010223/pags/.

En la medida en que la imposición de los valores totalitarios se venía arraigándose tanto en Chile como en otros países del continente, las aspiraciones del cambio social se frustraban junto con el menoscabo de las narrativas grandes de regeneraciones populares. En esos vaivenes

tumultuosos el grafiti registraba inquietudes afirmadores más bien individuales o sectoriales de la identidad e incluso la existencia. Además, colaborando con la miríada de esas voces que exigían un espacio espontáneo, no necesariamente firmado por un partido o una organización (debido a la persecución masiva de los partidos políticos junto con la desilusión o el desinterés hacia ellos) que permitiera la expresión de diversas opiniones y posturas enfrentándose al sistema.

En este contexto de la búsqueda de nuevas formas de resaltar voces fragmentadas, surge el esténcil grafiti (EG). Este desarrollo se coincidió con la irrupción del hip-hop en la escena cultural del continente. Entre los grupos que atrevieron comunicarse ante el miedo generalizado en muchos países se puede citar el de CADA formado por Diamela Eltit, Raul Zurita, Lotty Rosenfeld y Fernando Balcells en 1983. El EG más característico del grupo fue el NO+ (no más) que aparecía en varios rincones de Santiago, la capital del Chile al que las manos anónimas solían añadir expresiones como “dictadura”, “tortura” etc. Además, llevaba símbolos que indicaban la profundidad de la violencia como se ve en el siguiente grafiti.



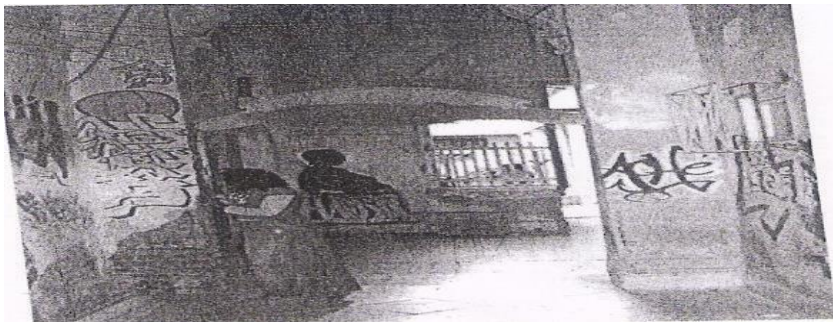
Grafiti 6. “NO”

Fuente: <http://www.casa.cult.cl/publicaciones/revistaconjunto/127/robert.htm>.

La vinculación hip-hop del grafiti para comunicar las cuestiones sociales se extendió al otro grupo al que se considera pionero en cuanto al empleo y la diseminación de EG fue el de Francisco Fábrega. Es significativo notar que formaron los *Pinochet Boys*, la primera banda punk del Chile que rompió el silencio impuesto por Pinochet en Chile. Su grupo se distinguió por las referencias a los símbolos generalizados por las industrias culturales con el empleo de cosas comunes para el grafiti.

En Cuba, el grafiti se alió con las preocupaciones respecto a la identidad de los sectores negros por lo que se distinguió del grafiti en cono sur del continente que se ocupaba de los temas como la libertad, la creciente comercialización de los espacios públicos entre otros.

Hablando del contexto anti racial del grafiti en Cuba, Saunders (2011) pone de relieve el empeoramiento de la condición económica y la consecuente marginalización social en los años 90, periodo llamado “especial” por la crisis económica general en el país. La crisis impulsó al resurgir de prejuicios contra los negros en medio de la rebatiña por recursos entre varios sectores de la población. Todo eso llevó a la tendencia de apropiar hip-hop para afirmar tanto los problemas como las reivindicaciones de la identidad por colectivos como *Jodido Protagonista*, la *Fabrik*, *Las Krudas* (colectivo femenino) etc. Mucho de los artistas emplearon grafiti para expresarse entre los cuales sobresale el de la artista habanera *No No*.



Grafiti 7. La grafitera está grabando la palabra “underground (clandestino)”. A la derecha de ella figura la expresión “ache” (una bendición de la tradición africana.).

Fuente:http://lehigh.academia.edu/TanyaSaunders/Papers/1353130/Black_Thoughts_Black_Activism_Cuban.

La figura de un béisbol en el grafiti podría parecer innecesaria en primera vista. Sin embargo, su inclusión deliberada con las expresiones complementa el proceso de significación que ocasiona el grafiti. Tanto la grafitera como los otros participantes se sitúan en interacciones constantes de las referencias culturales que atravesando territorios han dejado a pertenecerse a un lugar fijo. La apropiación de tales símbolos globalizados hasta ahora generalmente considerados propios del llamado ‘primer’ mundo constituye una de las características de las manifestaciones artísticas de las voces de la resistencia en la época globalizada. Al hablar del tema, Jennifer Schep

Hughes y Ariane Dalla Dea (2011) enumeran movimientos sociales que a la vez que recurrir al empleo creciente de los símbolos globales mantienen su contexto local y tono combativo (5).

En Perú



Grafiti 8: Igualdad...hip hop real

Fuente: <http://cazadordegraffitis.blogspot.in>

Este grafiti intenta apreciar las aspiraciones de la igualdad que a la vez que relacionarlas con los contextos sociales del Perú dialoga con los símbolos globales de la consumación y condición humana.

En Colombia



Grafiti 9. "Somos Kultura"

Fuentes: <http://elblogcanalla.com/search/kultura>

Con las ilustraciones de las figuras de nuestro entorno que se parecen más bien los animados ilusorios moldeados conformándose a diseños comunes, el grafiti intenta insinuar la creciente estandarización de nuestras percepciones en torno al mundo.

En Venezuela



Graffiti 10: "Bienvenidos al bazar navideño"

Fuente: [http://www.soloenvenezuela.com/category/fotos/.](http://www.soloenvenezuela.com/category/fotos/)

Con los paquetes y las bolsas del plástico montando a tapar y enmascarar la navidad, este graffiti demuestra la creciente comercialización y deformación de las alegrías y las pasiones de celebraciones y fiestas populares.

En México



Graffiti 13: "La frontera"

Fuente: <http://lapiztola.blogspot.in>.

El graffiti se dirige a los desequilibrios y los descontentos en el contexto del Tratado de Libre Comercio (NAFTA) actual que efectivamente ha acentuado la brecha entre el norte próspero y el sur pobre, es decir los Estados Unidos y el México al que "la frontera" se refiere metafóricamente.

Conclusiones

Este artículo ha intentado trazar y contextualizar la trayectoria del grafiti en América Latina atravesando siglos y experimentando novedades temáticas y formales para dirigirse a los contextos y las preocupaciones donde lo local y lo global siempre se interactúan. El artículo ha ido desde lo general sobre las dinámicas formales y políticas del grafiti hasta localizar todo esto en el contexto particular del grafiti en América Latina. Hemos visto que marcado, a veces, por firmas y símbolos concretos y reclamadores de organizaciones y partidos políticos particulares y dejando, muchas veces, huellas anónimas de desilusiones generales, el grafiti no ha dejado de emparejar con las aspiraciones del cambio en el continente. Hemos visto la dinámica cambiante del grafiti generalmente donde las preocupaciones de las inequidades creadas por macro-economía y macro-política se dan paso a, y coexisten con, las preocupaciones sobre las inequidades creadas por diversos esquemas de una economía más bien dispersa. Con todo esto se puede argüir que el grafiti en su apariencia pública con intenciones claramente políticas se ha prestado a las voces que reclaman espacio, presencia y justicia para los que se han visto marginalizados por su clase, etnia, lenguaje, color y género a lo largo de la historia de América Latina.

Referencias

- Adorno, T. y Horkheimer, M. (1944). *The Cultural Industry: Enlightenment as Mass Deception.*: Retrieved from www.mariabuszk.com/kcai/PoMo_Seminar_Readings/AdornoHork.pdf. In [15.02.11](#)
- Alvarez, M. (2008), *La pared que habla: A Photo Essay about Art and Graffiti at the Border Fence in Nogales, Sonora.* *Journal of the Southwest.* 50. 279-304.
- Barthes, R. (1986). *The Rustle of Language*, trans. Richard Howard. *California: Univ. of California Pr.*
- Bethell, L. (Ed.). (2000). *Historia de América Latina. Volumen 8. América Latina: Cultura y sociedad (1830-1930).* Barcelona: Editorial Critica.
- Bourdieu, P. (1993). *The Field of Cultural Production: Essays on Art and Literature.* US: Columbia University Press.

- Bryson, N. (1991). *Semiology and Visual Interpretation*. Visual Theory: Painting and Interpretation. New York, NY: Harper Collins.
- Giles, D. (1993). *Language: Major and Minor*. *Deleuze Reader*. New York, NY: Columbia University Press.
- Hall, S. (1973). Encoding, decoding. In Centre for Contemporary Cultural Studies Culture (Ed.). *Media, Language. Working Papers in Cultural Studies* (pp. 128-138). London: Routledge.
- Hughes, S. J y Dea, D. A. (March, 2012). Latin American Art, Activism, and Performance in the New Global Context. *Latin American Perspectives*, 39, 5-10.
- López, Á. (1998). El arte de la calle. *Reis*, 84, 173–194. <https://doi.org/10.2307/40184082>
- Mignolo, W. D. (1995). *The Darker side of the Renaissance*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Rama, Á. (1998). *La ciudad letrada*. Montevideo: Universidad Nacional de La Plata.
- Saunders, T. L. (2012). Black thoughts, black activism: Cuban underground hip-hop and afro-latino countercultures of modernity. *Latin American Perspectives*, 39(2), 42-60.
- Weaver, A. J. (2005) *Popular Culture Primer*. New York, NY: Peter Lang
- Williams, R. (1977). *Marxism and Literature*. Oxford: Oxford University Press.

Tendiendo puentes entre mundos lejanos: estrategias pedagógicas para la enseñanza de la cultura mediante el material publicitario

- *Lipi Biswas Sen*

En este artículo, se pretende estudiar las herramientas didácticas para enseñar la cultura a los estudiantes del idioma extranjero que se ingresan en el Centro de español, portugués, italiano y estudios latinoamericanos (CSPILAS), de la Universidad Jawaharlal Nehru (JNU), Delhi. Es innegable que tanto la cultura como la literatura forman una parte intrínseca del estudio de la lengua extranjera. Se intenta explorar varias estrategias didácticas que se podría emplear en la enseñanza de estos temas tan importantes. Este artículo está basado en mi experiencia didáctica y la observación de los estudiantes del quinto año de la Maestría en mi clase, ya que imparto estos cursos en CSPILAS, JNU. Por ende, se propone circunscribirse solo al currículo de dicho departamento. Dada la limitación del espacio, se va a concentrar solo en la enseñanza de la cultura y literatura de este Centro.

Es indudable que la cultura forma una parte intrínseca de la enseñanza de la lengua extranjera, que está vinculada con los estudios literarios también. De hecho, es posible decir que se encuentra la cultura en la intersección tanto del estudio del idioma extranjero como el literario, aunque se emplea esta idea de manera distinta de la que fue postulada por Kimberlé Crenshaw en 1989. Se puede decir también que la noción de la cultura es una de las más difíciles de describir o definir. Pero se va a seguir unas cuantas definiciones que serían útiles para bosquejar este estudio. Opina el psicolingüista Françoise Grosjean (2000), que la cultura está transmitida socialmente y comunicada en gran medida a través del lenguaje (Nuessel, 116).

Por otro lado, Nelson H. Brooks (1998), describía esta versión de la cultura como refinamiento, que se refería a, “lo mejor en mente, gusto y modales, incluyendo los más altos logros intelectuales de la humanidad plasmados en las bellas artes (pintura, escultura, danza, música) y la literatura” (en Dale L. Lange, 5). Dale L. Lange, afirma que se puede abarcar estas definiciones dentro del campo de las bellas artes. Además, se puede dividir este término en dos partes, la primera se emplea para referirse a las actividades que se clasifican como la “cultura alta” y la otra está vinculada con la “cultura popular”. No obstante, hay unas definiciones más, y entre éstas se puede encontrar la versión sociológica que es lo que se va a emplear para este artículo. Según Brooks (en Lange 1998) se puede definir la cultura también como, " la suma de todos los

elementos aprendidos y compartidos que caracterizan un grupo social”, (en Lange, 6. Mi traducción); es decir, la cultura es, “un modo de vida total del grupo” (6). Se puede argüir entonces que el segundo idioma provee las herramientas necesarias para introducirse en las diversas culturas de los países cuyos idiomas se enseñan en el aula. Opina Lange, “La conceptualización de la cultura en las ciencias sociales abarca la perspectiva de las Bellas Letras y la extiende para incluir el lenguaje, los valores, los patrones de comportamiento, los eventos y los productos, incluidos los productos de la alta cultura. Esta superposición de concepto e investigación entre los enfoques en el estilo refinado y de las ciencias sociales de la cultura hace posible acomodar tanto la alta cultura como la cultura popular en el mismo curso. (6. Mi traducción). Se puede afirmar entonces que la cultura se convierte en parte integral de la enseñanza del segundo idioma en el aula.

En este artículo se va a hablar del caso de Argentina y la enseñanza de un aspecto de la cultura y la situación socio-política de la literatura escrita a mediados del siglo XIX y a principios del siglo XX porque se estudia estos textos y ciertas novelas de Argentina en nuestra Universidad Jawaharlal Nehru, como se mencionó antes. Este período es de suma importancia ya que se ve un cambio de la idea de la nueva nación en las obras de los fundadores del país como Domingo Sarmiento. El surgimiento de la literatura gauchesca, que termina con la gran obra de José Hernández con que se cierra el ciclo de este género literario también aporta a la construcción de la nación argentina. Después de Hernández, la novela más famosa que se publica en 1926 es *Don Segundo Sombra* de Ricardo Güiraldes en que aparece, de nuevo, el gaucho. La novela representa, en forma alegórica la historia y la ansiedad que acompaña a la visión de la patria, la nación, influida por las preocupaciones de las clases hegemónicas cuando empezaron a llegar los inmigrantes a Argentina en el siglo XIX y la sociedad se volvió más cosmopolita. Dado que se enseña todas estas obras y ensayos en el tercer año del bachillerato y la maestría de la Universidad Nehru no es baladí afirmar que Argentina forma una parte vital de los estudios latinoamericanos de nuestro Centro.

Antes de hablar de las estrategias didácticas posibles, es necesario contestar una pregunta de suma importancia, y ésta es, ¿cuál debe ser el objetivo de enseñar la cultura en el aula del idioma extranjero? Creo que el objetivo debe ser ayudar al alumno en acercarse a diversas sociedades, mediante el lenguaje y la cultura para que el/la alumno/a sea consciente de que hay otras maneras de vivir, pensar y percibir el mundo, y de este modo también apreciar su propia cultura y literatura. Además de esto es posible aseverar que el alumno también va a aprender sobre las polémicas y su

impacto sobre la evolución de la sociedad, política y la economía. Es aquí que se podría analizar las obras mencionadas antes, mediante el lente de la intersección de la justicia social y la lucha que tenía y tiene lugar contra las discriminaciones y la apropiación de la figura del gaucho junto con las otras comunidades al margen del estado-nación en base de raza, género y clase en no solo las obras mencionadas sino las más contemporáneas también, pero esto sería tema para otro estudio.

Volviendo a este ensayo, se puede seguir lo que dice Wendy W. Allen (en Dale) que para lograr este objetivo el aprendizaje está dividido en tres partes que ella llama, información, experiencia y autenticidad. Clarifica Lange, cómo funciona esta estrategia, “En cada categoría hay un proceso de evolución). Para obtener información, desde hechos aislados hasta patrones culturales; por la experiencia, desde la supervivencia hasta la incorporación paulatina de las dimensiones sociales y profesionales de la cultura; y para la autenticidad, desde lo concreto (por ejemplo, el entorno turístico) hasta lo abstracto (por ejemplo, el desarrollo de la empatía). El desarrollo se logra en las tres categorías mediante la adquisición y el uso de comportamientos, conocimientos y habilidades, lo que conduce a un proceso comparativo a través del cual los alumnos pueden comprender otra cultura además de la propia (en Lange, 13. Traducción propia).

Allen y Lange (1998) han desarrollado esta metodología que ellos llaman “Process Approach to Culture Learning” (en Lange, 13) y la explican en estas palabras:

Dentro de las categorías temáticas (supervivencia, social y socio-profesional), cuatro fases de un proceso recurrente (observación, exploración, expansión y evaluación) brindan a los estudiantes la oportunidad de utilizar el lenguaje en el aprendizaje cultural. En la fase de observación, se examinan, identifican como útiles y describen en detalle fenómenos culturales temáticos tanto de CI (la cultura de los estudiantes) como de C (la cultura objetivo). También se registran las reacciones de los estudiantes ante los fenómenos. En la exploración, los alumnos comparan y contrastan los fenómenos CI/C2 y también examinan sus percepciones originales. Se formulan hipótesis para explicar los fenómenos en ambas culturas y se recopila más información. En la expansión, los estudiantes examinan nuevos datos, describen lo que han encontrado, agregando observaciones y percepciones originales, y refinan las hipótesis originales para CI y C. En la evaluación, los estudiantes analizan y sintetizan información sobre el tema en ambas culturas, confirman o rechazan.

sus hipótesis originales y examinar sus percepciones originales para ver si también necesitan cambiar (13).

De esta manera, la metodología susodicha provee al estudiante con las herramientas tanto lingüísticas como vitales para acercarse a la cultura de tierras lejanas.

Una de las estrategias didácticas que se puede emplear en el aula es la publicidad sea en las revistas, videos u otras formas de comunicación. En este artículo se va a concentrar en los anuncios que aparecían en las revistas y los sitios web de ciertas empresas del producto que se va a tomar como punto de referencia, la bebida que forma parte integral de la sociedad argentina, el mate¹.

Muchos estudiosos han hablado de la importancia de la herramienta de la publicidad comercial en la clase para enseñar en español, tales como Simon Barbagallo (2012) quien, en su ponencia sobre este tema, afirma la importancia de dicha herramienta pedagógica en el aula:

La publicidad, hoy en día, invade casi toda nuestra vida. Imagen, sonido y palabra aparecen en su campo, en proporciones diversas según los medios de comunicación (carteles, vallas, revistas y periódicos, libros, cine, radio, televisión...). El interés que tiene el lenguaje publicitario en el aula de E/LE es innegable: el mensaje publicitario es uno de los muchos que a diario recibimos, tiene la importancia de proponer y reflejar modos de vivir, de pensar y de relacionarse, convirtiéndose así en un medio útil para conocer una sociedad y poder hablar a propósito de ella. (59).

Por eso se ha seleccionado unos casos prácticos para introducir el aspecto cultural argentino en el aula, que luego ayudaría al alumno a indagarse en los aspectos culturales, a su vez relacionado con la trama, la representación de los personajes, el entorno geográfico, así como las condiciones tanto socio-políticas como económicas porque es difícil separar todos estos aspectos de la cultura. Es por esta razón que se va a introducir al alumno a una de las partes intrínsecas de la cultura argentina que es la tradición de beber la yerba maté².

¹ Se bebe el mate en otros países como Uruguay, Paraguay entre otros, pero aquí se va a hablar solo de Argentina por las razones mencionadas al comienzo de este artículo.

² Se va a limitar al estudio del papel del mate y la figura del gaucho a principios y a mediados del siglo XX, salvo un anuncio del mate TARAGUI que apareció en junio del 2018. El estudio aquí se circunscribe a examinar las bases

Se puede empezar la clase con la introducción de unas imágenes publicitarias del mate³ sin dar ninguna explicación. He aquí una imagen publicitaria contemporánea promocionando dicha bebida:



Anuncio 1- *Mate* TARAGÜI

(Lanzado el 6 de septiembre de 2018)

Se puede observar en esta imagen gran compañerismo entre estos tres jóvenes. El mate parece ser otro compañero de este grupo. La empresa sugiere, entonces, que la yerba mate constituye una parte trascendental de la vida cotidiana aun de la nueva generación. Para un estudiante en la India, esta imagen provee ciertos indicios de una de las maneras de pasar tiempo en Argentina. Y aquí es posible decir, que el fondo socio-cultural del estudiante va a influir la manera en que interpreta este anuncio, por ejemplo, en la Universidad Nehru, vienen estudiantes de diferentes provincias, pueblos, aldeas y ciudades e incluso de países extranjeros como Corea del Sur, la República Democrática de Congo, la República de Madagascar entre otros. Por ende, sus fondos personales y colectivos influirían su perspectiva.

El *campus* universitario les ofrece un entorno amigable e inclusive para experimentar el nuevo mundo en que se encuentra, ofreciéndoles, no solo experiencias pedagógicas sino culturales también en que se puede incluir la gastronomía. De hecho hay tanto interés por probar la comida de diferentes regiones de la India y los países extranjeros que cada año se celebra la gastronomía de las diferentes provincias y países extranjeros con ferias de comida, organizadas por los estudiantes, en el *campus* de la Universidad de Jawaharlal Nehru que revela claramente que a los

fundamentales de la sociedad argentina desde que ganó la independencia y el uso y el papel del gaucho, asignado a él, en el imaginario nacional hegemónica junto con la bebida que simboliza este país.

³ Es interesante mencionar aquí que Che Guevara es una figura legendaria e icónica a quien le gustó beber el mate, y que está bien conocida en el campus, quizás por eso a muchos estudiantes les interesaría indagar la historia y el papel jugado por el mate en la sociedad argentina. Véase la presentación en el YouTube de la visita, casi desconocida, de Che Guevara a la India en 1959. Visitó Calcuta y Nueva Delhi.

alumnos les interesa explorar y experimentar los distintos sabores, hasta entonces desconocidas que enriquece el ambiente multicultural de este *campus* residencial ya que los estudiantes quieren conocer, a fondo, las distintas culturas que se encuentran no solo en el campus sino en el aula del idioma extranjero también.

Por ende, antes de llevar a cabo el análisis de los anuncios, los estudiantes necesitan contestar las preguntas que surgirán en la clase, tales como-- ¿Qué es la yerba maté? ¿Cuál es el origen de esta yerba? Y ¿Por qué se escribe “yerba” de este modo? El siguiente paso entonces será la investigación en el internet sobre esta bebida tan vital a la cultura argentina y así contestar dichas preguntas que ayudaría al estudiante a emprender un viaje tanto lingüístico como cultural, cuando empezarán a estudiar y analizar dicho anuncio. Así se va a activar la competencia lingüística y cultural del alumno cuando se pone a investigar el origen de esta bebida. El/la profesor(a) puede aprovechar de esta ocasión para abrir el foro para que compartan los alumnos el resultado de su investigación en castellano y así mejorar su dominio sobre el idioma, junto con el nuevo vocabulario de la yerba mate que contendría ciertas particularidades del castellano hablado por las distintas comunidades de gente de Argentina, que también se conoce como argentinismos. Éstos presentados por medio de la publicidad comercial tendrían al alcance toda esta información y lecciones de una manera atractiva, que además ampliaría su conocimiento de una sociedad lejana. Como dice Barbagallo (2012):

[...] el mensaje publicitario es uno de los muchos que a diario recibimos, tiene la importancia de proponer y reflejar modos de vivir, de pensar y de relacionarse, convirtiéndose así en un medio útil para conocer una sociedad y poder hablar a propósito de ella (59).

Mediante esta tarea investigativa el alumno podría indagar la historia de la yerba que se puede trazar a las comunidades indígenas guaraníes que solían preparar esta bebida de las hojas de la planta llamada Caá o *Ilex Paraguariensis*. En el artículo *El léxico de los yerbateros* Berta Elena Vidal de Battini indica que, al llegar a esta parte del continente, los españoles, donde fundaron la Asunción de Paraguay vieron que esta infusión formaba parte de la tradición indígena.

Explica Battini (1953) que, “Los españoles se aficionaron se aficionaron, al parecer, más que los indios a esta agradable bebida, que tomaban muchas veces al día, con azúcar o sin ella. Tradujeron al español el nombre indígena de la planta, y la llamaron *yerba*” (191). Ellos

aprendieron a prepararla de las comunidades guaraníes, y empezaron a preparar dicha bebida en un pequeño calabazo mate y de sorberla por medio de un tubito de metal, la bombilla. La bebida tomó su nombre del recipiente en que se preparaba y comenzó a llamarse mate (Battini, 191). Desde aquellos tiempos el mate figura entre los usos populares de mayor arraigo y extensión en Argentina, el Paraguay, el Uruguay, entre otros países. Se puede ver entonces la popularidad de la yerba que une a los pueblos de estos países, pero para esta investigación se va a estudiar el papel jugado por el mate en la sociedad argentina por las razones explicadas antes.

Mediante el estudio de la cultura los alumnos podrían enterarse también de los factores económicos junto con los geográficos cuando investigan dónde se produce el mate y cómo contribuye la producción yerbatera a la economía de Argentina. Junto con la historia y la contribución del maté a la economía, los alumnos, van a aprender también el vocabulario especial asociado con la preparación de dicha infusión, por ejemplo, el significado de la expresión “cebar el maté” y “cimarrón” (explicado más tarde).

Los estudiantes pueden hacer esta investigación en el internet y luego compartir el resultado de su investigación con sus compañeros de clase⁴.

Se puede introducir en este momento la obra de Eduardo Galeano (2019) quien recoge una de las leyendas indígenas sobre el origen del Caá o mate en la antología “Memorias del fuego”. La leyenda aparece en la primera parte del libro titulada “Nacimientos”. En el micro cuento “La yerba mate” se observa la posición elevada otorgada a esta infusión por la comunidad indígena guaraní y se nota que, según la leyenda, la planta no tiene raíces en la tierra sino en el cielo, porque está regalada por la Luna al labrador guaraní quien la rescata varias veces cuando ella baja a la tierra para disfrutar de la Naturaleza. Así el autor recupera voces indígenas y revela la relación íntima de esta planta con la tradición y las leyendas autóctonas. Es posible afirmar también que la historia del mate está vinculada estrechamente con la historia misma de América Latina. Se puede aseverar entonces que esta infusión simboliza amistad, compañerismo, y quizás también comunión con el prójimo, o como dice el mismo Galeano (2019), “La yerba mate despierta a los dormidos, corrige a los haraganes y hace hermanas a las gentes que no se conocen”.

⁴ Un blog titulado *The Terminology of Yerba Mate*, por Yerba Crew, podría ser útil.

En la segunda imagen publicitaria para la yerba maté, producida por la empresa “Nobleza Gaucha” se puede ver la imagen de un gaucho bebiendo el mate.



Anuncio 2: Mate NOBLEZA GAUCHA⁵

En la foto se puede observar que el personaje principal de esta pequeña historia es un gaucho venerable y simpático. En el fondo hay un grupo de gauchos quienes están bebiendo el maté, y en la pared se puede ver colgado el lazo que forma parte intrínseca de la vestimenta gaucha junto con el pañuelo y el sombrero. Se observa otra vez un sentido de compañerismo entre los gauchos compartiendo el maté, hecho que vimos en el primer anuncio donde se veía un grupo de jóvenes compartiendo el maté. Es posible ver el empleo de la figura del gaucho, de nuevo, en un

⁵ Este anuncio es bastante antiguo y no se sabe la fecha de lanzamiento. Esta imagen ahora se vende en el sitio web Mercado Libre para los que quieren comprar cuadros publicidades antiguas.

anuncio de otra empresa de mate que salió en la revista, "Para Tí" el 06 de junio de 1944 ([Imágenes UFA, Flickr](#), subido al sitio web el 15 de julio de 2008).



Anuncio 3: Mate AGUILA

(Lanzado el 6 de junio de 1944)⁶

En este anuncio los estudiantes también pueden notar el argentinismo que aparece en las palabras usadas por el modelo gauchito. Y esto añade al conocimiento lingüístico del alumno.

En las dos fotos, que se acababa de ver, se puede observar que el personaje principal de la comercialización del mate es un gauchito que sugiere un sentido de continuidad, de una tradición bien guardada por una de las figuras simbólicas más conocidas de Argentina. No obstante, no sería fuera del lugar volver al siglo XIX y tener en cuenta el papel desempeñado por la figura del gauchito en la visión política de los primeros escritores de la literatura gauchesca como Bernardo Hidalgo

⁶ Aquí el mensaje publicitario es: “Y le aseguro amigaso que desde que tomo mate—y va pa muchos años—nunca les he probado tan rico que estos que cebo ahora con Yerba Aguilá”.

(1788-1822), el primer poeta de la literatura gauchesca de Uruguay que emplea la figura del gaucho para forjar un sentimiento nacionalista en la gente, utilizando la lengua del gaucho y los ritmos de la canción popular. Es interesante que en esta obra también se vea las referencias al mate. De este modo, desde de que inició la literatura gauchesca se ve el uso del cuerpo del gaucho por la clase hegemónica para realizar sus fines políticos. Se puede observar este fenómeno en la antigua clase de dirigentes argentina también, ya que para ella el gaucho era símbolo de lo “argentino” para combatir su ansia ante al desafío socio-político del inmigrante ya que temió que el inmigrante y sus hijos iban a apoderarse de su posición socio-económico y, por ende, su control sobre la economía y el poder político. Es posible ver esto de nuevo en la literatura gauchesca junto con las llamadas de la antigua clase dirigente para volver a sus llamadas “raíces”. Como dice Jean H. Delaney (2002) en su artículo que:

El comienzo del siglo XX ha sido considerado durante mucho tiempo un punto de inflexión en la historia intelectual argentina. Como es bien sabido, estos años presenciaron el surgimiento de un movimiento intelectual y cultural opuesto a lo que sus impulsores veían como un excesivo cosmopolitismo de la sociedad argentina. (625. Traducción propia).

Esta noción llevó a un fuerte sentimiento de enajenación y este grupo político empezó el proyecto de recuperar lo que ellos visualizaban como “lo argentino”. Añade Delaney que:

Convencidos de que la “personalidad” argentina estaba a punto de desaparecer, llamaron a la defensa de la cultura y las tradiciones auténticas de la nación. Los nacionalistas culturales también apuntaron al positivismo, una filosofía que había dominado el pensamiento argentino de finales del siglo XIX. [...] En palabras de Manuel Gálvez, uno de los principales dirigentes del movimiento, su generación estaba comprometida en la “lucha heroica contra el ambiente de materialismo, escepticismo y cosmopolitismo que desdeñaba lo argentino y era indiferente a los valores intelectuales y espirituales” (2).

De esta manera, la imagen publicitaria, compartida antes, también resulta ser muy útil para despertar el interés del alumnado en este aspecto de la cultura argentina, vinculada tan estrechamente con la historia de la nación. El gaucho ha desempeñado un papel importante en el imaginario de Argentina. Hay una larga historia del proceso mediante el que se convierte en una figura importante en la literatura y se inicia un nuevo movimiento literario, que se llama la

literatura gauchesca. Generalmente se incluye en este género las obras poéticas, pero según ciertos críticos es posible ampliarlo para incluir la obra seminal de Domingo Sarmiento *Facundo o civilización y barbarie en las pampas argentinas*⁷ publicada en 1845, en que se presenta al gaucho en una forma muy negativa.

Se puede afirmar entonces que la figura del gaucho ha sido parte integral del discurso de la nación. Es posible citar como ejemplo, la obra del séptimo presidente argentino en que se ve una representación negativa del gaucho, junto con la representación más positiva en las obras como *El Gaucho Martín Fierro* de José Hernández, y *Don Segundo Sombra*, la novela de Ricardo Güiraldes. Dice Josefina Ludmer (2002) que este género se define a base del uso político del cuerpo del gaucho, como se mencionó antes. De aquí es fácil introducir ciertas obras fundamentales de Argentina en que el gaucho y el mate, desempeñan un papel importante en la literatura también como por ejemplo en *El Gaucho Martín Fierro* de José Hernández, publicado en 1872. He aquí unos versos del poema de Hernández:

II

Ninguno me hable de penas,
porque yo penado vivo,
y naidés se muestre altivo
aunque en el estribo esté:
que suele quedarse á pié
120 el gaucho más alvertido.

(...)
Yo he conocido esta tierra en que el paisano vivía
y su ranchito tenía y sus hijos y mujer..
Era una delicia el ver cómo pasaba sus días.

Entonces... cuando el lucero
brillaba en el cielo santo,
y los gallos con su canto nos decían

⁷ Sarmiento escribió este ensayo largo para criticar a la figura polémica de Juan Manuel de Rosas, mediante otro caudillo Facundo Quiroga. En esta obra, el autor estudia y presenta, minuciosamente, tanto los detalles sociales, culturales y políticas como el entorno geográfico que, según él, influía el carácter del pueblo. En esta creencia se ve el reflejo del pensamiento del filósofo Herbert Spencer, seguidor de August Comte, quien postuló el positivismo que influyó a los intelectuales de muchos países. Por ende, presenta el gaucho de manera negativa.

que el día llegaba, a
la cocina rumbiaba el gaucho...
que era un encanto.
Y sentao junto al jogón a esperar que venga el día,
al cimarrón le prendía hasta ponerse rechoncho,
mientras su china dormía
tapadita con su poncho (11-12).

Según los autores de *The Terminology of Mate*, chimarrão o cimarrón es mate caliente tradicional. Cimarrón es la traducción al español de la palabra portuguesa chimarrão. En Argentina y Uruguay se utilizan este término como sinónimo de mate amargo.

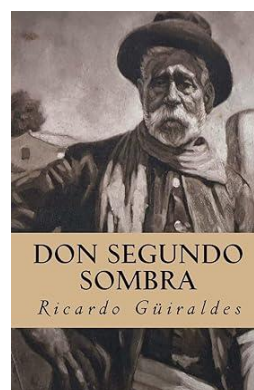
De esta manera, los estudiantes ampliarían su vocabulario de mate que se corresponde no solo a Argentina sino a Uruguay también. Así mediante el estudio de la cultura se aprende también los diferentes tipos de español que se habla en los distintos países de América Latina que revela su historia particular que influye el léxico particular de dichos países.

Se llama al gaucho otra vez al servicio de la nación después de este período en la novela *Don Segundo Sombra*, escrita por Ricardo Güiraldes en 1926.

En estas obras se nota que el mate es un hilo que no solo juega el papel del compañero del gaucho cuando está solo sino se convierte también en el lazo que presta un sentido de compañerismo cuando lo comparte con sus prójimos y compañeros. He aquí las portadas de las ediciones del 2004 y 2016 de esta novela en que Güiraldes dibuja al gaucho “ideal”, Don Segundo:



(Edición de 2004)



(Edición de 2016)

Güiraldes tardó diez años para publicar dicha novela y la escribió durante un período de crisis existencial con que hacía frente la antigua clase dirigente que se sentía pérdida ante las olas de los inmigrantes y empezaron a buscar los símbolos que representarían lo que ellos consideraron como “lo argentino”. Después de haber casi exterminado a las comunidades indígenas, a quienes nunca aceptaron, se les quedaba solo la figura del gaucho, y se puso a trabajar, de nuevo, al gaucho en el servicio de la nación, la patria representada por el protagonista *guacho*, Fabio (Intersimone 2007).

En estas ilustraciones aparece la figura del gaucho como un caballero venerable capaz de guiar la joven nación y enseñarla todo lo necesario para conservar su identidad ante cualquier amenaza que surja, sea de los inmigrantes o de las rápidas transformaciones socio-económicas causadas por la industrialización. De este modo, se ha podido relacionar la cultura popular con la cultura alta representada por la literatura, ya que los anuncios sirven un doble propósito, el primero es de introducir al alumno a una de las tradiciones más antiguas de Argentina, el consumo de la yerba maté, y presentar de este modo al gaucho. Por cierto, es importante señalar que el narrador menciona muchas veces como tomaban el mate, como se puede ver en el siguiente fragmento de esta novela en que el protagonista ofrece un maté a su padrino, y de este modo demostrando con el mate y el gaucho son partes integrales y casi intercambiables que simbolizan “lo argentino”, es decir, el espíritu de Argentina-

La mañana era linda, dorada, ágil. El desierto se alegraba de su descanso fresco. Unos teros pasaron, muy arriba, gritando su alegría. Se oyeron, lejos, unos balidos. Una nube de gaviotas, chimangos y caranchos giraba como trompo de aire sobre alguna osamenta, allá, para el lado de los cangrejales. ¡Qué diablos, la vida no afloja ni se aflige porque a un animal o a un hombre la noche le haya traído un mal rato!

Como había preparado ya el mate, fui a convidarlo a Don Segundo.

-Güen día, padrino.

-Güen día.

Don Segundo rió mirándome:

-¿Ya te ha güelto el alma al cuerpo?

(Capítulo XV, *Don Segundo Sombra. Prosas Y Poemas* 2022).

Como se puede observar aquí que hay un sentido de bienestar y compañerismo entre Fabio y Don Segundo, fortalecido por el mate que comparten por la mañana. El mate, como Don Segundo Sombra, acompaña a Fabio hasta el final de este *bildungsroman* que narra tanto la historia del protagonista como la de Argentina.

De este modo se puede emprender el viaje con Fabio, protagonista joven quien acompaña a Don Segundo Sombra en su viaje de la búsqueda de la identidad nacional de Argentina (Intersimone 2007). Es posible afirmar que mediante el estudio de las imágenes publicitarias se puede explorar distintas facetas de la sociedad argentina. El anuncio con las figuras del gaucho y las obras de Hernández y Güiraldes, representan la cultura popular vinculada profundamente a la evolución tanto cultural como social de Argentina. Es importante reconocer que es difícil separar estas dos partes de la sociedad, y las prácticas cotidianas forman una parte integral de lo que constituye la cultura de un país, que a su vez está vinculada estrechamente con la enseñanza del segundo lenguaje.

Se puede inferir que la figura del gaucho está profundamente arraigada en el imaginario argentino y se seguía usándola también para propósitos comerciales a principios del siglo XX, como hemos visto aquí. Así desaparecieron los indígenas guaraníes que habían descubierto el mate desplazados, por el gaucho para forjar la auténtica “cultura” argentina. Siguiendo las ideas de Stuart Hall es posible confirmar que el estudio de la cultura es también de suma importancia para revelar las relaciones de poder que existen, en un momento dado, entre los grupos hegemónicos y los grupos marginalizados o subordinados [...] (en James Procter 2004,2). Pero no es un proceso fácil como observa Hall (2004), ya que es parte de, “un proceso continuo y necesariamente incompleto que siempre es históricamente contingente” (en Procter, 2).

Después de hacer el análisis del papel del gaucho y el mate en la sociedad y la literatura argentinas, especialmente de a mediados del siglo XIX y a principios del siglo XX, se puede observar que las relaciones de poder que se acababa de estudiar solo hubieran podido surgir en Argentina debido a su entorno geográfico y circunstancias socio-políticas que afectaron al ideario del sistema socio-cultural, económico, y la interacción social entre no solo las clases antiguas dirigentes de Argentina sino también con los nuevos miembros de la sociedad cosmopolita, es decir, los inmigrantes y su progenie.

Al final de este estudio detallado de los factores tanto culturales como lingüísticos y literarios argentinos, se esperaría que los alumnos pudieran acercarse a la historia de mediados del siglo XIX hasta a la de los 1920s en Argentina.

Es posible concluir entonces que dichas estrategias pedagógicas los llevaría a entender la fundación de las condiciones socio-culturales, económicas y políticas de este país sureño. De este modo, se iniciaría los primeros pasos en cruzar los confines geográficos que separan la India de Argentina, y ellos podrían empezar a tender puentes para unir estos mundos lejanos que parecían tan lejos al principio pero que ahora parecen ser más cerca.

Referencias

- Barbagallo, S. (2012). La publicidad en el aula de E/LE. In *La cultura española, entre la tradición y la modernidad, nuevos retos para la enseñanza del español: actas del XLVI Congreso Internacional de la AEPE (Asociación Europea de Profesores de Español), Campus de Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, 24-30 de julio de 2011* (pp. 59-68). Federación de Asociación de Profesores de Español (FASPE).
- De Battini, B. E. V. (1953). El léxico de los yerbateros. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 7(1/2), 190-208.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *The University of Chicago Legal Forum* 140:139-167.
- Cuadros Publicitarios Antiguas. Empresa Nobleza Gaucha. Yerba Mate. Número <https://listado.mercadolibre.com.ar/publicidad-antigua-yerba-nobleza-gaucha>
- Delaney, J. H. (2002). Imagining El Ser Argentino: cultural nationalism and romantic concepts of nationhood in early twentieth-century Argentina. *Journal of Latin American Studies*, 34(3), 625-658.
- Empresa Tarragüi (6 de septiembre de 2018). Yerba Mate. *Subite la marca*. Anuncio en el sitio web: <https://www.sitemarca.com/subite-al-sabor-yerba-mate-taragui-presenta-su-nueva-campana-viajes/>

- Hernández, J. (2000). *El gaucho Martín Fierro y la vuelta de Martín Fierro*. RTM S.A. - Catamarca 1902 - Martínez Buenos Aires - Argentina
- Galeano, E. (2019). *Memoria del fuego I: Los nacimientos*. Siglo XXI editores.
- Güiraldes, R. (2022). *Don Segundo Sombra. Prosas Y Poemas*. Aegitas.
- (2004). *Don Segundo Sombra* (Portada). StockCERO
- (2016). *Don Segundo Sombra* (Portada). Createspace Independent Pub
- Hidalgo, B., Becco, H. J., y Ulla, N. (1967). *Cielitos y diálogos patrióticos* (Vol. 7). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Intersimone, L. A. (2007). El discurso nacionalista de Don Segundo Sombra. *Alpha (osorno)*, (24), 165-176.
- Lange, D. L. (1998). *The Teaching of Culture in Foreign Language Courses*.
- Ludmer, J. (2002). *The gaucho genre: A treatise on the motherland*. Duke University Press.
- Nuessel, F. H. (2000). *Linguistic Approaches to Hispanic Literature*. Ottawa: Legas.
- Sarmiento, D. F. (1993). *Facundo* (Vol. 12). Fundación Biblioteca Ayacucho. Susana Zanetti.
- Nora Dottori. [Compiladoras]. Disponible solo en versión digital. Accedido el 31 de mayo de 2024
- Procter, J. (2004). *Stuart hall*. Routledge.
- The Mint (2017). *Che Guevara's little-known visit to India*. <https://www.youtube.com/watch?v=94bICYm6SPU>. Accedido el 1 de junio de 2024
- Williams, R. (1983). *Keywords: A vocabulary of culture and society*. (Rev. edition). Oxford university press.
- Yerba Crews (27 de noviembre de 2023). *The Terminology of Yerba Mate*. <https://yerbacrew.com/blogs/guides/yerba-mateterminology#:~:text=Cebar%3A%20To%20pour%20hot%20water,of%20the%20portuguese%20word%20chimarr%C3%A3o>. Accedido el 1 de junio de 2024

Empresa Yerba Mate Águila. Material publicitario con la foto de un gaucho. Lanzado el 6 de junio de 1944 en la revista "Para Tí". [Imágenes UFA, Flickr](#), subido al sitio web el 15 de julio de 2008. <https://www.flickr.com/photos/26414874@N05/2670817810>
Accedido el 26 de mayo de 2024.

Contributors

1. **Dr. Ashwani Kumar**
Assistant Professor
The Department of Hispanic and Italian Studies
The English and Foreign Languages University, Hyderabad
ashwanikumar@efluniversity.ac.in
2. **Prof. Vijaya Venkataraman**
Professor
Department of Germanic & Romance Studies, University of Delhi, New Delhi
vvenkataraman@grs.du.ac.in
3. **Dr. Maneesha Taneja**
Associate Professor
Department of Germanic & Romance Studies, University of Delhi, New Delhi
maneesha.taneja@gmail.com
4. **Dr. Noorin Khan**
Associate Professor
Department of Foreign Languages, CSLAS, Jamia Millia Islamia, New Delhi
nkhan3@jmi.ac.in
5. **Amrit Raj**
Ph.D Candidate, CSPILAS, JNU, New Delhi
amritraj490@gmail.com
6. **Dr. Divya Saloni**
Assistant Professor
Amity University, Gurugram, Haryana
divyasaloni.jnu@gmail.com
7. **Dr. Kaushik Raj**
Assistant Professor
Amity University, Jaipur, Rajasthan
kaushik.raj123@gmail.com
8. **Gin Muan Thang**
Ph.D Candidate, CSPILAS, JNU, New Delhi
mtkullai@gmail.com

9. **Mayank Vashist**
Ph.D Candidate, CSPILAS, JNU, New Delhi
mayankvashistjnu@gmail.com
10. **Sana Zaidi**
Ph.D Candidate, CSLAS, Jamia Millia Islamia, New Delhi
zaidiisanaa@gmail.com
11. **Abdul Rehman**
Ph.D Candidate, University of Salamanca
abdulrehman@usal.es
12. **Shaista Perween**
Ph.D Candidate, CSPILAS, JNU, New Delhi
shaistajnu@gmail.com
13. **Teeju Bhagat**
Ph.D Candidate, CSPILAS, JNU, New Delhi
teejvreya@gmail.com
14. **Dr. Anshu Shekhar**
Assistant Professor
Department of Germanic & Romance Studies, Delhi University, New Delhi
ashekhar@grs.du.ac.in
15. **Dr. Mercy Vungthianmuang Guite**
Assistant Professor
Centre of German Studies, JNU
mercymuang@mail.jnu.ac.in, mercymuang@gmail.com
16. **Arpita Dixit**
Ph.D Candidate, CSPILAS, JNU, New Delhi
arpitadixit12@gmail.com
17. **Faizan Ahamad**
Ph.D Candidate, CSPILAS, JNU, New Delhi
ahamadfaizan@gmail.com
18. **Veer Kartik**
Ph.D Candidate, CSPILAS, JNU, New Delhi
veerkartik07@gmail.com

19. Arushi Gupta

Ph.D Candidate, CSPILAS, JNU, New Delhi

arushi2929@gmail.com

20. Dr. P. Kumar Mangalam

Assistant Professor

Department of Foreign Languages Studies

Central University of Karnataka, Kalaburagi

pkmangalam@cuk.ac.in

21. Dr. Lipi Biswas Sen

Assistant Professor

CSPILAS, JNU, New Delhi

lipi.biswassen@gmail.com