

AATSP
The American Association of
Teachers of Spanish and Portuguese



Capítulo
Ontario

MEMORIA
CONFERENCIA ANUAL 2011

**AMERICAN ASSOCIATION OF TEACHERS OF
SPANISH AND PORTUGUESE**

CAPÍTULO ONTARIO (AATSP-ON)

Universidad de Ottawa
Departamento de Idiomas y Literaturas Modernas

12 de noviembre de 2011

David Rozotto
Compilador

ISSN 1929-414X

Memoria Conferencia Anual 2011
American Association of Teachers of Spanish and Portuguese
Capítulo Ontario (AATSP-ON)
Edición y selección copyright © 2012 David Rozotto

© David Rozotto por la compilación
© Los autores de los artículos
Diseño y diagramación **Editorial Lugar Común**

Ottawa, Canadá, 2012
<https://sites.google.com/site/aatsponconferenciaanual>
aatsp.on.conferencia@gmail.com

ISSN 1929-414X

Hecho en Canadá

Presentación

Conferenciante invitada

¿POR QUÉ VOLVER?: EL PAPEL DE LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA
EN EL AULA Y EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES **(Resumen)**...1

Dra. Juana M. Liceras

Sección de lingüística

INTERCAMBIO LINGÜÍSTICO E INTERCULTURAL: LOS TRABALENGUAS ...3

María Elena Zapata Hernández

HOW ARE INSTRUCTORS' ACCENTS PERCEIVED BY SPANISH
LANGUAGE LEARNERS IN THE WEST COAST OF CANADA? ...11

Carmen Miranda-Barrios

TEACHING ENGLISH AND SPANISH THROUGH SONGS ...21

Karen E. B. Borland

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA FUNCIÓN DE LA GRAMÁTICA EN LA ENSEÑANZA DEL SUBJUNTIVO ...30

Belén Huarte Gallego

Sección de cultura y literatura

¿NOVELA DE DETECTIVES, NOVELA DE ESPIONAJE O THRILLER POLÍTICO?:
LA CABEZA DE LA HIDRA DE CARLOS FUENTES COMO HOMENAJE A LA CIUDAD DE MÉXICO ...44

May Morpaw

FUENTES, LEITMOTIV Y ORIGINALIDAD

LA VERSIÓN FILIPINA DE LA VIDA DE D. RODRIGO DE VILLAS (DE VIVAR) ...55

Mignette Marcos Garvida

DISTORSIONES Y APROPIACIONES EN MADEINUSA (2006) DE CLAUDIA LLOSA ...57

V. Rosario Topete Pérez

LAS MUERTAS: COMO UNA FALLIDA REPRESENTACIÓN DE GÉNERO ...64

Raquel Castellanos-Orlazzini

SUBVERSIÓN DEL MITO, AMBIVALENCIA NARRATIVA EN EL BOOM LATINOAMERICANO ...73

Annik Bilodeau

EL ENSAYO: ENTRE LA RETÓRICA RESTRINGIDA Y LA NUEVA RETÓRICA ...76

Andrés Felipe Peralta

UN DIÁLOGO LITERARIO SOBRE EL MESTIZAJE ...88

David Rozotto

Resúmenes de otras ponencias

ADQUISICIÓN DE COMPUESTOS NOMINALES DEL ESPAÑOL ...96

Luz-Patricia López

IS THE PORTUGUESE SPOKEN BY BRAZILIANS IN MONTREAL A "BAD" ONE? ...96

Gisela Pinheiro Lima

ESTRATEGIAS: UN MODELO DE LECTURA Y ESCRITURA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A PARTIR DE LA LITERATURA HISPANO CANADIENSE ...97

Luis Molina Lora

LA COMPOSICIÓN NOMINAL EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA ...97

Anahí Alba de la Fuente

¿EL SOL SE LLAMA LORENZO? SOBRE LA REPRESENTACIÓN DEL GÉNERO GRAMATICAL EN LA MENTE DE HABLANTES DE ESPAÑOL COMO L3 ...98

Raquel Llana, Rachel Klassen, Laura Collins, Walcir Cardoso

COMMUNITY SERVICE-LEARNING: A DOOR TO AUTHENTIC NS/NNS INTERACTIONS IN SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN CANADA ...99

Samuel A. Navarro

**WHAT KIND OF LANGUAGE ARE L2 SPANISH STUDENTS LEARNING?
A CRITICAL STUDY ON THE RELEVANCE OF TEXTBOOK RELATIVE CLAUSE EXPLANATIONS ...100**

Alejandra Escudero

**IMPLICACIONES DE LA DIVERSIDAD EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA Y SEGUNDA.
FORMACIÓN Y PRÁCTICAS DOCENTES ...101**

Rodrigo Olivencia

ENSEÑANZA EXPLÍCITA DE LA SINALEFA Y DEL ENCADENAMIENTO EN LA CLASE DE ELE ...101

Cristina Uribe Guarín

THE CULTURE OF TRAVEL AND ITS IMPLICATION FOR SPANISH IN CANADA ...102

Marzena Walkowiak

EL IMPERATIVO DE LA MEMORIA CULTURAL EN CIELOS DE LA TIERRA DE CARMEN BOULLOSA ...103

Alejandra Bernal Rodríguez

La fiesta del chivo: Sexualidad y poder en la figura de Trujillo ...103

Karem Langer

LA LLAMADA DE LAUREN... Y EL PERFORMANCE DE LA IDENTIDAD SEXUAL ...104

Tara Downs

LA TRADICIÓN LITERARIA SEGÚN OCTAVIO PAZ Y T.S. ELIOT. TRANSFORMACIÓN DE UN CONCEPTO ...104

Marco Ramírez

Presentación

La presente Memoria recoge los textos y resúmenes de las ponencias presentadas en la Conferencia Anual 2011 del Capítulo de Ontario de la Asociación Canadiense de Profesores de Español y Portugués. Aprovechamos este espacio para poner en contexto nuestra Asociación y nuestra conferencia, y reconocer a todos aquellos que hicieron posible este evento.

En Norteamérica existe una variedad de conferencias académicas encaminadas al libre intercambio de ideas entre investigadores y educadores en los ramos de la enseñanza de idiomas, culturas y literaturas. Hay una variedad de eventos que se enfocan en los estudios hispanos y lusobrasileños, la mayoría de los cuales se lleva a cabo en los Estados Unidos. En Canadá contamos con el Congreso de la Asociación Canadiense de Hispanistas, celebrado cada año a finales de mayo en diferentes instituciones nacionales. Dada la extensión del país, resulta difícil para muchos colegas asistir cada año al evento. De ahí la importancia de oportunidades más asequibles en el ámbito regional, como las conferencias que realiza la Asociación de Hispanistas de las Provincias Atlánticas. En Ontario tenemos una oportunidad similar con la Conferencia Anual del Capítulo de Ontario de la Asociación Americana de Profesores de Español y Portugués (AATSP-ON, por sus siglas en inglés).

El AATSP-ON es el único en Canadá y lleva varias décadas de existencia. No hay un registro completo sobre la historia de nuestro Capítulo o de su evento anual (un proyecto interesante para nuestros miembros historiadores), pero tenemos noticias de que se organizó en los años setenta y sabemos que 1979 fue el único año en el que la Conferencia Anual de todos los capítulos de la Asociación ocurrió en Toronto. Es en esta misma ciudad donde se ha celebrado la mayoría de los eventos del Capítulo de Ontario, especialmente durante la última década. Por ejemplo, en 2008 y 2010 se hizo en la Universidad Ryerson y en Glendon College en 2009. Aunque la conferencia no se ha dejado de realizar, nos encontramos una vez más con el problema de las largas distancias que hacen menos accesible el evento a colegas y estudiantes de otras ciudades provinciales. Con el deseo de empezar a rotar la sede del evento entre las diferentes instituciones de Ontario, la Junta Directiva de AATSP-ON acordó que la siguiente conferencia se llevara a cabo en la Capital Nacional.

Es así como el 12 de noviembre de 2011 celebramos la Conferencia Anual de la AATSP-ON en la Universidad de Ottawa. Contamos con la participación de veinticinco ponentes de varias instituciones locales, provinciales, nacionales e internacionales, como la ciudad de Montreal, la Provincia de British Columbia y el Estado de Nueva York. Nuestra Conferenciante Principal fue la Dra. Juana M. Licerias, internacionalmente reconocida en el campo de la adquisición de la lengua y la teoría lingüística. Asimismo, tuvimos la colaboración del Dr. Luis Abanto y el Dr. Carlos Gomes da Silva, quienes respectivamente hablaron sobre la didáctica del español y los estudios portugueses en Canadá. Los señores Jacobo Gutiérrez y Jorge Luengo, de la Oficina de Educación de la Embajada de España, tuvieron a bien acompañarnos durante el evento y compartir con nosotros información sobre los programas de intercambio y apoyo que ofrece su entidad para los enseñantes y estudiantes de la lengua y las culturas de habla hispana.

Este evento fue todo un éxito gracias a la colaboración, en primer lugar, del Comité Organizador. Así también quisiéramos agradecer a todos los ponentes y conferenciantes invitados que hicieron de nuestra Conferencia un vehículo para compartir de buen agrado sus ideas, experiencias y resultados de investigación. Expresamos nuestro agradecimiento también para el Departamento de Idiomas y Literaturas Modernas de la Universidad de Ottawa y los Programas de Estudios Latinoamericanos y de Español. Nuestra gratitud especial va a la Asociación de Estudiantes Graduados de Español y a todas aquellas personas que amablemente prestaron sus servicios voluntarios. Mil gracias a Belén Huarte Gallego por su ojo crítico en la revisión de la parte lingüística y a Luis Molina por sus habilidades editoriales en la producción de esta Memoria. Esperamos que se repitan los logros alcanzados que en última instancia redundan en el beneficio de nuestros miembros: Profesionales y estudiantes que hacen posible la existencia del AATSP-ON y de nuestra Conferencia Anual.

David Rozotto
Compilador

Dra. JUANA M. LICERAS

jlliceras@uOttawa.ca

Universidad de Ottawa

¿Por qué volver?: EL papel de la gramática pedagógica en el aula y en la formación de profesores

(Resumen)

Los avances que se han llevado a cabo en la ciencia cognitiva en la segunda parte del siglo XX y en la primera década del siglo XXI, en concreto en el campo de la investigación lingüística y en el campo de la psicolingüística, constituyen una fuente, en nuestra opinión muy rica pero poco utilizada, de ‘información’ y ‘formación’ para la enseñanza de lenguas no nativas y/o extranjeras en el aula y para la formación del profesorado de dichas lenguas. En esta ponencia vamos a presentar una propuesta de ‘gramática pedagógica’ que se hace eco precisamente de las propuestas de la lingüística teórica y de la psicolingüística experimental para ponerlas al servicio de la preparación de materiales didácticos y de la formación de profesores.

Queremos reivindicar la importancia de que el autor de materiales didácticos, el profesor de lenguas extranjeras y el alumno tengan acceso a la investigación lingüística y psicolingüística filtrada en forma de ‘gramática pedagógica’ porque eso les permite: (i) acceder a las intuiciones del nativo; (ii) prestar especial atención a una serie de problemas que se han detectado en los estudios experimentales y que se han ignorado sistemáticamente en los materiales de enseñanza; (iii) manipular el input en beneficio del aprendizaje y (iv) adquirir confianza en el conocimiento metalingüístico que forma parte no sólo de la experiencia lingüística del adulto sino también de la del niño.

Para ilustrar lo que entendemos por ‘gramática pedagógica’, vamos a centrarnos en tres aspectos de la gramática del español que han sido objeto de análisis recientes tanto desde la teoría morfosintáctica y semántico-pragmática como desde la investigación psicolingüística experimental: (a) la elisión del sustantivo en *la ___ roja, la ___ de Pedro, o la ___ que vive aquí*; (b) la llamada “a” personal de los objetos directos con rasgo [+específico] y [+humano] como en *buscamos a ese profesor de español / buscamos profesores de español* y (c) los sujetos nulos frente a los explícitos y la cópula *ser* frente a la cópula *estar*.

SECCIÓN DE LINGÜÍSTICA

María Elena Zapata Hernández
mariaelenazapatah@hotmail.com
Universidad de Québec en Montreal

Resumen

*La propuesta descrita en este artículo es una intervención pedagógica que se lleva a cabo en el departamento de español de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Québec en Montreal. Esta intervención pedagógica permite el encuentro entre hispanohablantes (nuevos inmigrantes en la provincia de Québec inscritos en el programa que ofrece el Ministerio de Inmigración y cultura) que aprenden el francés y de franco hablantes de la sociedad de acogida que estudian el español como lengua segunda o tercera. Como instrumento de integración y de aprendizaje, esta intervención pedagógica se basa en dos objetivos principales: 1) promover el reconocimiento mutuo y 2) motivar a los estudiantes a compartir su cultura. Para explicar estos factores, se presentará el contexto del intercambio lingüístico e intercultural. El marco de referencia conceptual desarrolla los siguientes conceptos: a) **la cultura versus la interculturalidad**, en la misma dirección de Camilleri y Cohen-Emerique (1989) y Carignan (2006) b) la **motivación** tanto extrínseca como intrínseca, según el modelo de Nuttin (1991) que presenta las motivaciones necesarias para un aprendizaje exitoso y c) el papel que juega la **comunicación intercultural y lingüística** propuesta por Julien (1995a, b) y Nadon (2002). Se propone analizar una actividad en particular del intercambio lingüístico e intercultural: **los trabalenguas**. Esta intervención pedagógica ofrece a los estudiantes la oportunidad de expresarse, leer, escribir en la lengua que estudian (el español o el francés) y mejorar considerablemente lo aprendido. Además, les permite compartir su cultura, valorarse mutuamente y proyectarse en un mundo abierto a la diversidad cultural.*

Palabras clave: Diversidad, cultura, interculturalidad, motivación, comunicación intercultural, reconocimiento mutuo, intercambio lingüístico.

Introducción

El presente artículo propone describir de manera sencilla una intervención pedagógica original y eficaz: *El intercambio lingüístico e intercultural* entre un grupo de hispano hablantes y franco hablantes.

En primer lugar, se describen los objetivos que permiten organizar actividades de intercambio lingüístico que reconocen la diversidad intercultural y que motivan a los estudiantes¹ a comunicar su cultura (un ejemplo, **los trabalenguas**, actividad modelo que presentaremos más adelante). En una segunda instancia, se define el marco conceptual de la intervención pedagógica, que trabaja los conceptos de cultura, interculturalidad, la motivación y la comunicación intercultural y la

¹ El género masculino es utilizado sin ninguna discriminación, es para hacer referencia a los dos sexos.

comunicación lingüística, de donde se desprenden tres vehículos de comunicación muy importantes: la oralidad, la lectura y la escritura. Estas tres formas de expresión que favorecen el aprendizaje de una nueva lengua constituyen lo que se llamará en este artículo *relación triangular*. Finalmente, se describe el desarrollo de la actividad modelo: *“Los trabalenguas”*. Finalmente, se concluye con una reflexión que permitirá comprender mejor el impacto que tiene la intervención pedagógica en un contexto universitario donde se estudian dos lenguas como el francés y el español.

Objetivos principales

Esta intervención pedagógica propone a estudiantes franco hablantes e hispano hablantes actividades de intercambio lingüístico e intercultural. Los objetivos principales son: 1) promover el reconocimiento mutuo y 2) motivar a los estudiantes a compartir su cultura.

En cada encuentro del intercambio lingüístico, los estudiantes participan en una actividad que les permite un acercamiento directo y comunicativo con un nativo de la lengua en estudio, aspecto que favorece los objetivos de la intervención pedagógica e intercultural, enriqueciendo el aprendizaje y la práctica de la lengua estudiada.

Marco de referencia conceptual

El marco de referencia conceptual trabaja con los conceptos de cultura, interculturalidad, motivación intrínseca y extrínseca, comunicación intercultural y lingüística donde se trabajan la oralidad, la lectura y la escritura, como tres instrumentos de comunicación esenciales y asociados.

Cultura e interculturalidad

Concepto central en la intervención pedagógica, la *cultura* "Es el conjunto más o menos ligado de significaciones adquiridas, las más persistentes y las más compartidas, que los miembros de un grupo, por su afiliación a este grupo, deben propagar de manera prevalente sobre los estímulos provenientes de su medio ambiente y de ellos mismos, induciendo con respecto a estos estímulos actitudes, representaciones y comportamientos comunes valorizados, para poder asegurar su reproducción por medios no genéticos" (Camilleri y Cohen-Emerique, 1989, p. 27).

Al mismo tiempo, si la *cultura* evoca la manera de sentir y de expresar valores compartidos, ella hace alusión a los valores que distinguen los miembros de diferentes colectividades. Además si la cultura comparte los valores similares y aquellos que la diferencian de los otros grupos, el concepto de *interculturalidad*, nos permite comprender mejor la relación existente entre dos grupos distintos. Según el Diccionario esencial de la Real Academia Española (1997), *Inter* significa entonces 'entre' o 'en medio' o 'entre varios' (p, 628).

La *interculturalidad* no es solamente el encuentro con el otro, es también poderle decir eso que pensábamos de él. En principio, hablar de lo que nos gusta, y hacer frente a nuestras diferencias (Le Clézio, cité par Asgarally, 2001, p. 31).

Compartir las similitudes y las diferencias de los portadores de cultura en los talleres de intercambio lingüístico e intercultural permite cumplir con los objetivos de la intervención pedagógica. Por un lado, el ambiente intercultural motiva a los estudiantes a afirmar su cultura y su identidad y también a establecer vínculos con otro portador de cultura, que es diferente. (Carignan,

2006). Por el otro, la motivación de descubrir la cultura del otro, juega un papel importante en las relaciones interculturales y armoniosas.

Motivación

No cabe duda que la motivación es la llave del éxito en el aprendizaje de una lengua. Legendre (2005) define la **motivación** como “un conjunto de deseos que impulsan a una persona a realizar una tarea u objetivo para responder a una necesidad” (p. 915). Para entender mejor el papel que juega la motivación en el contexto del aprendizaje y en la práctica de una lengua, es necesario explicar los dos tipos de motivación que existen, la intrínseca y la extrínseca.

Según Nuttin (1991), «la motivación **intrínseca** significa que uno practica una actividad por placer o por satisfacción». Por su parte «la motivación **extrínseca** se define como la motivación que el individuo siente al querer obtener un resultado, una consecuencia que se encuentra fuera de la actividad misma» (p. 24). Se puede decir entonces, que el intercambio lingüístico e intercultural que desarrollamos en esta intervención pedagógica permite constatar la presencia espontánea de los dos tipos de motivación que plantea Nuttin.

En el caso de los estudiantes (hispano hablantes) tienen la obligación de aprender la lengua oficial de la sociedad de acogida, como requisito para una mejor integración social a la nueva comunidad, pero a la vez tiene el placer de aprender la lengua para comunicarse mejor y conocer nativos de dicha sociedad. En lo que concierne a la motivación intrínseca, los participantes franco hablantes orientan su motivación hacia el placer o la satisfacción de hablar y practicar una nueva lengua que los invita a descubrir la cultura del hispano hablante.

Los talleres de intercambio lingüístico les permiten compartir y respetar semanalmente sus respectivos universos culturales a través de una comunicación eficaz y sencilla con un compañero distinto al que les acompañó en el taller anterior.

Comunicación intercultural y lingüística

La comunicación permite expresar nuestra opinión, nuestro pensamiento, nuestros valores a través de la palabra y de la escritura con el fin de hacernos comprender mejor. (Legendre, 2005). Hay otros autores que destacan que el aspecto de la relación entre diferentes valores culturales, es inherente al concepto de **cultura**. Igualmente, la comunicación intercultural y lingüística permite desarrollar los aspectos asociados a la oralidad, a la lectura y a la escritura que se complementan y se enriquecen mutuamente en cada encuentro.

Expresarse al oral y estar en intercepción con los otros permite desarrollar competencias sociales (Le Cunff y Jourdain, 1999). En el contexto del intercambio lingüístico, la comunicación oral se convierte en un instrumento que permite a cada participante construir su identidad, hablar con propiedad de su cultura y conocer y reconocer los valores y las diferencias de los otros participantes. Practicar y mejorar la comunicación oral es uno de los principales objetivos en esta intervención educativa.

Además de resaltar la importancia de la oralidad, la lectura es una herramienta comunicacional que juega un papel importante en el aprendizaje de una lengua. Leer aquello que nosotros escribimos o lo que otros escriben enriquece el aprendizaje de una nueva lengua. Según Julien (1995a, b), «La lectura y la escritura, las dos van de la mano» (p. B-1). De acuerdo a Nadon

(2002), «la mejor manera de compartir el placer de la lectura es leer a los estudiantes, no como una recompensa [...] sino como un ritual regular de la clase» (p. 19).

Se puede afirmar que cuando se trabaja en los encuentros de intercambio lingüístico e intercultural, la oralidad, la lectura y la escritura se encuentran en una *relación triangular*: el aprendizaje y la práctica de la nueva lengua permite que cada estudiante exprese lo que es y lo que vive. La escritura por su parte, es la representación visual de las palabras o las ideas con letras u otros signos trazados en papel u otra superficie.

En resumen, la práctica de la lengua a nivel oral, a través de la lectura y de la escritura juegan papeles importantes e inseparables que ofrecen al estudiante la oportunidad de mejorar sus conocimientos lingüísticos de la lengua en estudio. En cada uno de los talleres se trabajan estos tres elementos primordiales en la comunicación. Aun si se le da mayor prioridad a la oralidad en la práctica de las dos lenguas (francés y español), se le otorga a la lectura y a la escritura el puesto que merecen como instrumentos comunicacionales. Al reunir estos tres elementos de comunicación se crea entonces lo que se llama “*relación triangular*.” La presencia constante de dos lenguas como el francés y el español en cada encuentro lingüístico invita a tomar conciencia de la interculturalidad del mundo actual y motiva a actuar de manera seria y responsable ante la diversidad y la diferencia con el otro.

Experimentación del plan de intervención

El intercambio lingüístico e intercultural se desarrolla desde el trimestre de invierno 2008 hasta el día de hoy en la UQAM. Para favorecer el éxito de las actividades, se simula una inmersión lingüística (casi real) entre los participantes franco hablantes e hispano hablantes, reunidos en parejas, en una sala de clase, en un encuentro de 90 minutos, un día por semana y durante cinco semanas consecutivas. Cada encuentro se desarrolla en forma de taller, dividido en dos franjas de tiempo: 35 minutos en francés y 35 minutos en español. En cada taller se propone una actividad específica que debe abordar los conceptos descritos anteriormente en el marco conceptual: cultura, interculturalidad, motivación y comunicación lingüística e intercultural.

Para presentar claramente el desarrollo que hace esta intervención con cada una de las actividades propuestas y aplicadas, se toma como modelo en este artículo una actividad específica: *los trabalenguas*. Este tema permite trabajar la oralidad de manera lúdica, ágil, amena y atrayente sin olvidar el papel que representa la lectura y la escritura en el aprendizaje y práctica de una nueva lengua. Pero, ¿qué es el trabalenguas? Según Chávez y Rojas (2007), el trabalenguas es una tradición del lenguaje que recoge implícitamente varios objetivos, como es el de pronunciar con habilidad y destreza palabras, además de ejercitar la memoria y divertir. Es una palabra u oración dispuesta de manera acertada e ingeniosa, difícil de pronunciar. (p.69). Este “*juego de palabras*” en español se le conoce como *trabalenguas*, en inglés como *tongue twisters* y el francés como *virelangues*. Su objetivo de pronunciar con habilidad y destreza, es un factor en común en estas tres lenguas.

Se ha escogido la actividad del *trabalenguas* porque ella permite cumplir dos objetivos importantes en la intervención pedagógica e intercultural: 1) Desarrollar la habilidad oral a través de un juego de palabras; 2) Conocer la riqueza fonética y sintáctica de las dos lenguas en estudio. Esta actividad lúdica y educativa desarrolla una gran destreza oral y favorece el intercambio cultural de dos lenguas como el francés y como el español. Esta actividad permite aplicar la *relación triangular*

de la siguiente manera; 50 % del tiempo en la parte oral; 25% en la lectura repetitiva y, finalmente, un 25% en la actividad de escritura que se completa con el deber que el estudiante debe hacer en casa para traer al siguiente taller del intercambio lingüístico e intercultural.

Participantes

Adultos entre 24 y 55 años de edad, cada uno de los cuales tiene ya una formación profesional y están inscritos en el nivel intermedio o avanzado de su respectivo programa en la escuela de lenguas de la universidad. Los talleres se inician a partir de la cuarta semana del trimestre de clases que ofrece la Escuela de lenguas en su contexto universitario. Los encuentros se llevan a cabo en una sala de clase de la Escuela de lenguas, una vez por semana y es una actividad extracurricular. Es importante destacar que la animadora no es la profesora del curso. Se trata de una persona que coordina y participa de manera activa en cada uno de los encuentros. Les estudiantes que participan lo hacen de manera voluntaria.

Desarrollo de la actividad (el trabalenguas)

Inspirados en el modelo de Camberland, Lavoie y Marquis (1999), la actividad se desarrolla en seis partes: 1) distribución de un proverbio y organización de las parejas, constituidas por un hispanohablante y un francohablante (5 minutos); 2) lectura del acuerdo de participación en los talleres (5 minutos); 3) Desarrollo de la actividad en francés (35 minutos) y en español (35 minutos); 4) respuestas a preguntas y comentarios (5 minutos); 5) conclusión de la actividad (5 minutos); y 6) explicación de las consignas de la tarea o deber que el participante debe entregar en el siguiente taller (5 minutos).

Etapas

1) Distribución del proverbio y organización de las parejas (5 minutos). Cada estudiante hispano recibe la primera parte del proverbio del día: *“La práctica...”* (Primera parte), y el participante franco hablante recibe la segunda parte: *“hace al maestro.”* Estas dos partes están escritas por un lado en francés y por el otro en español. Una vez que se distribuyen estos papeles, cada participante debe buscar a una persona que tenga la parte que completa el proverbio. Una vez sea completado, los dos participantes forman una pareja de trabajo.

2) Lectura del acuerdo de participación en los talleres (5 minutos). Se le presenta a cada estudiante un acuerdo de participación que debe cumplir y respetar. Este acuerdo está constituido por seis consignas: 1) establecer un vínculo de reciprocidad, simpatía entre los estudiantes; 2) favorecer una práctica respetuosa y seria; 3) desmitificar los prejuicios a través de la práctica de un tema en particular; 4) responder con frases completas y no con monosílabos; 5) respetar las consignas propuestas por la actividad; 6) precisar que el taller es una actividad lúdica y no un curso magistral; y 7) ser puntual. El acuerdo de participación lo recibe cada estudiante en francés y en español.

Material de trabajo: Una hoja guía con seis trabalenguas que explica con un lenguaje sencillo los pasos a seguir. Dos dados pequeños que permiten atribuir el orden de la palabra (inicia la actividad el que saca el mayor número); dos pitos con la definición de trabalenguas, en francés y en español; un abanico con las definiciones de trabalenguas en los dos idiomas. Este material presenta 12 trabalenguas que se van a trabajar en el taller; otro elemento que participa es una campana que

establece sonoramente el momento preciso en que se inician y se terminan las dos franjas de la actividad. Y finalmente, una hoja de evaluación para completar al terminar el taller.

3) Contenido de la actividad en francés y en español (35 minutos cada franja). Para la actividad propiamente dicha, hay una guía escrita en los dos idiomas. Se determina que la actividad tiene dos franjas, la primera es en francés y que la segunda es en español. Cada una tiene una duración de 35 minutos. Todas las parejas deben trabajar con entusiasmo tanto en la franja de español como en la que corresponde al francés. Mutuamente deben ayudarse a pronunciar los trabalenguas propuestos en las dos lenguas. Es muy importante destacar que la *relación triangular* siempre está presente, cada vez que la comunicación oral, la lectura y la escritura participan en el desarrollo y la práctica del “*juego de palabras*.” Son tres elementos que se encadenan de manera espontánea. En primera instancia, el estudiante debe leer varias veces el trabalenguas antes de decirlo, es aquí donde la lectura cumple su cometido. Es por medio de la expresión oral que se transmite y se da a conocer cada uno de los trabalenguas propuestos. Por su parte, la escritura cumplirá su papel de apoyo en el momento mismo en que el estudiante cree dos trabalenguas como tarea o deber para el siguiente encuentro lingüístico.

4) Respuesta a las preguntas y comentarios (5 minutos). Periodo de tiempo donde los participantes tienen la oportunidad de preguntar, aclarar y hacer comentarios relacionados con el tema trabajado en el taller.

5) Conclusión de la actividad (5 minutos). En este lapsus de tiempo se concluye la actividad y se invita a los participantes a los siguientes encuentros lingüísticos.

6) Explicación de las consignas para hacer la tarea o el deber (5 minutos). Entrega de las consignas para realizar el deber o la tarea, que es la creación escrita de dos trabalenguas: Un primer “*juego de palabras*” donde cada palabra comience por la misma letra (ejemplo la R) y un segundo conformado por palabras con sentido gramatical y cadencia sonora, que permitan desarrollar la destreza fonética; el estudiante franco hablante los hará en español y el hispano los escribirá en francés. Finalmente, a los participantes se les invita a consultar diversos sitios Internet, que trabajan desde la oralidad, la lectura y la escritura temas y ejercicios educativos del español y del francés.

Reflexión

Desde el año 2008 hasta el presente, la intervención pedagógica de intercambio lingüístico e intercultural es un instrumento importante no sólo para aquellas personas responsables de llevar a cabo esta intervención en un medio universitario, sino también para cada participante que ha encontrado en estos talleres la oportunidad de aprender, mejorar y vivir de manera recíproca con su compañero de taller, el proceso de aprendizaje que conlleva el aprender una nueva lengua e integrarse a otra cultura. Los talleres tienen un impacto positivo cuando se comprueba que los participantes crean vínculos de amistad, respeto y solidaridad con un nativo de la lengua en estudio.

Se puede destacar que esta intervención educativa, no sólo busca que sus participantes compartan las dos lenguas en estudio, sino también conozcan y valoren las similitudes y diferencias de las dos culturas. Ofrece a cada quien la oportunidad de compartir su bagaje cultural desde su sentir y su pensar. En cada uno de los talleres, el respeto y la valoración mutua nacen de manera espontánea. Cada encuentro, trabaja arduamente los factores de la motivación, la comunicación lingüística e intercultural, la diversidad y la interculturalidad, para que cada uno y todos estos

elementos reunidos, permitan alcanzar el éxito en cada taller. Es un trabajo en equipo. El objetivo no es sólo reunir a los estudiantes para que pasen un tiempo de diversión a través de una actividad tan ágil y atrayente como *los trabalenguas*, sino que también creen vínculos de amistad, de integración y socialización con otras personas que hacen parte directa de la sociedad en la que viven.

Además, una actividad como la de *los trabalenguas* permite que el estudiante conozca muy de cerca que dos lenguas tan importantes como el francés y el español comparten niveles de dificultad a nivel de la comunicación oral, la lectura y la escritura en el momento de querer manejar con propiedad “*el juego de palabras*”. En efecto, hay que destacar que en cada encuentro de intercambio lingüístico e intercultural que se desarrolla, la participación de los estudiantes se hace de manera activa y de gran cooperación. Cada taller ofrece la oportunidad de practicar el francés o el español con una persona que corrige directamente, de manera personalizada y amistosa a su compañero. Cada quien cumple de manera respetuosa con su compromiso.

En lo que concierne a los objetivos futuros, se puede decir que es importante promover un trabajo en equipo entre los profesores de lenguas, desarrollar un repertorio de actividades bien organizadas que responda a las necesidades académicas y personales de los participantes. Por supuesto que un objetivo relevante es realizar una guía pedagógica que reúna en sus diversas actividades los tres elementos de la *relación triangular*: La comunicación oral, la lectura y la escritura creativa. No se puede olvidar que también se hace en las prácticas de intercambio lingüístico un gran énfasis en la comunicación oral, los otros dos vehículos de comunicación (lectura y escritura) deben cumplir su papel de soporte y de compañeros inseparables. Factores que entrelazados, enriquecen y favorecen el aprendizaje de una lengua que se estudia.

En conclusión, la intervención pedagógica que se desarrolla en la Escuela de lenguas de la universidad, va más allá de propiciar encuentros lingüísticos entre dos lenguas como el francés y el español, consiste además en abrir nuevos horizontes en la práctica y perfeccionamiento de estos dos idiomas, que día a día, alcanzan mayor protagonismo en un mundo de contrastes sociales, políticos e interculturales.

Bibliografía

- Camilleri, C. y Cohen-Emerique, M. (1989). Chocs de cultures: Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel. Paris: L'harmattan.
- Carignan, N. (2006). Est-ce possible d'apprendre à vivre ensemble? Un Projet stimulant pour les futurs enseignants et les nouveaux arrivants. Actes du colloque, Quelle immigration, pour quel Québec?, dans le cadre du 25 e anniversaire de la table de concertation des réfugiés et des immigrants (TCRI), 23-24 mars 2005. Montréal, PQ.
- Chavez, M. y Rojas, V. (2007). Palabreando sueños: Adivinanzas, trabalenguas, retahílas y coplas como estrategias en el aula. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Diccionario Esencial de la Real Academia Española (1997). Madrid: Editorial Espasa Calpe S.A.
- Julien, L. (1995a). Plaidoyer pour l'écriture, Le Devoir (Montréal), 31 octobre, p. B-1.
- Julien, L. (1995b). Plaidoyer pour l'écriture – 2 : Un vieux nouveau Programme. Le Devoir (Montréal), 14 novembre, p. B-1.

Nadon, Y. (2002). Lire et écrire en première année et pour le reste de la vie. Montréal:
Chenelière/McGraw-Hill.

Nuttin, J. (1991). Théorie de la motivation humaine: du besoin au projet d'action, 3e éd. Paris:
Presses universitaires de France, Collection Psychologie d'aujourd'hui.

HOW ARE INSTRUCTORS' ACCENTS PERCEIVED BY SPANISH LANGUAGE LEARNERS IN THE WEST COAST OF CANADA?

Carmen Miranda-Barrios
ca42miba@interchange.ubc.ca
University of British Columbia

Abstract

The controversy about language instructors' accent (i.e., the manner of pronunciation) has mainly targeted the perceptions and attitudes of learners of English as a foreign and second language (ESL/EFL). Some studies have consistently shown a tendency for learners to favour a native speaking accent or being able to speak like a native speaker (Butler, 2007; Derwing, 2001). However, less is known about this topic in Romance language learning in Canada. The current study analyzes the attitudes and preferences learners of Spanish as a foreign language (SFL) reported on how their instructors pronounced the target language. The study also examined students' attitudes toward their instructors' accent on their own pronunciation and comprehension of the second language (L2). The participants were 40 third-year learners of Spanish (SFL) in a post-secondary multicultural institution in Canada. The data were collected through an attitudinal questionnaire (quantitative data) and a semi-structured interview (qualitative data). It was predicted that students of SFL would show a preference toward an instructor with a native accent over an instructor with a non-native accent because, learners believe that there is a facilitative effect on their own pronunciation and comprehension of the L2. However, results showed that Spanish learners favoured an instructor with a native accent in general and also showed the belief that the instructor's native accent has a positive effect on their L2 pronunciation, but not on their L2 comprehension. Qualitative results suggested what strengths and limitations students believe their instructor's accent (native/non-native) offers to the language classroom.

In everyday life, speakers around the world are constantly exposed to different accents, be it in the native language, or in their second language (l2). Furthermore, when learning a second (i.e., second language could be referred as well to a third or fourth language in an increasingly multilingual society) or foreign language, students could also be exposed to a range of native and non-native accents from their target language instructors. The language instructor's accent (native/non-native) in a language instructed learning environment has been a controversial topic among academics and scholars in the field of Second Language Acquisition (SLA). The evidence from empirical research on the area of language attitudes indicates that learners of English as a second/foreign language (ESL/EFL) prefer a native pronunciation over a non-native accented one; however, less is known about this topic in other second or foreign languages, such as Spanish in Canada. The study motivated by the author's speculation that learners of Romance languages (in this case Spanish), also share the same tendency or attitude towards preferring an instructor with a native accent that English learners have shown. Furthermore, it was predicted that the participants

would prefer native-speaking instructors because students believe his/her accent has a positive impact on their L2 pronunciation and L2 comprehension. The second motivation of this study was based on the need for empirical research on the issue of learners' attitudes toward their instructors' pronunciation in a language other than English, especially in a growing multicultural society such as the one in the west coast of Canada.

The native/non-native speaker dichotomy in an instructed language learning environment

Cook (1999) defined that a native speaker is the one that uses the language he/she first learned; otherwise, a non-native speaker or an L2 user (as he coined it, referring to the L2 speaker), is a person who uses a second language and an L2 learner is the person who is in the process of learning it (p. 196). Although these two definitions are straight-forward, a quick review of SLA scholars' approaches to language teaching and learning shows that in general, the topic has been both complex and controversial.

Medgyes (1999) pointed out that, during the 1980's and 1990's there was a heated debate about native English speaker teachers (or NEST's) and non-native English speaker teachers (or non-NEST's), as he called them. This same author argued that these language instructors belonged to two "different species" (p. 357). Different, in this case, did not mean better or worse, instead he stressed the importance of hiring teachers on the basis of their professional virtue, regardless of their language background (p.76). On the other hand, other scholars believe that native speakers are more adept to teach the English language; Stern (1983) who argued that "the native speaker's "competence" or "proficiency" or "knowledge of the language" is a necessary point of reference for the second language proficiency used in language teaching" (p. 341). Stern's view was not shared by all the scholars. Phillipson (1992), for example, argues that the view that native speaker (NS) teachers are superior is debatable, adding that, in fact, NS instructors may be at a disadvantage because they may lack explicit knowledge about their L1 linguistic structure. Others, like Paikeday (1985), took a more radical position. In his book *The Native Speaker is Dead*, the author challenges the definition given to the term native speaker and compares it with real scenarios involving native speakers.

It is important to point out that there are two interlinked controversies around the issue of accent presented in this study. The first is related to the definition(s) given to the concepts of native speakers and non-native speaker in general. The second one is related to the capacity of language instructors to teach a language based on their condition of native speakers or non-native speakers of the language they teach. Callahan (2006) states that as part of linguistic training, there is now a consensus of respecting and valuing the instructors with native and non-native accents. Furthermore, other scholars in Canada, such as Derwing and Munro (1995) have stated that it is possible for a speaker to have a "heavy accent" in English for example, and still be relatively easy to understand. Derwing and Munro (2005) also argued that the phenomenon known as foreign accent is a complex aspect of language that affects speakers and listeners in both perception and production that ultimately affects social interaction (p. 379). In other words, accent plays a key role in the communication process, essential for human beings. Drawing on what these authors have stated, from a pedagogical view, we may ask: What are the attitudes L2 learners hold with regards to their

language instructor's accent? Do L2 learners' attitudes, beliefs or perceptions matter in an L2 or even in an L3 environment?

Even though the focus of the present study is to explore the attitudes and perceptions of learners of Spanish as a foreign language (SFL) toward their instructors' accents (native/non-native) in a multicultural and multilingual context, the literature available on learners' perceptions and attitudes in this area generally concentrates on English as a Second Language and as a Foreign Language learners. Most of the studies review on perceptions and attitudes of English language learners toward their teachers' pronunciation have shown that learners favour a native-speaking accent and disfavor a non-native one (Butler, 2007; Chiva, Matsuura, & Yamamoto, 1995; Derwing, 2003; Scales, Wennerstrom, Richard, & Wu, 2006). In the US, due to the increasing Hispanic population, there are some studies comparing student attitudes toward English and Spanish instructors' accents. The findings showed that students of both languages generally have a preference for a native speaking instructor as well (Callahan, 2006).

In linguistics, attitude studies have been used to examine learners' beliefs regarding their learning process. Mori (1999) pointed out that "studies on language learning beliefs started with early research in individual differences, which attempted to clarify differences between successful learners and less successful learners" (p.380). But this approach on specific cases has shifted considerably since the 1990's. Horwitz (1999) stated that nowadays "It is becoming axiomatic to view the language learners as an active participant in their language learning process" (p.558). The author also explained that there is a current interest in the SLA field to explore language learners' beliefs about language learning because language beliefs have the potential to influence both their experiences and their actions as language learners. This last point is important, considering that the present study was done in a multicultural university setting in the west coast of Canada, where the majority of learners already experienced an L2 learning process.

This study

This is a first attempt to explore foreign language students' attitudes to the quality of accent their language instructors have. More precisely, the study aims to find out how learners of Spanish as SFL perceive the instructor's native or non-native accent and how their instructor's accent affects their second language acquisition of pronunciation and comprehension. The current study however, targets post-secondary adult learners for whom, in most cases, English was not their first language. All participants functioned well in English as a *lingua franca*, despite the diversity of first language backgrounds (e.g., Cantonese, Farsi, French, Italian, Korean, Mandarin, Polish, Portuguese, Russian, and Ukrainian). This last point is crucial because their attitudes toward their Spanish instructor's accent variety could be shaped by their previous languages learning experience. In short, this investigation expands the study of learners' attitudes and perceptions toward their instructor's accent variety (native/non-native) into languages other than English (Spanish). This study also provides new empirical evidence about the beliefs students have regarding the effect of the instructor's accent variety on two key elements of their language learning process –L2 pronunciation and L2 comprehension. Within this framework, the study sought to answer the following questions: (1) What kind of accent (native/non-native) do learners of Spanish as a FL prefer (if any) in a

multicultural university in Canada? (2) To what extent do learners of Spanish and French consider their instructor's accent important for improving their L2 pronunciation? (3) What accent variety (native/non-native) do learners of Spanish prefer in order to improve their L2 comprehension?

Method

Participants

The participants were 40 full time students in third-year FL Spanish language courses at a post-secondary institution on the west coast of Canada. Seventy percent ($N = 28$) of the group were females and 30% were males ($N = 12$). The age range was between 19 and 45 years (mean 21.72 SD 4.78). Seventy-five percent ($N = 30$) were L2 English speakers, while 25 % ($N = 10$) had English as a first language. The rationale behind selecting students at this level was that third-year students have already been exposed to a variety of Spanish instructors. Therefore, it was very likely that the participants had already been taught by the both native-speaking instructors and non-native speaking ones. All participants were asked to fill out a background questionnaire.

Instrument and procedure

A two-part instrument was designed for this study: an attitudinal questionnaire (hereafter the questionnaire); and a semi-structured interview (hereafter the interview). The questionnaire consisted of 18 mirror statements where participants were asked to choose their preferred accent variety from a 5-point *Likert* scale, with 1 being "Strongly Agree" and 5 being "Strongly Disagree." (For example: "Non-native speaking teachers understand my problems with pronunciation more easily"; "Problems related to my pronunciation are seldom understood by native-speaking teachers"). The questionnaire was divided into three topics: (1) The learner's preferences for an instructor's native or non-native pronunciation, (2) the instructor's accent and its effect on the improvement of the student's L2 pronunciation, and (3) the effect of the instructor's accent on student's comprehension of the target language. All 18 statements were organized randomly.

The interview consisted of two-open-ended questions to elicit qualitative data based on the participant's experiences of having instructors with both accent varieties. The interview was designed with the following in mind: (a) whether the instructor's accent was considered important for the participant and why; and (b) reasons for preferring one accent over the other. The instrument was written in English. A translated version in Spanish was avoided so as not to jeopardize the ecological validity of the instrument. Participants completed the two-part instrument only once. All 40 students were recruited from six language classrooms. Students were asked to volunteer in the study. On the testing day, participants completed an informed consent document and responded to the background questionnaire. In general, participants spent a period of 30 minutes filling out the two-part instrument.

Results and discussion

A series of three one sample *t*-tests were run simultaneously to test the three hypotheses for the three themes surveyed. The alpha was set at .05.

With respect to learners' preferences for an instructor's native accented or non-native accented pronunciation in general (Theme 1), participants showed a clear preference over an instructor with a native-speaking accent (mean 1.38) rather than an instructor with non-native accented Spanish (mean 0.98). The results of a one-sample *t*-test confirmed this tendency since the results showed that the mean difference between the two variables was statistically significant, $t(19) = 11.60$, $p < 0.005$.

Results for the Instructor accent and its effects on the improvement of student L2 pronunciation (Theme 2) were similar to theme 1. Participants showed a preference for an instructor to have a native-speaking accent. FL Spanish participants believed that a native accent (mean 0.7000) has a positive effect on their accuracy to pronounce the L2 Spanish sounds. The results of a one-sample *t*-test confirmed this tendency since the results showed a significant difference between the two variables, $t(19) = 4.136$, $p < 0.005$.

The data did not uphold the prediction that learners believed an instructor with a native accent has a positive effect on their L2 comprehension (Theme 3). The group of participants did not manifest a preference for either accent variety (native/non-native). The results of a one-sample *t*-test showed that the mean difference between the two variables were not statistically significant, $t(19) = 0.165$, $p > 0.4355$.

In general, the results from the interview showed that this group of participants expressed popular beliefs regarding native-speaking instructor speech (e.g., beneficial, proper, authentic, natural). Participants placed importance on the sociolinguistic aspect of the language as well. In one hand, they expressed a great interest in the cultural aspect of the language; but on the other, they expressed "fear to be rejected when speaking the L2 by the Spanish speaking community". Participants also mentioned that native-speaking instructors tend to speak English less in the classroom when teaching the target language. Notice also that non-native speaking teachers were perceived to have strong abilities in teaching the mechanics of the language better.

The quantitative and qualitative results of this investigation converged and provided in-depth information to understand learners' attitudes around the issue of accent. For the first research question: What kind of accent (native or non-native) do learners of FL Spanish prefer (if any) in a multicultural university in the west coast of Canada? Learners showed a tendency to prefer an instructor with a native accent in this romance language. This tendency aligns with findings already seen in other studies that targeted ESL and EFL learners (Butler, 2003, Callahan, 2002). The reasons provided by participants for this preference are based on the belief that a native accent is "the real one" (S12)¹, "the purest form" (S02). We assume that the values assigned to the native accent variety show a tendency of idealizing the native accent of a language instructor. These values attributed to the native-speaking instructor resonate with the arguments given by some scholars like Stern (1983) who portrayed native speaker instructors as superior instructors because of their "competence,

¹ Each questionnaire and interview that was filled out by the participants was assigned a code (e.g., S01, S11) for statistical purposes.

proficiency and knowledge of the language” (p.341). This concept, however, has been criticized by other scholars such Kramsch (1997) and Phillipson (1992). These authors argued that this attitude towards native speakers is a fallacy rooted in misconceptions, and added that both native and non-native speaker instructors should be considered as equals. The results of the present study show that there is a need to work towards a linguistic awareness in which speakers of a second language could be seen as L2 users as proposed by Cook (2000). In other words, L2 speakers who could be capable of using a second language for communication purposes, rather than being labeled with a derogatory term such as “second language speakers”.

However, there is another aspect that came out from the interview that goes beyond the idealization of the native speaker. Participants also pointed out the need to be respected when speaking their L2 within the Spanish native-speaking community. This last point requires particular attention, because the majority of the target population that took part in this study has already learned and speaks English as a second language in Canada. We may assume that their attitude toward preferring the accent of a native-speaking language instructor is based (1) on their experience as L2 English users and (2) the reception they may have encountered (either positive or negative) when communicating with native English speakers. These findings also resonated with the results obtained by Derwing (2003) which highlighted participants “fear of not being accepted, and their need to sound like native speakers of English”. Unfortunately, second language research done in a multicultural and multilingual environment is scant; therefore, the multicultural context of language learners deserves more attention and research from a theoretical point of view. In other words, further research should be conducted taking into account the previous experiences of L2 learners and considering how they could affect an L3 learning process. As one participants pointed out “if I am to use my Spanish in another country or with any native speaker, I think they will respond better if my accent sounds more like “hispano-hablante” (Hispanic-speaker). I will make me feel less of a foreigner” (S10). This response can match the recent finding by Rakic, Steffens, & Mummendey (2010) who point out that “the accent is more important than the way a person looks”, meaning that the accent of a non-native person is judged instantly by the community of native speakers of L2. Cook (2000) argued that the ultimate attainment of becoming native-like comes from a monolingual perspective. Yet, he maintains that the bilingual population is growing, and the monolingual population is becoming a minority. Therefore, this monolingual perspective could shift into a bilingual or multilingual one. Adding to this argument, recent findings in Canada (Navarro, 2010) showed a high percentage of learners of Spanish are already multilingual speakers; thus, they are learning Spanish as a third or fourth language.

Apart from the sociolinguistic aspect of acceptance and rejection by the native speaking community mention already, the qualitative data in this study also showed other reasons behind learners’ attitudes that supported their preference toward an instructor with a native accent in Spanish. The Spanish learners highlighted the importance of learning the target culture through the target language. In other words, this group of learners associated the native speaking accent of their instructor with the sociolinguistic component of the language. Furthermore, learners expressed their interest in being in an immersion environment when being in a Spanish native-speaker instructor’s classroom. We may speculate that this reason lies in the fact that the interest for the Spanish

language and culture (s) is growing worldwide and “the Spanish language is expanding in the world” (Niño-Murcia, Godenzzi, & Rothman, 2008). Perhaps learners have an interest of traveling to these countries, or are interested in different aspects of the culture that could be acquired through the learning of the language as this respondent highlighted “for me native is better because it brings the cultural aspect of the language to the classroom” (S5). The correlation between the L2 and its culture can be seen in other studies too, where students of ESL and SFL valued the native speaker’s sociolinguistic competence in terms of learning aspects of the culture (Callahan, 2006).

For the second question: To what extent do learners of Spanish consider their instructor’s accent important for improving their L2 pronunciation? Findings supported the prediction that learners of Spanish believe that the native accent of their FL Spanish instructor somehow benefits their L2 pronunciation. The qualitative data provided some of the reasons learners held their beliefs. One of the main reasons was rooted in the belief that the native-accented pronunciation is the “proper”, “better” or “purest form”. These results showed that participants have a desire to speak Spanish with a native-like pronunciation. The current study’s results supported the findings of other studies conducted on the area of L2 English pronunciation in Canada (Derwing & Munro, 2003), in which participants also mentioned their desire to attain a native-like pronunciation. We may assume, in the case of our findings, that some of the reasons provided are based on their experience as L2 English users and in the acceptance or rejection of their L2 English accent. This last point deserves to be studied further, because it hints at a sociolinguistic problem or rejection or acceptance by the native-speaking community, especially in a multicultural and multilingual country as Canada. As seen above, participants expressed their preference for a native-speaking instructor’s accent in Spanish because they believe their own L2 pronunciation could improve. However, in this regard, even though teaching of languages has shifted to a communicative approach during the last decades of the twentieth century, it seems like in practice pronunciation courses have been neglected (Elliot, 1997). Some SLA scholars (Derwing & Munro, 2005) also argue that the study of L2 pronunciation has been marginalized within the field of applied linguistics (p. 379). In the case of Spanish, students are left to rely on written pronunciation descriptions that are included in their language textbooks (Wynne, 2011). From a pedagogical perspective, we may assume that the lack of L2 pronunciation courses strengthens the idealization which learners of a second language make in relation to a native accent, linking to their goal of attaining a native-like pronunciation in the target language. Instead, perhaps more courses on L2 pronunciation could be implemented, and therefore, language learners could shift to the goal of becoming L2 language users with intelligible pronunciation instead.

In answer to the third question: What accent variety do learners of Spanish prefer in order to improve their L2 comprehension in the L2? Findings did not show any tendency towards either accent variety. Learners did not show a clear preference for the belief that a native or a non-native accent spoken by their language instructors could improve their L2 comprehension in Spanish. The responses ranged from preferring native speaking instructors because “they are easier to understand” to preferring non-native speaking instructors for the same reasons. Other stated that both accents varieties (native/non-native) are “hard to understand”. The results of both the statistical and qualitative analysis aligned with those found in the study carried out by Butler (2003) where Korean children listened to both accent varieties (Korean-accented English and American-accented English)

and did not show any difference in comprehending one or the other. These findings are important because they differ from the results showed in the two other research questions. Perhaps more research into the topic of L2 comprehension is required, as well as investigation into which phonetic elements are easier or harder to understand regardless of the accent variety.

In this regard, recent studies are focusing on the role of intelligibility, comprehensibility and accent (Derwing & Munro, 2003), where results are showing that L2 utterance samples that have been found to have a heavy accent and are at the same time labeled as completely intelligible. From a pedagogical point of view, it is important to further research on the need of providing pronunciation training to language teachers, and to implement or continue L2 pronunciation courses in the language curricula.

However, although results for the first two research questions showed an attitude of preference toward an instructor with a native accent in Spanish, participants also praised the abilities of the non-native speaking instructors. These findings are similar to the ones found by Callahan (2006) where learners were able to differentiate the strengths of both language instructors' accent varieties. Among those similarities, participants expressed their belief that non-native speaking instructors are better at teaching grammar and they can be "models of pronunciation".

Limitations of the Present Study

We acknowledge that the present study was limited to researching attitudes and perceptions learners of Spanish may have regarding their instructor's accent variety only. The present study did not carry out any survey such as the *matching-guise technique* where participants are exposed to both accent varieties and have to identify each one, and most importantly, have to respond if they could understand the speech sample without knowing which the origin of the accent they are hearing. In other words, the study was not designed to carry out L2 production oral tasks by the participants, in the areas of L2 pronunciation and/or L2 comprehension. Also, the design of the two-part instrument did not allow observing in more detail sociolinguistic and cultural factors that may also be involved.

Conclusion and Future Prospects

The findings of this study suggest that in fact accent is a topic of importance among learners of FL Spanish. In other words, the majority of the respondents believe accent is an important factor in their language learning process.

Although the study started with the assumption that students will have an overall preference toward an instructor with a native accent variety in FL Spanish (more than for an instructor with a non-native pronunciation), because of its positive effect in the L2 production and L2 comprehension; the results did not support all the predictions. The findings showed that even though the majority of participants hold a positive attitude toward an instructor with a native accent, and believe that the native accent variety is somehow beneficial for the improvement of the L2 pronunciation, it failed to support the prediction in terms of the relation of the instructor's accent to the improvement of the L2 comprehension. This last finding also aligns with recent research where language learners did not show any difference between being able to understand a native speaker's pronunciation more than a non-native speaker's. However, these findings should be considered

suggestive rather than conclusive since the study needs to be replicated to validate the use of the survey instruments in terms of reliability and validity.

For the first two predictions, we can conclude that the findings of the present study converged with other studies done in ESA/EFL contexts. Those findings showed a preference for a native-speaking instructor's accent because English learners believed that a native-speaking instructor's accent could have a positive impact in the acquisition of a native-like L2 pronunciation.

It is necessary to continue with empirical research to find out the causes that shape learners' attitudes, specifically in the area of L2 pronunciation. Future studies are needed as well, taking into consideration (1) the multilingual background of the target population; and (2) previous language learning experiences that participants may have had that could affect their current language learning process (i.e., possible transfer of experience).

In terms of L2 comprehension, it is necessary to continue with further studies on the role of comprehensibility and intelligibility in relation to accent. Finally, we believe that future studies designed from a sociolinguistic perspective are necessary in order to investigate the causes for native and non-native accent attitudes, not just in an instructed language environment, but by the larger native-speaking community. This dynamic is important for consideration in future research, mainly in a country like Canada, in which the aspect of multiculturalism is stated in the Canadian Charter of Rights and Freedoms (1982). In the end, this is one of the main goals of learning a second language; the ability to learn a specific linguistic code and use it in order to be able to communicate with others who do not share one's linguistic code. However, this communication process should be based on mutual respect and acceptance of differences.

References

- Butler, Y. (2007). How are normative-English speaking teachers perceived by young learners? *Tesol Quarterly*, 41(4), 731-755
- Butler, Y. (2003). Perception Versus Reality: How Important Is It that Korean Elementary School Teachers Speak "Good English"? *Working Papers in Educational Linguistics*, 19(1), 1-25.
- Callahan, L. (2006). Student Perceptions of Native and Non-Native Speaker Language Instructors: A Comparison of ESL and Spanish. *Stigma*, 18, 19-49.
- Canadian Charter of Rights and Freedoms. (1982).
- Cook, V. (2002). Going Beyond the Native Speaker in Language Teaching. *Tesol Quarterly*, 33, 185-210.
- Cook, V. (1999). *Portraits of the L2 User*. Toronto: Multilingual Matters. 1-28.
- Chiba, R., Matsuura, H., & Yamamoto, A. (1997). Japanese Attitudes towards English Accents. *World Englishes*, 14, 77-86.
- Derwing, T. (2001). ESL learners' perceptions of their pronunciation needs and strategies. *System*, 30, 155-166.
- Derwing, T., & Munro, M. (1995). Processing Time, Accent, and Comprehensibility in the Perception of Native and Foreign-Accented Speech. *Language and Speech*, 38, 289-306.
- Derwing, T., & Munro, M. (2005). Second Language Accent and Pronunciation Teaching. A Research Based Approach. *Tesol Quarterly*, 39(3), 379-397.

- Elliot, A. (1997). On the Teaching and Acquisition of Pronunciation within a Communicative Approach. *Hispania*, 80, 95-108.
- Gass, S., & Selinker, L. (2001). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Horwitz, E. (1999). Cultural and Situational Influences on Foreign Language Learners' Beliefs about Language Learning: A Review of BALLI Studies. *System*, 27, 557-576.
- Kramsch, C. (1997). The Privilege of the Non-Native Speaker. *PMLA*, 359-69.
- Medgyes, P. (1992). Native or non-native: who's worth more? *ELT Journal*, 46(4), 340-349.
- Mori, Y. (1992). Epistemological Beliefs and Language Learning Beliefs: What Do Language Learners Believe About Their Learning? *Language Learning* 49(3), 377-415.
- Navarro, S. (2010). Perceptual Learning Styles of Novice and Seniors L2 Spanish Learners. Submitted to *Canadian Journal of Applied Linguistics*. Under Review.
- Niño-Murcia, M., Godenzzi, J., & Rothman, J. (2008). Spanish as a World Language: The Interplay of Globalized Localization and Localized Globalization. *International Multilingual Research Journal*, 2, 48-66.
- Paikeday, T.M. (1995). *The Native Speaker is Dead!* Toronto, New York: Paikeday Publishing.
- Phillipson, R.H.L. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Rakic, T., Steffens, M. C., & Mummendey, A. (2010). Blinded by the Accent! The Minor Role of Looks in Ethnic Categorization. *Journal of Personality and Social Psychology*. Retrieved May 11, 2011 from http://www2.uni-jena.de/svw/allgypsy/tamara_ppru.html.
- Scales, J., Wennerstrom, A., Richard, D., & Wu, S. (2006). Language Learners' Perceptions of Accent. *Tesol Quarterly*, 40(4), 715-725.
- Stern, H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Wynne, Gareth (2011). The Practice of Using English Vowels to Describe Spanish Vowels, and the Place of Pronunciation in Second Language Instruction. *Paper presented at the annual West Coast Linguistic Conference at University of Victoria, BC.*

Karen E. B. Borland
kborl013@uottawa.ca
la_karen_bor@yahoo.com
University of Ottawa

Abstract

In July 2009, 48 Mexican middle school English language teachers came to Canada to take a four-week intensive training program in EFL and EFL pedagogy at UNAM-ESECA in Gatineau, Quebec. One of the modules was on the use of music and songs for teaching English in which the teachers were trained on how to incorporate songs into their classes and each one contributed to the development of an activity book by choosing one English song and developing three classroom activities to use with this song. These were compiled into a booklet format and distributed to all of the teachers to use with their students. Feedback on the results obtained through the use of songs and the booklet in the classroom was gathered through a questionnaire sent two years later to all of the Mexican teachers. The results show the multiple benefits of using songs in the foreign language classroom. According to the teachers' feedback, not only do activities with English songs improve their students' major and minor linguistic skills, but they also engage and motivate the students, increase their confidence and contribute to a positive classroom environment. Finally, as a way of demonstrating how this can apply to teaching Spanish, a Chilean song is used as an example of how to integrate a song into a lesson that uses other materials and teaches about an important historical event.

Songs in the Second and Foreign Language Classroom

The use of songs in second and foreign language teaching is an established practice when teaching children, but as students grow up and continue to learn other languages, songs are used less and less. Reasons for this are many: a strict curriculum, a perception on the part of the teachers that using songs is childish or “poco serio”, the amount of preparation involved, as well as simply not being aware of the multiple ways that songs can be incorporated into the class to help with different aspects of language learning. After all, songs are not just for singing. They can be used like any other spoken or written genre because they too are rich examples of language and culture. As such, listening, speaking, reading and writing activities can be designed as can activities that address pronunciation, vocabulary and culture.

Songs have many advantages over other genres, though. They have an affective benefit that other genres lack. Music can transport listeners to faraway places –be they real or imagined– which means that songs can touch people personally and hold some kind of relevance for everyone. Using music in the language¹ classroom is beneficial in a number of ways. For example, it has a positive

¹ Rather than using a cumbersome combination of the sometimes inaccurate terms ‘second’, ‘foreign’ or ‘other’ when referring to languages that are not one’s mother tongue, I will simply use the term ‘language’.

effect on the general atmosphere in class by relaxing the students and improving rapport among them as well as with the teacher (Lê, 1999), and it motivates students to learn (Baoan, 2008; Celce-Murcia, Brinton, Goodwin, 2010). Such an environment, according to Stephen Krashen's Affective Filter Hypothesis, is helpful for language acquisition (Krashen, 1985). In addition, songs have a way of getting into your head, so to speak. That is, catchy melodies can produce what is called a *musical din* or, as Tim Murphy refers to it, "The Song Stuck in my Head Phenomenon" (1990). This musical din is created when people hear a song and then find themselves either singing it out loud or having it replay over and over in their heads –voluntarily or involuntarily. Since linguistic repetition is necessary for language learning to occur, it simply makes sense to use the power of songs for this purpose. It is natural and normal to listen to songs over and over, but that is not something that is done with other genres. Songs also assist with learning because they appeal to different learning styles and help make the learning more holistic because they involve developing other intelligences, according to Howard Gardner's Theory of Multiple Intelligences (1983). As well, songs captivate and engage students, which also motivate them to learn the language. Although much more can be said about the benefits of using song in the classroom, the few that have been mentioned here should help to dispel some of the misconceptions surrounding the use of music in language teaching.

The Teachers and the Program

In July 2009, as a result of an agreement between the Secretaría de Educación Pública and the Universidad Nacional Autónoma de México - Escuela de Extensión en Canadá, 48 Mexican middle-school English language teachers from all across the country came to Canada to take a four-week intensive training program in EFL and EFL pedagogy at the UNAM in Gatineau, Quebec.

The teachers were a very diverse group in a number of ways. They ranged in age from early 20s to late 50s or early 60s. Their proficiency in English varied as well, spanning the intermediate and advanced levels, and they came from all different parts of the country: from north to south, east to west, and from the remote countryside to Mexico City. Because of this, even though they shared middle-school-aged adolescents as their target learners, their students, in other ways, were also quite diverse. Some would be motivated to learn English, while others would not. Those with access to the internet and other technology would be familiar with many of the songs, while for others, much of the music would be new to them.

Regarding the training that the Mexican teachers received while they were at the UNAM, part of it consisted of three modules in which they were divided into five groups and had four hours of classes a day from Monday to Friday. One hour per day was devoted to teacher training and the five groups rotated among five Canadian teachers. Therefore, for the teacher-training module, each Canadian teacher had each group of Mexican teacher-students once a week for one hour.

One of the modules was *Using Songs and Music in the ESL Classroom*. The first three classes consisted of instruction on the use of music and songs in the second language classroom. That is to say: the benefits of teaching language with music and songs; types of musical genres; things to consider when using songs, such as, the students' needs, different aspects of the song, how to use the song so that the activities benefit the students and their learning of the language; specific activities; things to be aware of when using music; finding and choosing music; and finally useful websites for finding songs and using them in the language classroom. Then, the teacher-students were given their

assignment which was to choose a song and develop three activities along with the necessary handouts to use with their students back in Mexico. They also had to write a paragraph explaining why they choose the particular song and how they planned to incorporate the activities into a lesson. They were given a week to complete this assignment as well as class time during the fourth week. They then sent in their assignments electronically and they were edited, formatted and compiled into a booklet format. The final product, with which each teacher-student was provided, consists of over 144 activities and the accompanying handouts to use with 48 different English songs from various genres.

The Final Product

“Music and Songs in the ESL Classroom: A book of activities”² has many different kinds of language-learning activities which exercise and integrate the different language skills. One pre-listening activity involves students reading a short biography of the artist whereas another asks the students to classify verbs from the song according to how they sound in the past tense. Then the students would listen to the song and verify whether or not they classified the verbs correctly. Another while-listening activity is one in which the students have the lyrics but the lines are jumbled. Their task is to listen to the song and arrange the lines of the song in the correct order. A typical listening and writing task has students fill in the blanks on a handout with the lyrics to the song in which certain words are blanked out. A post-listening activity might require the students to reflect on the type of song it is and who the artist is singing to. This could be a speaking task that the students perform in class and then a writing assignment that they complete at home. A different writing activity involves quoting some of the lyrics and asking students to infer what is meant or to write a summary of what they think the song is about. Listing and explaining values and why they are important is a combined writing and speaking activity that was designed from a song that has an important message. There are also short reading tasks that ask students to listen to the song and then respond to true/false or short answer questions. A further listening and reading task involves providing the students with the lyrics to a song, but with mistakes that they have to find and correct.

Also included are dictation activities, an invaluable task for learning spelling as well as some of the phonological and phonetic conventions of a language. For some dictation activities, students listen to the song sung; for others, they read parts of the song to a partner and then check what was written. One vocabulary expansion task requires learners to match idiomatic expressions with their definitions, or simply words with their synonyms, while another entails finding and underlining antonyms in the song lyrics. Having the students listen and note the sound of words that end in *-ing*, for example, is an excellent way to develop their awareness of the pronunciation of native speakers. There is a word search puzzle with different English prepositions, an ideal activity for students learning this part of speech; and a crossword puzzle focussing on the names of body parts, which is perfect for a unit on health. For a song that is part of a movie, playing an excerpt of the movie is a way to introduce the characters and topic of the song, which could then lead to the students being interested and inspired to watch the movie on their own (ideally without subtitles). Finally, as mentioned before, the book contains over 144 activities that practice all of the productive and

² It may become available in the future through www.unameseca.com.

receptive skills and require the students to be creative and to use some of their other intelligences. In short, they are fun and they help students learn and practice English.

Excerpts of Sample Activities

What follows is a sampling of a number of excerpts of these and other activities that appear in the book. It should be noted how they develop and integrate the different language skills and that they can be adapted for different songs, including songs in other languages.

Example 1: For the song “Clocks” by Coldplay

Illustrate the vocabulary and write sentences.

HOME	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
CLOCKS	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Example 2: For the song “Ben” by Michael Jackson

Answer the following questions about the song.

1. Who do you think Ben is?
2. Why do you think the boy feels the way he does?
3. Has this happened to you? Explain.
4. What similar things can you find between Michael Jackson and the boy in the video?

Example 3: For the song “Here, there and everywhere” by Paul McCartney

Match the expressions with the right meaning.

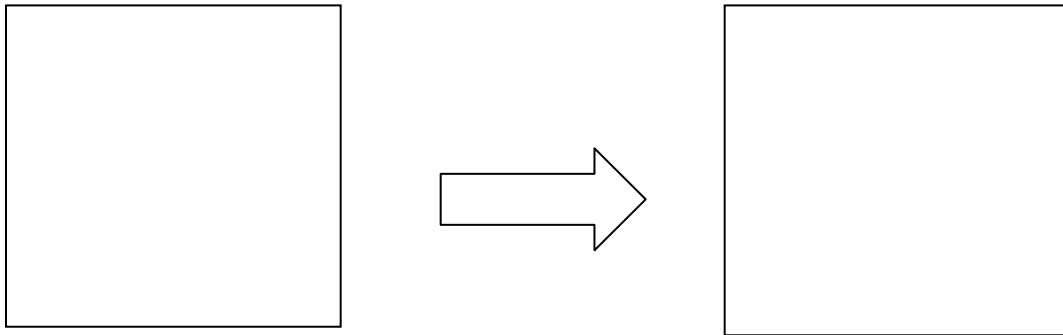
- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Beside me
<input type="checkbox"/> Love is to share
<input type="checkbox"/> Love never dies
<input type="checkbox"/> Nobody can deny
<input type="checkbox"/> Running my hands through her hair
<input type="checkbox"/> Here, there and everywhere
<input type="checkbox"/> Lead a better life | <ol style="list-style-type: none"> 1. Nadie lo puede negar 2. Aquí, allá y en todo lugar 3. Para vivir mejor 4. A mi lado 5. El amor nunca muere 6. Amar es compartir 7. Pasar mi mano entre su cabello |
|---|--|

Example 4: For the song “You needed me” by Anne Murray
Classify the regular verbs according to the final “ed” sound.

/ d /	/ t /	/ id /

Example 5: For the song “Hey there Delilah” by Plain White T’s
Change the title and the lyrics of the song as you wish, using your context and/or your own information, then present it to the class, making a parody of the song!

Example 6: For the song “Yellow” by Coldplay
Listen to the song. Listen to it again and read the lyrics. According to what you understood, draw some pictures in the spaces that describe what happens in the story.



Example 7: For the song “Can’t help falling in love with you” by Elvis Presley
Close your eyes and think. How does the song make you feel? Who is the first person that comes to your mind when you listen to it? Do you see his/her face? Wonderful! Now, write a short letter to tell that special one how shel/he makes you feel. Remember: Write it like you are talking to him/her right now!

Example 8: For the song “I don’t wanna miss a thing”
Listen to the song and complete it with the words given. Then, choose 10 of these words and make a sentence for each one.

miss (3) / kiss / stay (2) / be / close / hear / feel / do / hold / are / dream / watch / spend

Example 9: For the song “I just called to say I love you” by Stevie Wonder
Read the song and identify the celebrations that are mentioned in the song and then write the ones in your country. Compare your answers with your classmates.

OTHER COUNTRY	MEXICO

Questionnaire

Because “Music and Songs in the ESL Classroom: A book of activities” was such a phenomenal creation on behalf of the Mexican teachers, a questionnaire was sent to them two years later to see how successful the activities were with their students. The questionnaire was designed to be as straightforward and simple as possible with the hopes that doing so would result in more teachers taking the time to answer it. The questions mainly had them reflect on their experience of using the songs in the classroom as well as how their students felt about working with songs in the classroom. The following results are based on the responses of the 14 teachers that answered the questionnaire.

Feedback

One of the questions asked how many songs out of the activity book the teachers had used. This varied greatly and ranged from three to all 48 songs, with an average of 14 songs among the respondents. Another question asked which activities the students like the most. Singing was by far the most popular, but fill-in-the-blanks and ordering the lyrics are also tasks that were reported to be well-liked. Regarding the activities that the learners liked the least, (interestingly enough) fill-in-the-blanks topped the list, along with writing tasks. Other types of tasks that the students find less enjoyable are translation tasks, changing verb tenses, and long readings. However, each of these was only mentioned once.

There were also questions on whether the teachers felt that using songs contributed to their students’ learning of English as well as whether the *students* felt that songs contributed to their learning of English. For both of these questions all of the teachers responded affirmatively. In addition, all of the teachers felt that using songs contributed to the students’ motivation to learn English. With regards to the question that asked which linguistic skills the teachers felt that working with songs helped the most, pronunciation, listening, and speaking were the top three.

Finally, the teachers were invited to provide comments and these were both enlightening and inspiring. One teacher said that using songs has helped him motivate even unwilling students to learn English and that singing practice in class results in greater effort and participation in holiday celebration presentations. This was echoed by another who noticed a growing interest in English among her students as well as the confidence to sing in school events. Almost all of the teachers said that the students liked the songs, with one mentioning that his students prefer more recent artists while others like songs by The Beatles, because they are easy to understand. Only one teacher said that the songs were not “attractive” to the students, and that the teachers should have considered their students’ tastes in music as opposed to their own when choosing the songs³. One of the teachers mentioned that she sometimes asks her students to choose their own song and develop an activity to use with it in class. That their students like to learn English with songs was indicated by

³ This is a very valid comment, although it does not mean that all songs should be student-selected. The students’ tastes in music is one of a number of student needs that should be taken into consideration when selecting songs to use in class, but it is not one that should rank above the educational content or value that a different less “cool” song can provide.

most of the teachers, and many expressed their gratitude for having this activity book to use in class. One even mentioned that it is as if the learners go through a door that “takes them into a friendlier world in which they feel an emotional connection”.

These questionnaire results and comments served to reaffirm the purpose and benefits of using songs in language teaching and how they are student-friendly by bringing a safe, affective element to the classroom. Clearly this is important when teaching middle-school aged learners of English. It is, however, also important for other learners, including older students and those that are more proficient in the language they are learning.

Other Language Learners

Older and more advanced students, because they will have different interests and needs, will require different kinds of activities to be used with songs. For example, reading activities will need to be more advanced and could be original texts that fulfill part of the content aspect of the theme units in a course. Additional listening materials such as news clips or excerpts from documentaries will be more appropriate for students at this point as are more advanced writing and speaking activities, such as essays or presentations. And all of these can start with a song, a song that reaches out and captures the students and helps to make the whole lesson much more meaningful.

A Spanish Example

If we consider Spanish, a language that is widely taught, with cultures of which music is often a salient aspect, this is all the more reason to incorporate song into the Spanish classroom. It could be to simply teach the language or used as a means of delving into cultural areas such as the history or politics of a country. With this in mind, what follows is an example of how a Spanish song can be integrated into a content lesson and mixed with other materials.

The content and activities for this particular example were designed for adult learners of Spanish at the upper intermediate level (B2). A very engaging way to teach about the September 11, 1973 military coup in Chile is through Victor Jara. He is ideal not only because he was an important artist during this historical period of Chile, but also because he is accessible to students learning Spanish. An excellent song to introduce this is *Te recuerdo Amanda*. As a warm up, pictures can be shown of Victor Jara as a way of introducing the students to him and to have them guess what kind of person he was and what kind of music he wrote. Then the teacher would distribute class copies of a fill-in-the-blanks activity along with a handout for the song which asks the students to perform the following tasks: *Escucha la canción y complétala con las letras faltantes; Indica el vocabulario nuevo; En tus propias palabras, describe lo que está haciendo Amanda en la canción; ¿Cómo es el clima?; En tus propias palabras, describe cómo se siente Amanda cuando va al trabajo de Manuel; Conversa con un/a compañera/o sobre lo que podría haber pasado con Manuel.*

Normally for a fill-in-the-blanks activity, the teacher would blank out a targeted linguistic aspect, such as words with a particular sound, verbs, nouns, prepositions etc. However, since the students in this case are at an intermediate level and the lyrics are quite simple and clearly sung; more words can be blanked out to make it a more challenging, general listening comprehension task. The teacher should then play the song a couple of times to allow the students to listen and fill-in-the-blanks. After this, the answers could be taken up to ensure that the blanks were filled in properly.

Once this is done, the teacher would give the students time to work on the question sheet with a partner and play the song again while they are working. Then the teacher could have the students compare their answers in small groups. At this point the students are interested in Victor Jara, so this is a good time to ask them if they know how or when he died. The teacher would show as a PowerPoint the following widely known introduction of what happened to Victor Jara a week before his death:

“Es el 11 de Septiembre de 1973 y Víctor se dirige a la Universidad Técnica del Estado, su lugar de trabajo, donde cantaría en la inauguración de una exposición, desde la cual se dirigiría al país el Presidente Allende. Los militares rodean el recinto universitario ingresando a él el día siguiente, tomando detenidos a todos los profesores y alumnos que se encontraban en su interior. Víctor Jara es llevado al Estadio. Lo que sigue, es lo que pasó después.”⁴

Before distributing the full text to the class, the teacher would provide some background information of that particular day in Chile and possibly show some video footage. As well, since the full original text is challenging, it could either be simplified or some vocabulary could be pre-taught. Reading the text could be assigned as homework, as could some accompanying comprehension questions associated with it. Finally, after the students have read and understood the text, Victor Jara’s final poem could then be introduced. For this, again, any number of reading, writing and speaking activities could be designed. Later, students could be asked to research more about Victor Jara, about other songs of his, or about the military coup and give a presentation in class.

Conclusion

Through this example, it is possible to see that a song can be used as a gateway to the history and literature of a country as well as a political situation (according to the type of students or course that is being taught) and can help make learning this information meaningful for the students because they have been connected with the person and the event via the song. As one can see, it is not necessary to spend a whole lesson on a song, but the time that is spent is very valuable because songs interest and engage students and often inspire them to learn more on their own, which is, ideally, one of the most important goals of a teacher. Therefore, whether the students are children, adolescents, or adults and no matter what language they are learning, songs can always have a place in the classroom.

References

Baoan, W. (2008). Application of popular English songs in EFL classroom teaching. *Humanising Language Teaching (HLT) Free Online EFL Magazine for Teachers of English*. Retrieved February 19, 2011, from <http://www.hltnmag.co.uk/jun08/less03.htm>

⁴ Original source <http://www.fundacionvictorjara.cl> . This paragraph and the full text of which it is a part no longer appear on this site. It is, however, widely quoted on other sites.

- Celce-Murcia, M., Brinton, D., & Goodwin, J. M. (2010). *Teaching pronunciation: A course book and reference guide* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.
- Gardner, H. (1993) *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Britain. Fontana Press.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman.
- Lê, M. H. (1999). The role of music in second language learning: A Vietnamese perspective. *AARE* :: *AARE*. Retrieved February 7, 2011, from <http://www.aare.edu.au/99pap/le99034.htm>
- Murphey, T. (1990). The song stuck in my head phenomenon: A melodic din in the lad? *System*, 18(1):53–64. Retrieved September 29, 2011, from http://www.kuis.ac.jp/~murphey-t/Tim_Murphey/Articles_-_Music_and_Song_files/SongStuckIMHP.pdf

Unpublished ms.

Music and songs in the ESL classroom: A book of activities. 245 pages. 2009.

Songs

- Aerosmith. (2007, August 17). I don't wanna miss a thing. [Video file]. Retrieved from <http://www.youtube.com/watch?v=rKAn1HvmRXXM>
- Coldplay. (2009, March 6). Yellow. [Video file]. Retrieved from <http://www.youtube.com/watch?v=1MwjX4dG72s&ob=av2e>
- Coldplay. (2011, May 27). Clocks. [Video file]. Retrieved from http://www.youtube.com/watch?v=d020hcWA_Wg&ob=av2n
- Jackson, M. (2008, June 22). Ben. [Video file]. Retrieved from <http://www.youtube.com/watch?v=g40WCBaUXR4>
- Jara, V. (2006, November 12). Te recuerdo Amanda. [Video file]. Retrieved from <http://www.youtube.com/watch?v=GRmre8ggkcY>
- McCartney, P. (2008, June 28). Here, there and everywhere. [Video file]. Retrieved from <http://www.youtube.com/watch?v=kLow753QvL0>
- Murray, A. (2008, June 6). You needed me. [Video file]. Retrieved from <http://www.youtube.com/watch?v=QrOdxw5CHX8>
- Plain White T's. (2007, January 26). Hey there Delilah. [Video file]. Retrieved from http://www.youtube.com/watch?v=h_m-BjrxmgI&ob=av3e
- Presley, E. (2007, October 27). Can't help falling in love with you. [Video file]. Retrieved from <http://www.youtube.com/watch?v=5V430M59Yn8>
- Wonder, S. (2009, December 13). I just called to say I love you. [Video file]. Retrieved from <http://www.youtube.com/watch?v=QwOU3bnuU0k&ob=av2e>

Belén Huarte Gallego
bhuartegallego@glendon.yorku.ca
Glendon College, York University

Introducción

El subjuntivo posee un lugar preferente en la enseñanza de español como lengua extranjera, ya que el desconocimiento de su uso no denota, al contrario que otros aspectos gramaticales, clase social ni nivel de instrucción sino simplemente, como destaca Martinell, la condición de hablante no nativo. Además la dificultad de su adquisición se muestra tanto en estudiantes cuya lengua materna no presenta este modo verbal como es el caso del inglés, como en alumnos que lo poseen en su lengua, ya que en la mayoría de los casos su uso es diferente.

En este trabajo nuestro propósito es por un lado reflexionar sobre la necesidad de enseñar explícitamente ciertos aspectos gramaticales como el subjuntivo que presentan una dificultad mayor en el aula de español. Para ello analizaremos las teorías como las de Anderson o Byalstock, para comprender que el conocimiento lingüístico explícito de una lengua (CLE) puede pasar a un conocimiento lingüístico implícito (CLI) y tendremos en cuenta aspectos como los que Ellis o Lightbown y N. Spada llamaron *atención a la forma*. Se analizarán por medio de ejemplos los valores y usos del subjuntivo que proporcionan las diferentes gramáticas y manuales, y demostraremos que aunque en general el uso de reglas únicas que abarquen muchos casos nos ayuda en la enseñanza de la gramática, parece poco eficaz en este caso por la gran cantidad de contextos en los que aparece el modo subjuntivo. Sin embargo inspirándonos en los estudios de Juan Felipe García Santos y Concha Moreno, presentaremos unas guías para la facilitación de la enseñanza.

Sobre la naturaleza del subjuntivo

El subjuntivo es una de las dificultades gramaticales que los profesores de enseñanza de español resaltan como una de las más generales. Cabría plantearnos en qué se basa este obstáculo en el aprendizaje. Es claro que el subjuntivo se usa en numerosos contextos en el español y la adquisición de éste por parte del alumno, como nos destaca Ángeles Sastre, significa el dominio de muchas situaciones lingüísticas.

Si esto es así, conocerá con toda seguridad, el sistema de conjugación del español, será capaz de producir y descifrar enunciados complejos, además de dar al enunciado todo tipo de impronta modal y tendrá recursos para expresar un elevado número de actos lingüísticos en diferentes situaciones comunicativas: expresar causas, efectos y propósitos, expresar necesidad, posibilidad y probabilidad, certeza o incertidumbre ante algo, obligación y duda, suposiciones, condiciones, dar opiniones, mostrar acuerdo o desacuerdo, manifestar deseos o preferencias, gustos o disgustos, sorpresa, satisfacción o insatisfacción; esperanza, aprobación, simpatía, perdón, gratitud, sugerencias, instrucciones, invitar a algo, aceptar o declinar una invitación etc. (Á. Sastre, 1997, p. 14-15).

Se puede comprobar por esta causa que es difícil sistematizar en una serie de clases teóricas o prácticas el modo subjuntivo, por la gran cantidad de estructuras en las que aparece para expresar diferentes actos comunicativos. Además cuando investigamos a nuestros gramáticos podemos advertir que éstos no han llegado a un análisis integrador, no porque no sea posible, sino porque hasta el momento no se ha conseguido, como ya nos destaca la RAE del 2009. Esto conlleva a que los diferentes lingüistas y docentes en general destaquen la aparición tardía de este modo en los estudiantes de español como lengua extranjera. (I. Pereira Rodríguez, 1997, 8, 90-99).

También A. Zamorano (2005, p.15) destaca la gran cantidad de estudios que se han realizado sobre el subjuntivo los cuales se presentan con diferentes juicios y enfoques algunos de ellos incluso contradictorios. Según investigadores como Hulstijn (1995, p.378), la dificultad de aprender este tipo de estructuras semánticamente complejas se incrementa si la lengua del alumno carece en su idioma de estas distinciones semánticas; sin embargo se ha comprobado que el hecho de que este modo exista en la lengua materna del aprendiz, no significa que su adquisición carezca de complejidad, ya que como podemos observar por ejemplo en los estudios del investigador alemán Wedel los usos del subjuntivo en esta lengua son bastante diferentes a los del español.

Wedel (1989, p. 99-141) realiza un análisis contrastivo de este modo entre el idioma español y el alemán y nos expone alguna de sus diferencias más importantes como las siguientes:

- En el alemán lo mismo que en castellano el subjuntivo es el modo de la subordinación, sin embargo el español requiere las así llamadas reglas de concordancia que el alemán desconoce;
- A nivel semántico los tiempos de indicativo corresponden a los del español pero en algunos casos corresponden a subjuntivos españoles;
- El indicativo en alemán se diferencia del subjuntivo por desinencias, no por vocales temáticas. No existe una división morfológica entre el pretérito imperfecto de indicativo y de subjuntivo, menos en la segunda y tercera persona del singular y la segunda del plural;
- En el alemán hay una gran diferencia en el uso del subjuntivo entre el lenguaje escrito y el lenguaje hablado (en la escritura se utilizan muchos más subjuntivos que en el lenguaje oral);
- Las formas simples y compuestas en alemán indican cambio aspectual.

Por tanto podemos afirmar que aunque este modo exista en la lengua materna del alumno, éste tendrá que empezar su aprendizaje desde el principio porque sus usos en la mayoría en muchos casos son bastante diferentes. También es interesante la comparación con el francés ya que aunque algunos usos son equivalentes existen diferencias como el número de formas verbales en el subjuntivo, el uso diferente en las subordinadas condicionales hipotéticas o la diferencia en el empleo de las oraciones subordinadas sustantivas y en algunas oraciones adverbiales. Estas diferencias, por tanto, van a crear igualmente una dificultad en el estudiante.

Entrando ya propiamente en el estudio del subjuntivo y aunando las teorías que exponen los diferentes lingüistas en nuestras gramáticas tradicionales como J. Alcina Franc y J.M Blecua (1982, p.755), Alarcos (1994, p.149-155), M. Seco (1977, p.201-205), L. Gómez Torrego (1998, p.142-143), F. Marcos Marín y M. España (2001, p.94-96), Roca Pons (1974, p.112-114), F. Matte Bon (1992, p.31-33) y B. Pottier (2009, p.197) entre otros, podemos afirmar que destacan cuatro características principales de este modo verbal:

1. El subjuntivo se contrapone a los dos otros modos verbales que existen en español: el indicativo y el imperativo. Aunque también hay autores que difieren de esta idea como Sánchez Ramírez, que como nos destaca Zamorano (2005), encuentra cuatro modos en español, indicativo, subjuntivo, futuro y optativo.
2. El verbo en modo subjuntivo sólo aparece mayoritariamente en oraciones subordinadas.
3. La diferencia entre el indicativo y el subjuntivo es que el primero indica la realidad sobre la acción expresada y el segundo la irrealidad o la expresión subjetiva del hablante.
4. Este modo no puede aparecer por sí solo en oraciones interrogativas.

Esta idea de que el subjuntivo es el modo de la irrealidad lo podemos comprobar en la siguiente cita de Bernard Pottier:

Le mode subjonctif est donc le mode de l'irréel, de l'hypothèse. Le fait peut être conçu mais non encore constante: *quiero que vengas*. Sa réalité peut être mise en doute: *no creo que Paco venga*. La morphologie du subjonctif regroupe au fond deux attitudes, que les grammairiens latins nommaient le subjonctif (le doute) et l'optatif (le désir). (2006, p. 197)

Fijándonos más pormenorizadamente en esta característica de irrealidad antes citada y en los estudios de Pottier, queremos expresar que encontramos esta afirmación cierta si la tomamos en su generalidad pero que no atiende completamente a todos los usos del subjuntivo. Y así como destaca Zamorano que se basa en los estudios de Bolinger (1974), el hecho de que una forma o modo verbal tenga unas tendencias significativas eso no quiere decir que podamos tomarlas como reglas.

Algunos profesores de español destacan en sus clases esta idea de que el indicativo expresa la realidad y el subjuntivo la irrealidad. En algunos casos es cierto como por ejemplo en *Ojalá que llueva*. O también en *Tal vez venga*. Sin embargo podríamos encontrarnos con dificultades como podemos ver a continuación. ¿Qué clase de irrealidad o subjetividad en el hablante encontramos si expresamos las siguientes oraciones?

Voy a llevarme el bañador por si hace buen tiempo en la playa.

Voy a llevarme el bañador no sea que haga buen tiempo en la playa.

En estos ejemplos, no se puede afirmar que en la primera frase el hablante esté más o menos seguro de que va a hacer buen tiempo en la playa cuando utiliza uno de los dos modos, sino que simplemente ha usado la forma del verbo en el modo indicativo o subjuntivo porque la forma lingüística que lo antecede o porque la estructura de la oración le obliga a hacerlo.

Por si + indicativo

No sea que + subjuntivo

Esto lo podemos comprobar en la gramática de la RAE (2009), que aunque resaltan la naturaleza asertiva del indicativo advierten que hay que tener en cuenta que en muchos casos algunas particularidades léxicas imponen uno u otro modo, de tal forma que el hablante no tiene la opción de elegir. Y además como resalta Concha Moreno (2004) existen recursos gramaticales a los que podemos acudir para expresar la duda o la irrealidad sin la necesidad de acudir al subjuntivo.

Así muchos autores se basan en la naturaleza del predicado para introducir en el aula el comportamiento del modo en español. Aunque lo que vamos a exponer a continuación está expresado de una manera general, se puede vislumbrar de qué estamos hablando cuando afirmamos que existen autores que priman la condición del predicado cuando presentan el subjuntivo en el aula de español. Por ejemplo si utilizamos lo que Gómez Torrego llama como predicados asertivos (creer, pensar, estar seguro de...), o autores como Felipe García Santos o Concha Moreno, verbos de cabeza por el significado que contienen estos verbos; si el primer verbo es afirmativo normalmente el segundo verbo va a ir en indicativo, pero si el primer verbo es negativo, el segundo verbo lo tendríamos que presentar en subjuntivo a menos que nos encontremos ante una cuestión:

Estoy segura de que vas a aprobar el examen.

No estoy segura de que vayas a aprobar el examen.

Creo que puedo acompañarte al médico.

No creo que pueda acompañarte al médico.

Pienso que tu hermano tiene razón.

No pienso que tu hermano tenga razón.

¿No piensas que Carlos está mejor con los años?

Asimismo si tomamos un predicado como son los de predicados con verbos o expresiones de ruego, mandato, deseo, el verbo irá en infinitivo si la oración sólo posee un sujeto y en subjuntivo si existe más de uno. Tenemos que destacar que autores como Juan Felipe García Santos los ha llamado verbos de corazón y Concha Moreno verbos de sentimiento por su semántica. Así podemos citar ejemplos con verbos como sentir o lamentar:

Lamento tener que decirte esto.

Lamento que me hayas tenido que pasar por esa situación.

Además destacan que el hecho de que utilicemos un nexo subordinante u otro, conlleva a que tengamos que usar también el modo indicativo o el subjuntivo. Ejemplos:

Te he pedido una cita para que vayas al médico. (No se dice para que irás).

Busco una falda que sea de volantes. (No se dice que será de volantes).

Puede que vaya a la playa este fin de semana. (No se dice puede que irá).

En el segundo caso se puede decir que podríamos utilizar un indicativo pero de ningún modo su significado cambiaría ni a irrealidad, ni a subjetividad, sino que lo que podría expresar sería el hecho de que ya hemos pasado por la tienda y por tanto conocemos la existencia de esa falda. En el caso de los imperativos, éstos no pueden aparecer en las oraciones subordinadas, ya que cuando la oración que tenemos en imperativo la pasamos a estilo indirecto el modo que presentamos, como ya sabemos, es el subjuntivo:

María ha dicho que seáis felices y que lo paséis muy bien en vuestra boda.

Marco me ha pedido que llevéis la tienda de campaña.

Marta me ha mandado que compréis vosotros las entradas de cine.

Además podemos decir que con algunos adverbios temporales como *cuando, siempre que, cada vez que, hasta que* etc., cuando utilizamos el modo subjuntivo, el significado que conlleva es de futuro, en ningún caso de irrealidad. Ejemplos:

Cuando vayas a Pamplona tráeme un pañuelito de San Fermín.

Si quieres adelgazar sanamente siempre que puedas haz ejercicio.

Cada vez que tengas una oportunidad debes viajar a México para practicar tu español.

No vas a ir al cine hasta que termines tus deberes.

Después de hacer un análisis de algunos de los contextos en los que puede aparecer el modo subjuntivo, no sobra decir que el hecho de afirmar que el modo subjuntivo lo que expresa es la subjetividad del hablante o la irrealidad de la acción mientras que el indicativo tiene como significado la realidad y la objetividad es insuficiente para un alumno de ELE, ya que aunque cierta en algunos casos, hemos podido comprobar que existen numerosos usos diferentes a estos. Así la RAE (2009) destaca que definiciones que sobretodo se refieren a la actitud del hablante como las oposiciones semánticas como certeza/incertidumbre, realidad/virtualidad, actualidad/no actualidad, potencialidad/no potencialidad, posibilidad/no posibilidad alternan en muchos contextos, pero el inconveniente es que discriminan muchos de ellos. Por todo ello cabe decir que debe ahorrarse en las aulas esta afirmación ya que lo que puede hacer es provocar la confusión en este estudiante que intentará buscar el significado de subjetividad a la hora de codificar o decodificar este modo de comunicación, y claro está en muchísimos casos, va a carecer de él.

Siguiendo con el modo subjuntivo tenemos que explicar que no sólo el alumno encuentra la dificultad en los usos donde aparece el subjuntivo y su significado, sino en cuanto al tema del tiempo, ya que como vamos a exponer, difiere mucho este modo de la claridad con la que aparece expresado en indicativo como podemos apreciar en la gramática descriptiva de la lengua española de Ignacio Bosque y Violeta Demonte (1999, p. 2871-2874). Las marcas temporales de presente, pasado y futuro, partiendo del momento en que se encuentra el hablante de las que estamos acostumbrados parecen confusas en el modo subjuntivo como apreciamos en E. Alarcos (1994, p.155). Por eso M^a Ángeles Sastre y otros lingüistas han preferido no utilizar el término tiempo, porque las formas que componen el tiempo subjuntivo no están marcadas por el tiempo externo del que hemos hablado antes, de presente, pasado y futuro.

Sin embargo todo esto no quiere decir que el término del tiempo no exista en este modo. Observemos el siguiente ejemplo: *Quizá venga mañana*. Hay que observar dos perspectivas temporales en este ejemplo, el momento de la enunciación en el que se encuentra el hablante, y el momento del acontecimiento, el de la probabilidad de que va a venir mañana. Así tenemos que decir que aunque estamos acostumbrados a la medición de tiempo partiendo del momento en el que se sitúa el hablante, sin embargo como observamos con Andrés Bello en sus obras *Análisis ideológica de los tiempos de la conjugación castellana* (1841) y en *La gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* (1847), hay que destacar varios momentos verbales en la expresión lingüística: el momento de la enunciación que se corresponde con el presente del hablante; el momento del acontecimiento, momento en que la acción o acciones expresadas por el verbo tienen lugar; y la perspectiva, referencia o punto de vista que añadió Reichenbach a lo que Andrés Bello llamaba

“cosas” donde se sitúa la persona que emite el enunciado para enfocar la manifestación desde el momento en que se produce la emisión.

El hablante, el acto de comunicación y el mensaje se dan en un tiempo como nos explica Hernández Alonso (1996, p.334-336). Este tiempo normalmente suele ser el momento de habla y esto hace que las acciones se distribuyan en antes, en y después de dicho momento, pero éste como ya hemos dicho no es el único modo de dividirlo. En el subjuntivo español existen cuatro formas, el presente, el pretérito perfecto, el pretérito imperfecto y el pretérito pluscuamperfecto. Existe una forma arcaica, el futuro de subjuntivo, sin embargo, este último aparece sólo en ciertos tipos de lenguaje como el jurídico y que resaltan Alarcos (1994,p.169) y Roca Pons (1975, p. 112-114) como forma ya casi desaparecida. El hecho de que esta forma no aparezca nada más que en ciertos tipos de lenguaje nos ha llevado a omitir su estudio en este trabajo a causa de que vemos este aprendizaje innecesario en un alumno de L2, por lo menos hasta llegar a niveles muy avanzados.

La correlación de estos tiempos del subjuntivo con la del indicativo sería la siguiente:

- Presente de indicativo y futuro simple- presente de subjuntivo;
- Pretérito perfecto de indicativo y futuro compuesto- pretérito perfecto de subjuntivo;
- Pretérito imperfecto y pretérito indefinido de indicativo y condicional simple- pretérito imperfecto de subjuntivo;
- Pretérito pluscuamperfecto de indicativo y condicional compuesto- pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo.

No podemos afirmar como hemos apreciado antes que aquí el tiempo verbal se presente con una claridad tan nítida como en el indicativo, sino que sus valores están muy relacionados con las formas del indicativo, por eso haremos un estudio en su comparación. Tenemos que exponer que el valor que poseerán estos tiempos, sobre todo en las oraciones subordinadas será respectivamente de simultaneidad, anterioridad y posterioridad dependiendo del tiempo que encontramos en el verbo principal. En el presente, indica acciones simultáneas o posteriores al momento de la enunciación. Por eso a veces equivale al presente y otras al futuro de indicativo y por tanto también a otras estructuras que también expresen este tiempo como ir + infinitivo. Ejemplos:

Simultaneidad: *Quiero que cantes.*

Posterioridad: *Espero que tengas suerte en el examen.*

No creo que llegue hasta las cinco.

Aquí observamos que el valor que posee el presente de subjuntivo en estas dos últimas oraciones es de futuro. En algunas ocasiones como explica Gómez Torrego (1994:142) el hablante utiliza marcas temporales del tipo: *mañana, hoy, la próxima semana, el año que viene, el martes, ahora mismo, en este instante etc.*, para evitar la ambigüedad y así poder concretar si lo que indica el subjuntivo es simultaneidad o posterioridad con respecto al verbo principal en cada caso. Así lo podemos apreciar en los siguientes ejemplos:

Dile a Juan que la semana que viene traiga bebidas a la fiesta.

No creo que hoy tenga problemas para los billetes de tren.

No pienso que el año que viene quiera seguir trabajando en esa empresa.

En cuanto a su correlación con el verbo principal, que como ya sabemos va en indicativo, puede aparecer con el tiempo *presente*, *pretérito perfecto*, *futuro*, futuro compuesto, *imperativo*, y tal vez y probablemente con *presente de subjuntivo* o *pretérito perfecto de subjuntivo*.

Quiero que vengas a la fiesta conmigo.

Le han dicho que presente mañana el trabajo.

El jefe querrá que deje todo su trabajo hecho para el fin de semana.

María habrá querido que su hija estudie en esa universidad a pesar de que vale tanto dinero.

El médico tal vez quiera que tome menos café que ahora.

El pretérito perfecto (*haya cantado*): equivale a las formas del indicativo *he cantando* y *habré cantado*. Este tiempo puede indicar acciones pasadas y acciones futuras anteriores a otro futuro.

Ejemplos:

Espero que haya tenido buen día.

Deseo que para el año que viene hayas terminado el trabajo de investigación.

No pienso que a las doce haya terminado la boda.

Esta forma verbal puede tener correlación con los siguientes tiempos en el indicativo: *presente*, *pretérito perfecto*, *futuro*, *futuro compuesto*.

Presente: *Me sorprende que no haya llegado.*

Pretérito perfecto: *No he creído en ningún momento que él haya sido el que ha cometido el asesinato.*

Futuro: *Nunca estaré de acuerdo en que lo haya hecho de esa forma, es inexcusable.*

Futuro perfecto: *Su marido no habrá supuesto que ella haya tenido nada que ver con lo que pasó.*

El pretérito imperfecto (*cantara* o *cantase*): indica *simultaneidad*, *anterioridad* y *posterioridad* en relación al tiempo del verbo principal o al presente del hablante. Ejemplos:

Simultaneidad: *No me gustó que tuvieras que decirle esto al camarero.*

Anterioridad: *No creo que tuviera la intención de engañarnos.*

Posterioridad: *te dije que vinieras a verme hoy.*

Examinando estas frases podemos decir que pueden expresar acciones simultaneas como ocurre en la primera, en la que la acción que expresa el verbo decir es simultánea a la de gustar; acciones pasadas, como en el caso del segundo enunciado donde la supuesta intención de engañar es anterior que la de pensar en el engaño; y acciones futuras como en el tercer enunciado, ya que el hecho de venir es posterior con respecto a la acción de decir. Pueden indicar estos tres aspectos temporales acompañados por formas lingüísticas como *tal vez*, *probablemente* o *quizás*:

Presente: *Ojalá parara este dolor de cabeza.*

Pasado: *Quizás estuviera enfadada.*

Futuro: *Tal vez vaya al cine.*

Estas formas verbales tienen correlación con las siguientes formas de indicativo: pretérito indefinido, pretérito imperfecto, pretérito imperfecto compuesto, condicional, condicional compuesto. Y además con *tal vez* y *quizá* + pretérito imperfecto o pluscuamperfecto de indicativo.

Le dijeron que tuviera cuidado.

Le daban siempre lo que tuvieran.

Le habían dicho que dejara de fumar.

Ella haría lo que hiciera falta.

Marta habría conseguido lo que quisiera.

Tal vez quisieran ocultárselo por no hacerle daño.

Quizá no le hubieran pedido que lo hiciera así si fuera más responsable.

Pretérito pluscuamperfecto (*hubiera* o *hubiese cantado*): con esa forma verbal se presenta la acción como ya concluida, es decir una acción pasada a otra también pasada, pero también expresa el significado de una acción futura anterior a otra también en tiempo futuro, además de la hipótesis de algo no realizado en el pasado, en este caso podríamos utilizar también el condicional compuesto.

No creo que hubieran trabajado tanto como decían.

Me encantaría que para el martes ya hubiera terminado todo.

Creo que te hubieras/habría gustado mucho viajar a Canadá.

Esta forma verbal también alterna con el condicional de verbos de cortesía como querer, poder, y deber y otros como gustar etc.

Nos hubiera gustado que hubieras estado allí (nos habría gustado).

Hubiera querido estar a tu lado en esos momentos tan duros (habría querido estar).

Me hubiera encantado haber participado en ese Programa (me habría encantado).

La función gramatical en la enseñanza del subjuntivo

El tratamiento que se le ha dado al subjuntivo en las clases de lengua ha sido muy influenciado claro está además por los métodos y enfoques vigentes. Así el empuje que tuvo y que todavía tiene en algunos centros educativos la *enseñanza comunicativa* del español conllevó a que la presentación de la gramática en el aula se centrara en una preocupación por la lengua hablada, además este método se vio influenciado por las investigaciones de otras ciencias con las que más ha colaborado la lingüística a la hora de la enseñanza de una segunda lengua, como la Sociolingüística y la Pragmática. Todo individuo debe manejar como nos explicaban Van Dijk (1995, P.271) o Julio Calvo Pérez (1994, P.25-45) una amplia gama de “gramáticas” que le permitan comunicarse con los diferentes interlocutores en los diferentes contextos y dependiendo de los temas que se estén tratando.

Además, resaltan estos lingüistas, la gran innovación del método comunicativo en oposición con los métodos anteriores “tradicionales” es que la lengua no se estudia sólo desde un punto de vista estructural sino que prima lo funcional, es decir se consideran como prioritarios el sentido y la intencionalidad que el hablante quiera transmitir cuando se realiza un acto de comunicación. Un alumno, así pues, que está aprendiendo una segunda lengua debe adquirir algo más que las

estructuras lingüísticas de forma independiente; se le muestran al estudiante los instrumentos necesarios para interpretar un enunciado en su contexto. Es decir cuando se le enseña a un estudiante una lengua diferente a la materna tenemos que preparar al alumno a descifrar no sólo el significado lingüístico de las formas en concreto, sino también el conocimiento no lingüístico que conlleva cualquier acto de comunicación. Debemos entonces enseñar una gramática de uso en lugar de enseñar gramática de manera tradicional (las oraciones, los verbos, los artículos, las preposiciones etc.).

De forma destacada aparecen los estudios de Littlewood (1996) que explican cuales son ahora con este enfoque, las principales características de la enseñanza gramatical. Se considera la lengua no sólo en función a las estructuras como son la *gramática* y el *vocabulario* sino también a las funciones comunicativas. Se combina entonces el punto de vista estructural con el funcional e impera la habilidad de comunicarse con respecto al dominio de las diferentes estructuras lingüísticas de forma separadas, aunque claro está también posea esto último una gran importancia en el aula. Esta idea de enseñanza gramatical da lugar a que el tratamiento del error se entienda de una forma diferente, como podemos observar en G. Vázquez (1999:11) o Claudia Fernández y Marta Sanz (1997:63-64). Así el error deja de considerarse como un elemento meramente negativo y pasa a ser también una fuente de información para apreciar cómo están adquiriendo los aspectos lingüísticos y no lingüísticos de la lengua nuestros alumnos.

A pesar de las mejoras que se produjeron en la enseñanza de las lenguas con este método, en algunos casos se originó un rechazo total a la enseñanza gramatical que todavía hoy día se observa en diferentes centros de enseñanza. Esto fue debido por una parte a la mala interpretación de este enfoque y por otra a las malas experiencias que estos nuevos profesores habían sufrido al haber formado parte de esa manera sistemática con la que se había tratado la gramática en los métodos anteriores. Hoy en día podemos observar en las aulas que algunos profesores siguen rehusando incorporarla en el currículum y confunden el hecho de no organizar la clase únicamente alrededor de su enseñanza con no darle la importancia que ésta se merece en la adquisición de una lengua extranjera como podemos apreciar en Teresa Cadierno (1995).

Otros por el contrario, siguen enseñando la gramática sistemáticamente porque como dicen Jack C. Richards y Charles Lockhart en su libro de *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas* (1997), un profesor está influido en primer lugar por su propia experiencia, y es mucho mayor el tiempo que hemos pasado como alumnos de métodos tradicionales en los que aprendíamos la segunda lengua con una gramática enseñada de forma metódica y en nuestro propio idioma porque nos era más fácil entender las largas explicaciones, que en programas de postgrado de formación de profesores de español como lengua extranjera.

Siguiendo con el uso de la gramática en el *Método Comunicativo* es verdad se ha podido comprobar, como podemos ver en los estudios de Spada y Lightbown (1989), que los alumnos que aprenden siguiendo este método obtienen una mayor fluidez en la comunicación sin embargo en algunos casos y esto es lo que nos interesa, no se solventan ciertas dificultades gramaticales y se anquilosan cierto tipo de errores quizás debido a la falta de una explicación gramatical más explícita. Por ello queremos reflexionar sobre la importancia que debe tener ésta en el aula.

Teresa Cadierno (1995, P. 67-85), destaca sin embargo que los profesores de lengua pueden observar que la presentación y posterior práctica de una forma gramatical no significa una asimilación inmediata por parte del alumno. Así que un alumno haya practicado bastante con una estructura no quiere decir que se haya incorporado a su *interlengua* de forma permanente. Además hay que tener en cuenta, que existen estudios de algunos de los principales investigadores de la lengua como Krashen (1987) que afirman que un conocimiento de las diferentes estructuras de la lengua de forma explícita no conlleva a una adquisición y uso de la misma de forma correcta. Así diferencia entre el conocimiento que ha sido adquirido de forma explícita, es decir, se estudian las reglas gramaticales y se practica de forma consciente con las diferentes estructuras y el conocimiento aprehendido de una manera implícita. Esto se produce como resultado de la exposición de las formas lingüísticas concretas por medio de tareas, en las que el alumno se centra más en el significado, o contenido que en las formas gramaticales concretas.

Krashen (1987) explica que la manera de adquirir la gramática de forma implícita o de forma explícita son dos diferentes procesos de aprendizaje. Es decir, el conocimiento que se aprende en el aula de forma consciente, no puede nunca convertirse en una adquisición, ésta es la diferencia entre adquisición y aprendizaje. Sin embargo, existen otras teorías que nos interesan especialmente porque son las que se defienden en este trabajo como son las de Anderson (1983) en su obra *The Architecture of Cognition*. En esta investigación este autor afirma que el conocimiento explícito puede pasar a un saber implícito mediante el uso y la práctica, algo que he experimentado con los alumnos con los que he tenido la suerte de mantener el contacto, los cuales de una enseñanza explícita con la experiencia han llegado a usar ciertas formas gramaticales de forma inconsciente. Otros autores como Mc Laughling (1990) o Bialystok (1978) también resaltan el impacto favorable que se obtiene ante un proceso controlado de la enseñanza gramatical ya que estos pueden llegar a convertirse con el tiempo en automáticos. Tenemos que destacar sin embargo que para que esto ocurra el estudiante debe verse expuesto al nuevo input durante un periodo largo de tiempo.

Ellis (1985) sostiene además que una enseñanza explícita de la lengua trae grandes efectos positivos para su posterior adquisición porque lleva al estudiante a fijarse de forma aislada en los diferentes elementos de la lengua, algo con lo que estamos de acuerdo. Aunque abogamos por una enseñanza implícita necesaria en parte, sin embargo, lo que queremos expresar en esta investigación no es que se vuelva a una enseñanza tradicional de la gramática, pero sí de acuerdo con A. Castañeda y J. Ortega (2001); Ellis (1990); P.M. Lightbown y N. Spada (1993); C. Doughty y J. Williams (eds) (1998); Concha Moreno (2005), una mayor *atención a la forma* en la clase de español sobre todo para esos aspectos lingüísticos que ofrecen una mayor dificultad en nuestros alumnos como es el caso del estudio del modo subjuntivo.

La *atención a la forma* de la que nos mostramos seguidores no busca la explicación gramatical tradicional, ni la dicotomía entre lo formal y el vocabulario sino una preocupación por los elementos lingüísticos que necesitamos utilizar para emitir los enunciados deseados en cada caso. Es decir no se busca una observación a la gramática descontextualizada del contenido sino en darle una especial atención en su contexto comunicativo sobre todo a esas dificultades gramaticales especiales que no parecen solventarse sin una atención más especial por parte del alumno y del profesor (Doughty y

Williams, 1998). Habría que preguntarse entonces ¿Cómo sería mejor presentar la gramática en el aula, de forma *implícita* o de forma *explícita*?

Aunque se siga el método comunicativo que se caracteriza por una enseñanza inductiva de la gramática, en la que el alumno empieza a trabajar con diversas formas lingüísticas sin haber recibido una explicación previa, como hemos visto antes, creemos que es necesaria una postura más ecléctica que nos ayude a solventar los problemas con los que nos encontramos en el aula. Es decir, tendremos que estudiar el tipo de alumnos que tenemos y el grado de complejidad de la forma lingüística que estemos tratando; además debemos evaluar cómo presentar la gramática en un momento dado y si es necesario pararnos en un aspecto gramatical de forma más especial dando una instrucción más detallada del aspecto que estemos trabajando. Para esto, los educadores tendremos que ver cómo podemos construir unas descripciones gramaticales coherentes, generales y concisas para poder ayudar en la pedagogía de la lengua (A. Castañeda Castro y J. Ortega Olivares, 2001:21) y que estén tanto a mano del profesor como del alumno para solventar las dificultades que estamos tratando.

Esta discusión sobre la necesidad de crear unos estudios más pedagógicos para ciertos aspectos la podemos ver en esta cita de Zelmira Álvarez y Andrea Menegotto (2004) que se inspiran en palabras de Corder (1973):

Un lingüista teórico que escribe la gramática de una lengua para otros lingüistas está tratando de mostrarles a sus lectores que su análisis, basado en el modelo teórico particular de la lengua, revela propiedades del lenguaje humano, y por tal razón, de la lengua determinada en cuestión, que no podrían ser revelados por una teoría diferente. El objeto de estas descripciones lingüísticas teóricas es dar validez a una teoría determinada. Por el contrario, el lingüista aplicado o el maestro esperan otro tipo de resultados en sus destinatarios. (p.15)

Por tanto, lo que tendremos que intentar próximamente en las siguientes investigaciones es crear una metodología concisa, que intente conseguir darnos una respuesta a todas las cuestiones que nos han ido surgiendo cuando hemos presentado estas formas en el aula de español.

Bibliografía

- Alarcos Llorach, E. (2003). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Alcina, J., y Blecua, J.M. (1975). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Baralo, M. (1996). “La teoría lingüística y la teoría de la adquisición de lenguas extranjeras”. *REALE*, Vol. 5, pp. 9-41.
- Baralo, M. (2004). *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid, 2ª ed. Madrid: Arco libros, en la serie *Cuadernos de didáctica del español/LE*.
- Bello, A (1984). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Colección EDAF Universitaria.
- Bialystock, E. (1978). “A theoretical model of second language learning”, *Language learning*, 28, pp. 69-83.
- Bosque, I (1990). *Tiempo y aspecto en español*. Madrid: Cátedra.
- Bosque, I y Demonte, V. (Eds), (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española, 2ª ed.* Madrid: Espasa Calpe.

- Bravo, A. y Méndez, J.L. (2005). "De la gramática formal a la gramática para el profesor". *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad*. Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 186-193.
- Bull, W. E. (1960). *Time, Tense and the Verb: a Study in Theoretical and Applied Linguistics, with particular attention to Spanish*. California: California Press.
- Butt, J. (1996). *Oxford Spanish Grammar*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Cadierno, T. (1995). "El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua". *REALE*, Vol. 4, Madrid: Universidad de Alcalá de Henares, pp. 67-85.
- Calvo Pérez, J. (1988). "Metodología de la lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas: el mel/alex (bases para una propuesta teórica)." *RESLA*, volumen 3, pp. 25-45.
- Castañeda Castro, A. (1990). "Enseñanza comunicativa de la gramática del español: actividades para el aula". En R. Fuente Gómez, J. A. de Molina Redondo y A. Martínez González (Eds), *Actas del primer congreso de ASELE*. Granada, pp- 61-67.
- Comrie, B. (1976). *Aspect. An Introduction to the Study of Verbal Aspect and Related Problems*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coppieters, R. (1987). "Competence differences between native and non native speakers". *Language*, nº 63, pp. 544-578.
- Corder, S.P. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin Books.
- De kock, J. (1987). "Trece reflexiones sobre la enseñanza de lenguas extranjeras". *RESLA*, vol. 3. Madrid, pp. 35- 55.
- Doughty, C. y Williams, J. (eds), (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Echeberriá Sagamusti, F. (1989). "Estrategias de enseñanza- aprendizaje de una segunda lengua". *Actas del VII Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*, Sevilla, AESLA, pp. 165-171.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition*: Oxford, Blackwell.
- Fernández, C. y Sanz, M. (1997). *Principios metodológicos de los enfoques comunicativos*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- Fernández Pérez, M. (2001). "Tendencias recientes en lingüística para el aprendizaje y la enseñanza de la lengua desde un enfoque comunicativo". *REALE*, volumen 12, Madrid pp. 31-43.
- García Cornejo, R. (2005). "El tratamiento de los tiempos verbales en los manuales de enseñanza de español con fines específicos" En *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad*. Sevilla: Universidad de Sevilla, pp.376-383.
- García Santos, J.F. (1990). *Español, curso de perfeccionamiento*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- García Santos, J. F. (1994). "¿Qué gramática?". En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del IV Congreso internacional de ASELE*. Madrid: SGEL, pp. 69-77.
- Gómez Torrego, L. (1998). *Gramática didáctica del español, 8ªed*. Madrid: SM.
- Gómez Torrego, L. (2000). *Manual del español correcto, 10ª ed*. Madrid: Arco libros.

- Gutiérrez Araus, M. L. (1994). "La enseñanza de la gramática". En J Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del IV Congreso internacional de ASELE*. Madrid: SGEL, pp. 87-93.
- Hallyday, M. (2002). *On Grammar*. New York: Continuum.
- Hernández Alonso, C. (1996). *Gramática funcional del español*. Madrid: Biblioteca Románica Hispánica, 3ª ed, Gredos.
- Krashen, S. (1987). *Principles and Practise in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Lafford B. y Salaberry R. (Eds), (2003). *Spanish Second Language Acquisition. State of Science*, Washington D.C: Georgetown University Press.
- Lejarcegui, M. C. (1992). "Teorías del lenguaje y enseñanza de la lengua extranjera". *Actas del IX Congreso nacional de ASELE*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, pp. 373-378.
- Liceras, J.M. (1994). "Atando cabos: pedagogía y ciencias cognitivas en el estudio de la adquisición del español como lengua segunda". *Actas del Congreso de la Lengua Española celebrado en Sevilla en 1992*. Madrid. Instituto Cervantes, pp. 472-491.
- Lightonbown, P. y Spada, N. (1993). *How languages are learned*. Oxford: University Press.
- Littlewood, W. (1996). *Introducción al enfoque comunicativo*. Cambridge: University Press.
- Lyons, J. (1977). *Semantics*, Vol. I and II. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marcos Marín, F. (1980). *Gramática Española*. Madrid: Cincel- Kpelusz.
- Marcos Marín, F. (1993). *Metodología del español como segunda lengua*, Madrid: Alhambra.
- Marcos Marín, F. y España Ramírez, P. (2001). *Guía de gramática de la lengua español*. Madrid: Espasa.
- Matte Bon, F. (1992). *Gramática comunicativa del español*, Tomos I y II. Barcelona: Difusión.
- McLaughlin, B. (1990). "Restructuring". *Applied Linguistics*, Oxford, Oxford Journals, vol. 11, 113-128.
- Molho, M. (1975). *Sistemática del verbo español*. (Aspectos, modos y tiempos) Tomo I y Tomo II, Biblioteca Románica Hispánica. Madrid: Gredos.
- Moreno García, C. (2005). "Gramática para el profesorado; gramática para el aula: gramática para mejorar la competencia comunicativa". *Las gramáticas y los diccionarios del español como segunda lengua: deseo y realidad*. Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 599-612.
- Moreno García, C. (2008). *Temas de gramática*. Madrid: Sgel.
- Pereira Rodríguez, I (1997). *Orden de adquisición en una segunda lengua: un estudio sobre el subjuntivo*.
http://dspace.uah.es/jspui/bitstream/10017/7414/1/orden_pereira_REALE_1997.pdf
- Porto Dapena, A. (1987). *El Verbo y su conjugación*. Madrid: Arco Libros.
- Porto Dapena, A. (1991). *Del indicativo al subjuntivo: valores y usos de los modos del verbo*. Madrid: Arco Libros.
- Pottier, B. (1975). *Gramática del español*, Madrid: Alcalá.
- Seco, M. (1989). *Gramática esencial del español. Introducción al estudio de la lengua*. 2ª Ed. revisada y aumentada. Madrid: Espasa Calpe.

- Real academia española (2009). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe.
- Real academia española (1994). *Gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe.
- Real academia española (2000). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, 19 ed. Madrid: Espasa-Calpe.
- Reichenbach, H. (1947). *Elements of symbolic logic*, New York: The Free Press.
- Richards, J. y Lockhart, C. (1997). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Cambridge, University Press.
- Roca Pons, J. (1974). *Introducción a la gramática*. Madrid: Teide.
- Rojo, G (1974). "La temporalidad verbal en español". En *Verba* nº1. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, pp.68-149.
- Rojo, G (1988). "Temporalidad y aspecto en el verbo". *LEA*, nº10. Madrid: Arco Libros, pp.195-216.
- Rojo, G y Veiga, A. (1999). "El tiempo verbal. Los tiempos simples". En *Bosque y Demonte*, pp. 2867-2934.
- Ruíz Campillo, J.P. (1998). *La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo*. Granada: Universidad de Granada. Disponible en <http://formespa.rediris.es>
- Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Dir), (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- Sánchez Pérez, A., Martín Peris, E. Y Matilla, J.A. (2001). *Gramática práctica del español para extranjeros*, 2ª ed. Madrid: SGEL.
- Sanz, M. y Fernández C. (1997). *Principios Metodológicos de los enfoques comunicativos*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- Seco, M. (1977). *Gramática esencial del español*, Madrid, Aguilar.
- Spada, N. y Lightbown (1989). "Intensive ESL programs in Quebec primary Schools". En John Sivell (Ed). *TESL Canada Journal*, nº7, Burnaby, pp. 11-32.
- Van Dijk, T. (1995): *Texto y contexto*, Madrid: Cátedra.
- Van Naersen, M. (1978): "How similar are Spanish as a first language and Spanish as a foreign language?" R. Scarcella and S. Krashen (eds), *Research in Second Language Acquisition*. Rowley Mass, Newbury House, pp. 146-154.
- Vázquez, G. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!*, Madrid, Edelsa.

SECCIÓN DE CULTURA Y LITERATURA

**¿NOVELA DE DETECTIVES, NOVELA DE ESPIONAJE O THRILLER POLÍTICO?:
LA CABEZA DE LA HIDRA DE CARLOS FUENTES COMO HOMENAJE A LA CIUDAD DE MÉXICO**

May Morpaw
mmorp034@UOttawa.ca
University of Ottawa

Aunque la novela policiaca o negra con su enfoque nacional ha tenido cierto éxito en América Latina, existen pocos ejemplos sobresalientes de la novela de espionaje, es decir el *spy thriller* con sus enfrentamientos internacionales. *La cabeza de la hidra* (1978) de Carlos Fuentes es una de las primeras novelas del género publicadas por un autor de la región. En esta ponencia analizo dos afirmaciones de Fuentes sobre esta novela que sitúa a México dentro de una red global de intereses políticos y económicos después de la crisis del petróleo de 1973.

Fuentes concibió la novela como un *thriller* escrito en forma de homenaje paródico a la cultura popular, sobre todo el cine norteamericano. Afirmó además que México era “la ciudad de mis sueños y pesadillas” (*Carlos Fuentes: Territorios del tiempo* 48) y “el verdadero protagonista de la novela” que “refleja muy bien el ambiente de la Ciudad de México hoy en día” (Lévy 218). Sin embargo, la crítica no se ha enfocado específicamente en el texto como novela de espionaje o en su representación de la ciudad de México de hace casi cuarenta años. Por mi parte, opino que Fuentes fusiona la novela de espionaje y la novela de detective para construir una ciudad-hidra donde co-existe con dificultad la urbe que simboliza la mexicanidad con la metrópolis emergente.

Publicada poco tiempo después de su renuncia del cargo de embajador a Francia, *La cabeza de la hidra* no consiguió el mismo éxito crítico que tuvieron otras novelas de Fuentes. Aunque su popularidad inicial dio lugar en 1982 a una serie televisiva del director mexicano Paul Leduc titulada *Complot petróleo: la cabeza de la hidra*, la recepción crítica en México fue negativa desde un principio. Por un lado, el tema sobrepasaba lo nacional, contrariamente a la tradición narrativa latinoamericana. Por otro, se acusaba a Fuentes de poner la literatura al servicio del Estado, intentando la reconciliación de un tema de la actualidad internacional con el apoyo al presidente y al gobierno mexicano. Fue condenado además por no haber respetado las leyes del género al imponer su visión política en la novela (Martínez-Carrizales 18). Después de los enfrentamientos estudiantiles de 1968 el escepticismo de los jóvenes “afectó irremediablemente la consideración pública” de la novela en México (Martínez-Carrizales 24). Hasta hoy mexicanos como Paco Ignacio Taibo II, el autor de una serie de exitosas novelas neopoliciacas, han criticado severamente la obra de Fuentes.

A pesar del juicio crítico mexicano, considero importante revelar algunos aspectos del texto que nos permiten volver a ese periodo literario y político. Ante todo, la experimentación de Fuentes con la novela de detectives y la novela de espionaje, con sus respectivas tensiones socio-políticas, merecen nuestra atención por su originalidad. ¿Cómo juega Fuentes con los dos géneros para representar a la ciudad de México de los años setenta, donde co-existía la mexicanidad tradicional - terreno del detective- con nuevas tensiones asociadas a su transformación en una metrópolis global donde actúa el espía?

Los dos primeros apartados de la novela, *El huésped de sí mismo* y *El agente mexicano*, con sus connotaciones de espionaje, narran el aprendizaje del protagonista Félix Maldonado. Dos más, *Operación Guadalupe* y *La guerra con la hidra*, relatan el desarrollo posterior de los eventos. En capítulos movidos y cortos, con una extensión por lo general de tres a cinco páginas, la novela cubre tres semanas en la vida de Maldonado, un economista que se convirtió al judaísmo al casarse con Ruth. Burócrata de carrera, lleva desde algunos meses una vida doble. Al trasladarse de Petróleos Mexicanos (o Pemex) a la Secretaría de Fomento Industrial, aceptó igualmente operar como agente para un servicio de inteligencia secreto recientemente establecido por un viejo amigo conocido simplemente como Timón. Este personaje no se revela como narrador hasta bastante avanzada la novela y nunca desvela su verdadera identidad. Por otro lado, su apelativo alude a la vez al protagonista de Shakespeare en *Timón de Atenas*, un personaje obsesionado por el oro, y al control de timón que ejerce sobre el protagonista. El lector nunca se entera del verdadero nombre de Timón o del Director General de la Secretaría donde trabaja Félix, figuras que operan en la oscuridad, en la tradición de la novela de espionaje.

Félix por su parte tiene tres roles distintos que terminarán entrelazados. Primero, aunque no lo sepa, debe sencillamente prestar su nombre para facilitar un intento de magnicidio presidencial que planea su jefe. Con la intención de favorecer los intereses petroleros árabes, el Director General decide aprovechar la conversión religiosa de Félix para provocar una crisis con Israel. Félix le parece el candidato perfecto, un ser mediocre que puede desaparecer sin dejar huella. Como lo explica después del intento, se necesita un crimen, un magnicidio y no un culpable: “No hay nada personal contra usted” (37) y “le pedí prestado su nombre. Nada más” (67). Justifica su decisión refiriéndose a la miserable vida de Félix, “un judío convertido, un hombre inestable, (...), un loco” (72). En el segundo papel, Félix debe recuperar para Timón un anillo que se disputan los israelíes y los árabes. La piedra del anillo, que el protagonista nota por primera vez en el dedo de Bernstein, un judío de origen polaco que fue su profesor de economía, lleva un holograma que se proyecta en forma de hidra con mapas de los yacimientos petroleros mexicanos. Por encima de estos dos papeles internacionales, en su tercer rol Félix evoluciona como detective para determinar quien asesinó a su mujer ideal, Sara Klein, la cual acaba de volver a México después de una larga temporada en Israel.

Los enlaces entre los tres hilos del relato se revelan poco a poco. La tarea de Félix frente a estos desafíos puede suponerse equivalente a la de Hércules, el héroe de la mitología griega que mata la hidra de nueve cabezas del lago de Lerma. Pero Félix no se comporta como el héroe clásico. Timón en vez de Félix impide el magnicidio en el momento crítico mientras que Emiliano y Rosita, dos jóvenes socios de Timón, siguen los pasos de Bernstein hasta la basílica de Nuestra Señora de Guadalupe para recuperar el anillo que Félix había rescatado y perdido anteriormente. Los jóvenes aseguran así que la información sobre las reservas quede en manos mexicanas, pero las de Timón y no las del Estado. Aun más, Félix fracasa en sus dos tentativas de asesinar a sus enemigos. Angélica, la hermana del narrador y Abraham (Abby) Benjamin, un empresario involucrado en el asesinato de Sara, mueren a manos de otros. Al único que Félix consigue matar es a Sergio, un personaje secundario que vende drogas, es decir una modesta víctima mexicana.

Se añaden a los fracasos de Félix las traiciones que no sospechaba. Aunque en su papel de detective determina el motivo y los responsables del asesinato de Sara, descubre por lo mismo la

complicidad de su esposa, de Bernstein, y de otros amigos judíos en su muerte. Ruth acusa a Félix de no haberse convertido de veras al judaísmo, es decir de no aceptar la justificación de la defensa de Israel y de haberse dedicado inútilmente a descubrir la verdad sobre la muerte de Sara. Según su esposa, Sara murió porque promovía la paz entre judíos y palestinos. Félix fracasa tanto como espía industrial como agente secreto que no toma partido entre judíos y palestinos. Encuentra el éxito más bien cuando se deja llevar por sus emociones, contrariamente a los consejos de Timón de eliminar las motivaciones personales durante la operación de inteligencia. El desenlace lo sitúa en el momento en el cual se inicia un segundo intento de magnicidio en circunstancias absolutamente idénticas a las primeras. En el fondo, nada se ha solucionado en cuanto a las perspectivas conflictivas sobre el petróleo porque los intereses del Director General, de Timón y de Bernstein no han cambiado.

Félix, traicionado por todos, puede o no reiniciar la lucha con la hidra. Pero ha perdido su inocencia. Se entera, simultáneamente con el lector, de la complejidad política de la situación representada. Entiende además las palabras pronunciadas por Timón cuando empezó la operación: “Verás que nadie tiene el monopolio de la violencia en este asunto” (223). Renacido como el fénix con otro nombre y otra cara, se encuentra solo con su nueva identidad. Tendrá que decidir si apoya la visión pro-árabe del Director General, los intereses pro-israeliés defendidos por Bernstein o los intereses comerciales mexicanos, es decir la empresa de Timón que fabrica productos farmacéuticos derivados de la petroquímica. La otra opción sería de definir y defender los intereses del Estado y del pueblo mexicano. La novela termina en un cuestionamiento del efecto en México de las tensiones internacionales provocadas por la crisis del petróleo y la situación precaria de Israel en el Medio Oriente, temas que siguen de actualidad en 2011.

A pesar de las afirmaciones de Fuentes sobre el género de la novela, éste no ha llamado la atención de los críticos. Entre los norteamericanos, Lanoi Gyurko ha publicado cuatro estudios, afinando progresivamente su perspectiva. Califica *La cabeza de la hidra* a la vez de novela política, novela de tesis y *thriller*. Enfatiza particularmente la relación entre el tema de la identidad individual y nacional, es decir la relación entre Félix y la situación de México frente a la globalización y la industria petrolera. Concluye que Félix es un símbolo bien logrado de la ambivalencia de la nación y que Fuentes identifica la carencia de objetivos comunes y de identidad nacional en una sociedad mexicana diversificada y fragmentada (“Individual and National Identity” 35). Félix representa para Gyurko una fuerza positiva: “a symbol of Mexican honor, integrity and independence” y “fierce and stubborn resistance to oppression” (“Self and Double” 242). Los extranjeros y los mexicanos oprimen esta figura solitaria, víctima y títere que termina vencido (“Self and Double” 254).

Más recientemente Gyurko ha comentado el desdoblamiento como fenómeno obsesivo en la novela (*Lifting* 213). La lucha de Félix por definirse se transforma en un símbolo de la lucha de México contra los poderes extranjeros que amenazan su independencia (*Lifting* 213). El crítico opina, erróneamente en mi juicio, que las fuerzas representadas por el Director General y el narrador, corrompidos por el poder (222), vencen a Félix que cambia constantemente de identidad y se vuelve loco al final (216-17). Por eso, Gyurko concluye que la novela ofrece una visión pesimista del futuro de México (228) en vez de una posible apertura internacional que proteja los intereses del país.

La perspectiva de Emma Kafalenos en “The Grace and Disgrace of Literature: Carlos Fuentes’ *The Hydra Head*” se distingue significativamente del análisis hecho por Gyurko. Rechaza la

interpretación de la novela como principalmente una declaración sobre la equivalencia entre Félix y México o la problemática relacionada con las reservas petroleras. La define más bien como un texto no-referencial a todos los niveles que debe entenderse como una producción generada a partir de una serie de “textos” anteriores (148). Examina las referencias a *Las Meninas* de Diego Velázquez, el cuadro de los indígenas del mexicano Ricardo Martínez, el retrato de San Sebastián, las películas *The Maltese Falcon* (1941) y *Casablanca* (1942), textos de Shakespeare, la Biblia y la mitología. A pesar de que su análisis de ciertos elementos es sumamente subjetivo, su interpretación de los intertextos contribuye al placer de la lectura.

Un artículo de 1995 del académico inglés Philip Swanson coloca la novela dentro de la tradición del espionaje y la clasifica como novela postmoderna típica del Post Boom (81), en la cual los acontecimientos criminales se cuentan de una manera cronológica y en un lenguaje sencillo, con un intento implícitamente social. Swanson acepta la tesis de Gyurko sobre el desdoblamiento y reconoce que la novela demuestra todos los clichés de la novela de espionaje. Más interesante es la lectura que hace de los personajes como ficciones creadas a partir de otras ficciones, lo que lo acerca de Kafalenos. Señala la mediación de la realidad en la novela y algunos ejemplos de metaficción como por ejemplo cuando, a punto de resolver el caso de Sara, Félix compra un impermeable. Dice transformarse en Humphrey Bogart aunque “por dentro se sentía, ridículamente, idéntico a Woody Allen” (255). Timón, el controlador, confirma el narcisismo del texto cuando revela que compró su casa de “los herederos de un viejo millonario llamado Artemio Cruz” (231), el gran manipulador que inspira sus relaciones con Félix. En 1996 Ken Hall analizó el texto desde la perspectiva de la novela de detectives. Refiriéndose a la definición de la parodia como una repetición con distancia crítica que propuso Linda Hutcheon (*A Theory of Parody* 1985), Hall entiende el texto como metaliteratura que comenta la situación sociopolítica de México parodiando las instituciones gubernamentales (83). La novela, con sus rasgos de novela de detectives y de novela de espionaje, constituye el punto de partida que permite a Fuentes elaborar un género personal, un juego intertextual sofisticado (Hall 84).

En general, los críticos han estudiado la novela en cuanto a su motivación política, su intertextualidad y su pertenencia a las categorías de la novela posmoderna y del Post Boom. La intertextualidad en particular apunta a la relación con la tradición de la novela de detectives o de espionaje. Partiendo del texto y del análisis crítico anterior, propongo comentar la novela en relación con las características esenciales de estos dos sub-géneros. La cuestión del género literario es fundamental porque la ambigüedad genérica enfatiza las tensiones entre lo nacional y lo internacional en el México representado en la novela.

Mediante una serie de intertextos cinematográficos, literarios y plásticos, la novela construye un mundo circular que rinde un homenaje paródico a la cultura clásica así como a películas y novelas de intriga norteamericanas. Aunque el texto privilegia la acción, el movimiento constante, la violencia, los atentados y los asesinatos, la multiplicidad de códigos, disfraces, máscaras y desdoblamientos así como el desenlace abierto contribuyen a su complejidad.

La literatura criminal (*crime fiction*) tiene sus orígenes en la urbanización y la modernización europea de fines del siglo XIX (Close, Braham). Ha evolucionado de manera significativa desde la creación de la novela de enigma (*whodunit*) que se caracteriza por un detective que apela a la razón y la astucia para resolver un crimen y mantener así el orden social. El detective investiga crímenes

cometidos por individuos o por el estado en contra del individuo, y no los conflictos internacionales. Si el género empieza con G. K. Chesterton, la novela de detective americana (*hard-boiled*) constituye la segunda generación. Autores norteamericanos como Raymond Chandler y Dashiell Hammett reemplazaron la deducción lógica del detective con la acción, la violencia y la corrupción aunque su objetivo fue siempre el restablecimiento del orden social. Estas novelas, en las cuales un ser racional traza un mapa de la ciudad moderna, se transformaron en la novela negra europea y latinoamericana.

Contrariamente a la novela de detectives, la novela de espionaje clásica se enfoca en prevenir crímenes contra el estado o contra industrias nacionales e internacionales, en combatir enemigos externos. Estas novelas de política e ideología de autores como Ian Fleming y John Le Carré, quienes trabajaron en el servicio de inteligencia británico, empezaron a proliferar desde la Segunda Guerra Mundial y la Guerra Fría.

Tanto la novela de espionaje como la de detectives se consideran en general políticamente conservadoras, a diferencia de la novela negra latinoamericana y las novelas neopoliciacas que denuncian el orden social establecido. En el caso de *La cabeza de la hidra*, Fuentes innova al crear un agente de inteligencia que no es conservador. Planteó lo siguiente: “¿Porqué son siempre reaccionarios los protagonistas de las novelas de espionaje? ¿No es hora ya de tener un héroe del Tercer Mundo en un ‘thriller’? Así que he inventado el James Bond del mundo sub-desarrollado” que “no tiene nada más que su cerebro” (Lévy 217). La perspectiva de Félix no es conservadora pero tampoco parecer representar a un James Bond. Timón, el narrador de *La cabeza de la hidra*, encarna lo opuesto de Félix: católico de tendencia conservadora, desconfía de la educación socialista de Félix mientras que viste y vive como un James Bond.

Aunque se publicaron varias novelas latinoamericanas de detectives a partir de los años 1920, el público leía de preferencia las novelas clásicas traducidas al español. Desde los años 1970, las novelas negras y de detectives han tenido un éxito popular que Close atribuye a la explosión demográfica de las ciudades latinoamericanas (21). Da como ejemplo los textos de Ignacio Paco Taibo II que crean mapas de la capital (Close 48-49). La ficción negra latinoamericana suele apropiarse los elementos formales del género sin incluir su contenido ético; en la neopoliciaca mexicana los criminales son los poderosos, los ricos, los representantes del Estado y la policía (Braham 15, 81).

Para examinar el personaje de Félix hay que distinguir entre el espacio del detective y el espacio del espía o agente de inteligencia. Recordamos que en obras clásicas, el detective empieza su investigación a partir de un crimen, a menudo el descubrimiento de un cadáver. Desconoce al responsable del asesinato, quien no es un enemigo personal, contrariamente al espía que persigue a un enemigo específico, quitándole sucesivamente sus máscaras. El detective, que empezó en la novela clásica como un investigador amateur, trabaja para una autoridad local, normalmente la policía, o como agente autónomo. Figura conocida y visible en la comunidad, puede tener relaciones problemáticas con sus superiores, las autoridades y la prensa. No es un ser física o moralmente perfecto pero tampoco es un asesino. En cuanto a su entorno físico, camina o maneja por las calles de una gran ciudad, observando todo. A este retrato se contraponen la figura del espía, un agente ambiguo que recibe instrucciones de un jefe poderoso, misterioso y casi invisible. Su cargo oficial en el gobierno o una empresa esconde su función real. Sus aventuras no tienden a situarlo en calles

urbanas conocidas sino en paisajes exóticos. Culto, cosmopolita y poliglota, su identidad y su lealtad son a veces cuestionables. Combate enemigos externos que atacan un gobierno poderoso o intentan provocar una crisis internacional que puede llegar hasta evocar la destrucción del mundo. Contrariamente al ambiente del detective, el contraespionaje, la traición y los asesinatos forman parte de sus opciones. Los detectives representan la lógica de la razón mientras que en los espías modernos domina la acción. Sus relaciones con mujeres son por lo general opuestas: los detectives modernos son hombres divorciados con hijos y fracasan en sus relaciones con mujeres por oposición a la representación del espía como seductor sin historia ni continuidad familiar. En la literatura occidental, ambos triunfan y pueden volver a la lucha en un texto ulterior.

A pesar de la afirmación de Fuentes que Félix es un nuevo James Bond, está igualmente definido por referencias a detectives del acervo cultural occidental. La novela recupera elementos de dos películas conocidas, una de cada género. Por un lado, una serie de intertextos la relaciona con *El halcón maltés*, película basada en un texto de Hammett, que pone en escena a un detective antihéroe en San Francisco. Cadáveres, violencia, aventuras con mujeres casadas, una traidora y un objeto perdido decorado con piedras figuran en ella. Por otro, hay una multitud de referencias a *Casablanca*, una película clásica de intriga ubicada en Marruecos que expone la resistencia a los nazis alemanes durante la Segunda Guerra Mundial. Ésta pone en escena a un grupo de personajes europeos desterrados y a un protagonista americano que debe escoger entre la virtud y el amor. En *La cabeza de la hidra* Félix representa a un protagonista mexicano rodeado de inmigrantes que vive momentos similares. Contrariamente a la intención de Fuentes de crear a un espía, el espacio urbano del detective excede el espacio dedicado en la novela al espía o agente de inteligencia.

Félix es una figura contradictoria con sus responsabilidades de espía y sus impulsos de detective. Es a la vez un funcionario obrando en un gobierno federal corrupto, un agente contratado por un empresario para proteger sus intereses y un detective improvisado. No dispone de los recursos casi infinitos de un país desarrollado sino de dinero que proviene del éxito comercial del narrador. Como espía, disfruta de un cuarto pagado por Timón en un hotel de lujo, el Hilton de la Zona Rosa en el centro de México. Cuando investiga por su cuenta se aloja en un hotel modesto con nombre europeo. A diferencia de los grandes espías literarios, no tiene acceso a tecnología avanzada ni a armas o coches de lujo ni viaja a lugares exóticos o remotos. El contacto telefónico con su controlador y los encuentros en lugares públicos con Emiliano y Rosita son sus únicas vías de comunicación.

El verdadero espía que habla varios idiomas con acentos distintos es Timón. Se disfraza con pelucas y bigotes para representar a Trevor “un homosexual expulsado de la *Foreign Office* por riesgo a la seguridad” (238) frente a los árabes y a Mann, un “agente mercenario cubierto por un empleo itinerante con la Dow Chemical” (238) en sus tratos con los israelíes y la CIA. Sus falsas identidades se parecen a los puestos que ocupan espías literarios clásicos o verdaderos espías británicos o norteamericanos. Timón está preocupado por el tema del petróleo y para él “La regla de oro del espionaje es que los medios justifican los fines” (173). Estos elementos, sus viajes por todo el mundo que puede justificar con su empresa y su ropa internacional de gran calidad confirman su papel de espía. Félix es un agente a la medida de México: con poco entendimiento de su misión, con recursos mínimos a su disposición, incapaz de matar y explotado sin saberlo.

Los conocimientos de Félix del sector petrolero y de Pemex, empresa nacionalizada por el presidente Lázaro Cárdenas en los años treinta, son esenciales para su jefe, para el narrador y para el profesor Bernstein. Su rol de detective es personal. Después del fracaso del magnicidio, despierta en una clínica donde le han hecho una cirugía plástica sin su consentimiento. Cuando aparece el cadáver de la novela de detectives, es decir cuando lee en una nota roja que Sara ha muerto pero no encuentra noticias de los supuestos acontecimientos en el Palacio Nacional, decide investigar por razones sentimentales y no racionales. Ahora que ha perdido su apariencia física, su memoria es lo único que le permite mantener su identidad y “no podía darse el lujo de olvidar nada, de olvidar a nadie, él menos que nadie” (30).

En el desayuno inicial Félix había conversado con Bernstein sobre la imposibilidad de hallar la verdad leyendo los periódicos. Según el narrador, “Cuando Félix divisó al doctor leyendo una revista política, se dijo que nadie entendería los artículos y editoriales allí publicados si no era asiduo concurrente a los centenares de desayunos políticos que cada mañana se celebraban” (11-12). Asiste cada mañana a los desayunos para descodificar su mundo. Por eso, este único desayuno compartido de la novela ofrece una clave: Bernstein es el primero en pedir a Félix que no reanude su relación con Sara, anticipando su muerte y revelando su interés por ella.

Como los grandes detectives, Félix lleva su investigación de la muerte de Sara fuera de las estructuras institucionales. Casi no figuran en la novela la policía o las autoridades municipales. Todo transcurre fuera del sistema de justicia oficial, en el entorno de la intriga y la política, en el mundo secreto del espionaje clásico. Pero contrariamente a los espías de Fleming o Le Carré que pertenecen a instituciones gubernamentales, Félix no tiene una misión oficial ni el apoyo de su jefe antisemítico que estaba dispuesto a sacrificarlo.

Por encima de esta representación ambigua de Félix, los espacios predominantes son los de la novela de detectives. Toda la primera parte del texto y sobre todo el primer día constituyen un homenaje a la ciudad de México. Félix se desplaza constantemente en la ciudad con motivos de desayunar, de comer, de cenar o de llegar a la oficina, a un hotel, a la casa. El *incipit* nos ubica en el viejo centro de México, frente al conocido café Sanborns de la Avenida Madero, el “famoso Palacio de los Azulejos” (11). Félix mira el reloj de la Torre Latinoamericana, el edificio más alto de la ciudad en aquel tiempo y símbolo de la modernidad. Camina por el centro histórico, la Plaza de la Constitución, el Zócalo, y otros lugares reconocibles. Sigue por la Avenida Madero y la calle de los Plateros antes de llegar al Zócalo, la plaza histórica. Para alejarse de los indios pobres y los perros callejeros, sube a un taxi colectivo que pasa en frente de la Catedral, rodea por la Avenida del 5 de Mayo y sigue camino a Chapultepec. Pasa por varias esquinas y la Glorieta de Cuauhtemoc frente al hotel Hilton, el Hotel Reforma, el Palacio de Bellas Artes, estatuas y gente. Con este recorrido por el centro histórico empieza a dibujarse el mapa de la ciudad. Félix traza la geografía de México como lo hacen los grandes detectives de la literatura. La descripción transmite la extensión y el sabor de la ciudad, las grandes distancias, el tránsito y el ambiente bajo la lluvia. Al día siguiente, antes de entrar al Palacio Nacional, Félix camina de nuevo por el centro de la ciudad. En cada recorrido, destaca lugares distintos y la vida callejera. Conoce muy bien su ciudad y las costumbres del servicio federal, es decir los desayunos políticos, la llegada tarde al trabajo, las comidas largas y las reuniones después de las seis de la tarde.

La segunda parte de la novela sigue esbozando el panorama de la ciudad y su “dura geografía” (92) que ubica la novela dentro del género detective. Pero, al salir de la ciudad Félix se transforma en agente de inteligencia, desplazándose en aviones y por carreteras. Desde Coatzacoalcos vuela a Tejas, aterrizando en Houston antes de manejar hasta Galveston. Visita los alrededores de los campos de petróleo de México y de los Estados Unidos. En vez de construir mapas urbanos, el espía viaja a lugares más remotos del país y sale a los Estados Unidos, lugar que no tiene el aspecto exótico de los países representados en las novelas clásicas de espionaje. De vuelta a la capital, Félix retoma sus andanzas que culminan en la Basílica de Nuestra Señora de Guadalupe, símbolo por excelencia de la mexicanidad, donde encuentra a Bernstein, el judío cuya presencia en este lugar genera sospechas.

A diferencia de Swanson que juzga estas numerosas alusiones a calles y lugares reales de la ciudad de México como “forced or phoney verisimilitud” (Swanson 86), opino que el intento de enmarcar la geografía de la ciudad dentro del género de la novela de detective confirma la importancia del papel detectivesco de Félix. Fuentes ha construido un mapa al mismo tiempo que escribe un canto a la ciudad. Esta versión de la ciudad, el mapa de sus calles y zonas, sus lugares históricos y conocidos, acompaña una versión pesimista de sus habitantes y su política. Félix asesora la ciudad desde Coatzacoalcos donde “se sintió liberado del peso de la ciudad de México cada vez más fea, estrangulada en su gigantismo mussoliano, encerrada en sus opciones inhumanas” (122). Frente a esta referencia a Mussolini y al fascismo, Félix se da cuenta de que “existen canciones de amor para todas las grandes ciudades del mundo” (122) menos la ciudad de México y sus once millones de habitantes. Despierta consciente de una pesadilla y declara que “una pena muda, un alarido de rabia, esa era la canción del D.F. y nadie podía cantarla” (122). La novela intenta cantar este dolor.

El contexto histórico acompaña paso por paso la descripción de la geografía. La inestabilidad del mundo en el entorno de la Guerra Fría y la guerra de Yom Kippur se narra desde la perspectiva de judíos, palestinos, libaneses y árabes en un ámbito donde todos desconfían del otro. El Director General y Bernstein reproducen en el plano individual el conflicto entre árabes e israelíes, y la crisis donde “el petróleo pesa más que la razón” (131). El Director General, que estudió en Francia, defiende los intereses árabes. Bernstein, el judío errante a pesar de sus décadas en México, mantiene enlaces estrechos con Israel y sus protectores norteamericanos, levanta fondos en la diáspora para armar a Israel y ordena actos de violencia para defender su sobrevivencia. Según el narrador, “Poca gente sabe que México recibió a muchos fugitivos de la Europa hitleriana que se asimilaron sin dificultad a las costumbres e incluso a los ritos hispanomexicanos” (33). Estos judíos apoyan y ayudan a financiar las actividades de Bernstein aunque Félix se imagina que: “Las familias judías en México, en Argentina, en los propios Estados Unidos, en todas partes, se integran a nosotros, se alejan de Israel” (131). Esta integración proyectada no se observaba en la juventud de Félix aunque la comunidad judía representada tiene generaciones en México. Dice Timón: “A fines de los años cincuenta, las familias judías de México no acababan de ser aceptadas en la buena sociedad, los padres hablaban con gruesos acentos teutónico o eslavos, se sospechaba que las muchachas eran demasiado emancipadas y, sobre todo, las familias no eran católicas” (212). La población de la capital vivía repartida en grupos aislados desde generaciones, sin comprensión mutua.

Dada la ausencia de intereses comunes, no sorprende que se describa o se interpele a todos los inmigrantes con calificativos despectivos. Si Félix opina que hay una integración posible de la comunidad judía, su jefe no comparte esta perspectiva. Sobresale por ejemplo el desprecio del otro en el trato de los dos secretarios del jefe. Uno, Simón Ayub, un siriolibanes nacido en México, es de cultura medio árabe y medio mexicana. Este hombre complejo de simpatías divididas que “sólo quería ser mexicano tranquilo” sufre del rechazo de todos (192). Sus gestos generosos contradicen su violencia. Actuando en contra de los deseos del Director General, avisa a Félix de no asistir a la primera ceremonia en el Palacio Nacional. Más tarde, se ocupa del cadáver de Sara y entrega sus cenizas a Félix (114). Frente a este gesto compasivo, Félix lo trata de “hijo de la chingada” por haber tocado a Sara “con tus cochinas manitas de puerco manicurado” (114). El segundo secretario es Mauricio Rossetti cuya familia tiene generaciones en México sin haber podido superar los prejuicios. Félix lo insulta, tratándolo de “pinche gondolero” y de “pinche lambiscón” (49). Según Bernstein: “Nuestro anfitrión es muy italiano, aunque lleve cuatro generaciones en México” (50). Timón, disfrazado de Trevor, acusa a Mauricio y su esposa de exagerar todo “como si estuvieran extraviados en una ópera de Donizetti” (156) y califica la navaja de Mauricio de “tecnología napolitana” (159). Por encima de la multiplicidad de ataques verbales, también mueren a petición del Director General hombres buenos que no son de descendencia mexicana: Jamil, el amante palestino de Sara, Harding, un capitán norteamericano, y Simón Ayub.

Es cierto que muchas novelas de espionaje apelan a estereotipos para retratar al enemigo, al extranjero o al traidor; por ejemplo, los rusos y sus aliados durante la Guerra Fría. En la novela de Fuentes al contrario la representación de los inmigrantes y sus descendientes enfatiza la falta de integración y la desconfianza entre conciudadanos. Los prejuicios internos y los conflictos importados acentúan la fragmentación de la ciudad y la imposibilidad de construir una visión nacional común. La identidad de México que se construía desde la Revolución Mexicana no coincide con los intereses de los inmigrantes o la situación internacional. La novela capta la geografía de la ciudad, las tensiones entre su población indígena y mestiza, los conflictos entre inmigrantes y mexicanos, así como los desacuerdos entre diferentes grupos de inmigrantes desde la perspectiva de un protagonista que debe captar y recordarlo todo.

La cabeza de la hidra constituye una novela de género híbrido, con rasgos tanto de la novela de detectives como de la novela de espionaje. Reivindica el espacio urbano nacional de la novela de detectives para narrar una intriga internacional. Fuentes fusiona y parodia estos dos géneros literarios con la creación de un antihéroe débil que no tiene las ventajas de la figura clásica ni del espía ni del detective. En la ciudad-hidra los intereses puramente nacionales no se reconcilian fácilmente con las tensiones que nacen del petróleo, de la inmigración y de la incorporación de conflictos globales. *La cabeza de la hidra* invita al lector a un examen crítico de la política nacional y de la relación del México de la época con el mundo. Uno puede igualmente preguntarse si existe un hilo conductor entre las novelas neopolicíacas y negras que intentan captar la complejidad actual de la ciudad de México con sus veinte millones de habitantes y la novela de Fuentes.

Bibliografía

- Braham, Persephone. *Crimes against the State, Crimes against the Person: Detective Fiction in Cuba and Mexico*. Minneapolis y Londres: University of Minnesota Press, 2004. Print.
- Close, Glen S. *Contemporary Hispanic Crime Fiction: A Transatlantic Discourse on Urban Violence*. New York y Hampshire (Inglaterra): Palgrave MacMillan, 2008. Print.
- . "The Detective Is Dead. Long Live the *Novela Negra*." In *Hispanic and Luso- Brazilian Detective Fiction: Essays on the Género Negro Tradition*. Ed. Renée W. Craig-Odders, Jacky Collins y Glen S. Close. Jefferson (North Carolina) y Londres: McFarland, 2006. 143-161. Print.
- Complot petrolero: La cabeza de la hidra*. Dir. Paul Leduc. 1982. Televisión.
- Fuentes, Carlos. *Carlos Fuentes: Territorios del tiempo*. Antología de entrevistas. Ed. Jorge F. Hernández. México: Fondo de Cultura Económica, 1999. Print.
- . *La cabeza de la hidra*. Barcelona: Editorial Argos Vergara, 1979. Print.
- Gyurko, Lanin A. "The quest for an autonomous individual and national identity: *La cabeza de la hidra*." *Lifting the Obsidian Mask: The Artistic Vision of Carlos Fuentes*. Potomac (Maryland): Scripta Humanistica, 2007. 213-231. Print.
- . "Fuentes, Guzmán and the Mexican Political Novel." *Ibero-Amerikanisches Archiv* 16-4 (1990): 545-610. Print.
- . "Self and Double in Fuentes' *La cabeza de la hidra*." *Ibero-Amerikanisches Archiv* 7-3 (1981): 239-264. Print.
- . "Individual and National Identity in Fuentes' *La cabeza de la hidra*." Ed. Rose S. Minc. *Latin American Fiction Today: A Symposium*. Takoma Park (Maryland); Upper Montclair (New Jersey): Hispamérica; Montclair State College, 1979. Print.
- Hall, Ken. "American Hard-boiled Fiction and *La cabeza de la hidra* by Carlos Fuentes." *University of Dayton Review* 24-1 (1996): 83-95. Print.
- Hutcheon, Linda. *A Theory of Parody*. London: Methuen, 1985. Print.
- Kafalenos, Emma. "The Grace and Disgrace of Literature: Carlos Fuentes' *The Hydra Head*." *Latin American Literary Review* 15-29 (1987): 141-158. Print.
- Lévy, Isaac Jack y Dale E. Enwall, Ed. y Trad. "Diálogo con Carlos Fuentes." Ed. Isaac Jack Lévy y Juan Loveluck. *Simposio Carlos Fuentes: Actas. Hispanic Studies*. 2. Colombia: University of South Carolina, 1978. 215-229. Print.
- Martínez Carrizales, Leonardo. "*La cabeza de la hidra*. Las claves políticas de la novela Policiaca." *Escena del crimen, estudios sobre narrativa policiaca mexicana*. Ed. Miguel G. Rodríguez Lozano. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2009. 13-35. Print.
- Swanson, Philip. "Carlos Fuentes and *La cabeza de la hidra*: Spies like us." *The new novel in Latin America*. Manchester y Nueva York: Manchester University Press, 1995. 80-91. Print.

Mignette Marcos Garvida
mgarvida@ryerson.ca
Ryerson University

La vida de Rodrigo de Vivar, su origen humilde y - por consiguiente - sus hazañas, han quedado recopilados no sólo en las innumerables crónicas históricas de España sino que también dan muestra de ello géneros literarios tan diversos como los cantares, romances, romancesos, poemas, obras de teatro o novelas, por citar algunos. Este hecho siempre ha corroborado la tesis de algunos estudiosos de que su leyenda se alimenta de literatura. Sus proezas y su notoriedad también trascendieron las fronteras de la Península Ibérica. Ejemplo de ello es la pieza teatral *El Cid* (1636), del dramaturgo francés Pierre Corneille o la traducción al alemán que realizó Johann Gottfried von Herder (1776). Igualmente, el poema se dio a conocer en el Nuevo Mundo, así como en las Islas Filipinas durante la conquista y colonización de estas lejanas tierras, donde - incluso - se llegaron a crear nuevas versiones de las gestas del héroe castellano. En cada una de estas adaptaciones, sus respectivos autores, anónimos o conocidos, se encontraron ante la posibilidad de redactar o transcribir fielmente la vida de Rodrigo, o simplemente de inventarla o, quizá, de todo a la vez, porque su mito era más bien conocido a través de la tradición oral, la cual “no tiene la rigidez absoluta de un texto de creación individual y, por tanto, es flexible a pequeños cambios” (Menéndez-Pidal citado en Dyer). Por un lado, esta flexibilidad durante el proceso de creación artística permite al escritor tomar prestado lo que ya existe y, por otro, también le ofrece la posibilidad de aliñarla con su propia imaginación.

Es justo pensar, entonces, que el autor de la versión filipina se habría inspirado en diferentes versiones, es decir, habría encontrado su fuente en los romances cantados por los españoles llegados a las islas, pero también le habrían servido de infusión las obras teatrales que ya existían, adaptándolas de tal manera que le dieran veracidad a la vida de Rodrigo, y así más tarde dotarle de los elementos necesarios para agradar a sus oyentes. Para comprender mejor la grandeza de este héroe castellano y la universalidad de su figura literaria, en esta ponencia he analizado las fuentes de inspiración del autor de la versión filipina sobre el romance de Rodrigo de Vivar, las semejanzas y las diferencias entre esta versión y otras conocidas, el leitmotiv utilizado en la narración del romance filipino, y por último, he examinado si los cambios que introdujo el autor en este romance y las nuevas características que dotó al personaje de Rodrigo justifican el esfuerzo.

Después de dicho estudio, se puede concluir que la adaptación filipina puede ser que no sea la más popular de entre todos los romances que sobre el Cid se han escrito y que se conozcan hasta la fecha, por estar ésta, quizá, en una lengua vernácula prácticamente desconocida fuera de las fronteras del archipiélago del sudeste asiático. Sin embargo, este hecho no debe impedir a los estudiosos de la literatura filipina y española interesarse por rescatar y analizar sus textos, ya que en ellos se podrá descubrir la gran influencia que ha ejercido la literatura española sobre la tradición literaria filipina. La alteración de algunos sucesos de la vida de Rodrigo en la versión filipina es muy reveladora si se

tiene en cuenta que es - en parte - obra de un autor culto, conocedor de los romances españoles. Además, como le tocó vivir durante una época muy agitada, debió haber visto la oportunidad para engrandecer las hazañas del héroe castellano al tiempo que ayudaba a legitimar la presencia de los españoles en las tierras que una vez habían creído en el profeta Mahoma.

El romance *La vida de Rodrigo de Villas y D.^a Jimena en el reino de España*, como las otras versiones de la vida de Rodrigo, “no son antihistóricas, ni mucho menos ahistóricas, sino que disfrazan la historia del momento con fines propagandísticos de cantar épico: no son una ruina de la épica, sino una innovación” (Victorio XIII-XIV). En tierras filipinas, el romance se enriquece con términos nuevos, secuencias narrativas y formas particulares, gracias a su carácter permeable. Los romances siempre pasan a formar parte de un pueblo. Son los miembros de ese colectivo los encargados de conservarlos y difundirlos; y al propagarse, primero de forma oral y luego en papel impreso, los poemas se recrean, se enriquecen, cobran nuevas formas y, por ende, se garantiza la continuación de un mito. En Filipinas, según hemos podido comprobar durante nuestro análisis, su difusión debe haber sido muy rica y abundante. Además, podemos constatar que la popularidad del romance de Rodrigo sigue tan intacta como antaño, ya que en la actualidad el héroe castellano continúa pisando los escenarios de todo el país.

Bibliografía

- Corneille, P. *Le Cid: the text of the original edition (1637)*. Edición e introducción de Peter H. Nurse. London: Harrap, 1978.
- Dyer, N. “Variantes, refundiciones y el Mio Cid de las crónicas alfonsíes.” *Actas del IX Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*. Ed. S. Neumeister. Frankfurt am Main: Vervuert, vol. I, (1989): 195-203.
- Gottfried von Herder, J. *Der Cid*. Stuttgart : J. G. Cotta, 1865.
- La vida de Rodrigo de Villas y D.^a Jimena en el reino de España*. Manila: Imprenta y Librería J. Martinez, 1922.
- Menéndez Pidal, Ramón. *Flor nueva de romances viejos*. España: Revista de archivos, bibliotecas y museos, 1928.
- Victorio, Juan. Introducción. *Mocedades de Rodrigo*. (Manuscrito conservado en la Biblioteca Nacional de París). Edición, introducción y notas de Juan Victorio. Madrid: Espasa-Calpe, 1982.

V. Rosario Topete Pérez
charitpz@magma.ca
Universidad de Ottawa

A primera vista, el receptor de esta película puede llevar a cabo una lectura errónea del texto principal de esta obra; fácilmente, se puede interpretar como la representación de una aberración social. No obstante, una observación más detenida y minuciosa de la obra resulta en una lectura muy distinta, diferente a la inicialmente intencionada; una que deja ver textos ocultos debajo y entre las fibras del texto principal. Por mi parte, puedo ver que las fuentes o los textos en los que la cineasta peruana se ha basado o inspirado para realizar *Madeinusa* han sufrido una transformación, inclusive una distorsión, al ponerse en obra durante el proceso de creación de este filme. Afortunadamente, los procesos de transformación no destruyen los textos originales; éstos están inscritos en la obra final, como hilos de la urdimbre de un telar.

En esta investigación se argumentará que la película *Madeinusa*, de Claudia Llosa, puede interpretarse como un texto fílmico que ilustra hipotéticamente la “patología” social y las secuelas nocivas que padece una comunidad indígena andina muy singular, a causa de un aislamiento geográfico, político y cultural y, en particular, a consecuencia de una “endogamia” social y religiosa. Más que nada quisiera demostrar a través de un análisis socio-crítico que en el texto principal de esta película se ponen en obra procesos de transformación: los textos subyacentes inscritos en el texto principal dejan ver huellas de textos conflictivos de la realidad de la comunidad indígena andina.¹ En particular, el concepto bakhtiniano de polifonía es fundamental para identificar la manifestación de la interacción conflictiva de diferentes discursos sociales que se inscriben en esta película.² Especialmente porque facilita la siguiente segunda lectura: A pesar de que al autócrata de la comunidad ficcional de Manayaycuna se le represente como tirano y a sus miembros como “patologías” sociales y sujetos cínicos, los textos subyacentes al texto principal de esta obra pueden echarle luz a la esencia socio-político-religiosa del pueblo quechua; en particular su inquebrantable sentido de la obligación divina hacia la vida religiosa y comunitaria.

¹ Aquí me refiero a los estudios de socio-crítica de Claude Duchet, en *Posiciones y perspectivas sociocríticas*, que subrayan que “El texto ‘historiza’ y socializa aquello de qué habla, aquello que dice ‘de manera distinta’; su coherencia estética (su diferencia) es tributaria de condiciones contingentes tanto a lo ‘scriptible’ como a lo legible. Por otra parte, el texto cobra vigencia a través de lo que produce, de lecturas, de efectos, de reescrituras” (49).

² En su estudio literario que contrasta las novelas de Tolstoi y las de Dostoyevski, *Problemas de la poética de Dostoyevski* (1929), Mikhail Bakhtin encuentra que la novela del último autor “desarrolla una nueva forma ‘polifónica’ (o dialógica) en la que no se intenta orquestar o unificar los diversos puntos de vista expresados por los personajes. La conciencia de éstos no se funde con la del autor ni se subordina a su punto de vista, sino que conserva su integridad e independencia: ‘no son sólo objetos del universo del autor, sino sujetos de su propio mundo significante’” (citado en Selden 59).

La película *Madeinusa* expone la grave “patología” social que padece una comunidad quechua ficcional llamada Manayaycuna; las secuelas de esta “endogamia social”³ se representan a través de la xenofobia, la tolerancia al incesto, el caciquismo totalitarista y la distorsión religiosa.

Comenzaré con el análisis del texto superficial que explicaría la “anomalía” del caciquismo caduco representado en la película; el cual interpretaré basándome en las ideas de Louis Althusser sobre los Aparatos Ideológicos del Estado. Don Cayo, el alcalde de esta comunidad ficcional vendría a representar un “aparato represivo” político/religioso, casi feudal. Este personaje presentado como antagonista viene a encarnar la imagen emblemática del cacique de la época colonial: un señor de vasallos al cual un rendimiento o reconocimiento de dependencia y fidelidad se le otorga incuestionablemente.⁴ Él conserva el poder de la superestructura y es la “Ley” última de todos los aspectos de las vidas de la comuna quechua de Manayaycuna.⁵ Las primeras escenas de la película establecen la incontestable hegemonía de este personaje: Don Cayo se presenta como el alcalde de esta comunidad y mayordomo de la gran festividad local de *La Santa Virgen de la Inmaculada Concepción* durante la Semana Santa.⁶ Otro ejemplo de esta anómala hegemonía se ilustra en el capítulo 2, donde Don Cayo ejerce los cargos de jefe de policía, de juez de tribunal y guarda de la prisión de la comunidad.

La máxima “patología” social representada en esta obra es la práctica del incesto, chocantemente consentido por este pueblo. Don Cayo somete bajo su poder total a sus hijas adolescentes, Madeinusa y su hermana mayor Chale. Esta transgresión social la interpretaré dentro de las teorías lacanianas del cinismo y la perversión de la sociedad contemporánea. El crítico literario Juan Carlos Ubilluz explica que “Nuestra época es perversa porque el sujeto se relaciona ahora con una Ley superyoica⁷ que comanda el goce y que estigmatiza la falta de goce como una falta moral. [O sea que...] la época posmoderna erige la obediencia a la voluntad del goce -la perversión- como ‘nueva norma social’” (Ubilluz 34). El personaje de Don Cayo es representativo de este sujeto perverso esclavizado a la obediencia del goce. Como autoridad suprema de su comunidad, Don Cayo exige ser gratificado física y materialmente por sus “súbditos.”

³ Aquí extrapolo la definición de endogamia genética a la crítica literaria para describir las “anomalías” sociales que se representan en *Madeinusa*. La definición de la genética explica que la descendencia de la endogamia genética resulta en la multiplicación de caracteres genéticos débiles, los cuales se manifiestan en anomalías fisiológicas y psicológicas hereditarias.

⁴ Louis Althusser explica que en la teoría marxista el aparato de Estado comprende el gobierno, la administración, el ejército, la policía, los tribunales, las prisiones, etc., que constituyen lo que hemos denominado como aparato represivo de Estado; donde represivo significa que el aparato de Estado en cuestión funciona ‘masivamente con la represión’ (incluso física) como forma predominante y sólo secundariamente con la ideología (124-127).

⁵ Según Althusser, Carl Marx explicaba que la estructura de toda sociedad está constituida por ‘niveles’ o ‘instancias’ articuladas por una determinación específica: la *infraestructura* o base económica (fuerzas productivas y relaciones de producción) y la *superestructura* que comprende las instancias jurídico-políticas y la ideológica (120).

⁶ De acuerdo a los estudios de campo de los lingüistas Douglas Gifford y Pauline Hoggarth, ‘mayordomo’ es el título que se le otorga a la autoridad del sistema de fiestas patronales que es responsable por el mantenimiento de las iglesias y todos los aspectos relacionados con las festividades (83).

⁷ A este respecto, Jacques-Allan Miller alude al goce a través de la obediencia excesiva de la Ley explícita (citado en Ubilluz 33).

En cuanto a la representación de la tolerancia comunal de la práctica del incesto del alcalde de Manayaycuna, se puede decir que esta sociedad se encuentra dentro la fantasía del engaño. Basándose en las ideas de Slavoj Žižek, Ubilluz argumenta que cuando una persona admite conscientemente que todo está podrido y corrupto “la única salida es actuar como los demás”; explica que estas personas al nivel inconsciente se hayan vinculadas al orden corrupto por una fantasía perversa, que es el siguiente aserto incuestionable de la vida: *ser humano es ser tramposo* (42).⁸

La misma lectura superficial se puede realizar de la representación de la protagonista Madeinusa y concluir que es un sujeto narcisista cínico y perverso, ya que es producto directo de la filosofía axiomática de la perversión de su padre. Como tal, esta chica es el epítome de la perversión social de su comunidad “patológica.” La escena introductoria de Madeinusa aplicando veneno en polvo alrededor de la periferia de su casa, para mantener las “ratas al margen,” vendría a funcionar como una alegoría de las perversiones de Manayaycuna. En última instancia, este veneno se utiliza, inevitablemente, como instrumento de destrucción y de traición por Madeinusa: su perversidad se materializa al cometer parricidio para satisfacer el ilusorio deseo narcisista de emigrar a Lima; de hecho, escaparse de un pueblo infernal.

Ahora bien, no obstante que a los miembros del pueblo andino de Manayaycuna se les represente desde una perspectiva de patología social donde la hegemonía represiva y la perversidad social priman, es de suma importancia revisar las fisuras que el texto superficial de la película nos deja ver. Aquí me refiero a la noción bakhtiniana de *heteroglosia* que hace hincapié “en el modo en que el lenguaje desorganiza la autoridad y libera voces alternativas.”⁹ Entonces, a través de la *heteroglosia* de *Madeinusa* se pueden compenetrar los textos subyacentes al texto principal, que ayudan a comprender las contradicciones de este último y darse cuenta y enterarse de los textos que “hablan” de los elementos básicos de la organización social de los pueblos andinos, de su visión cosmogónica y, principalmente, de sus luchas seculares de resistencia contra la represión e intentos genocidas de los gobiernos sudamericanos.

En primer lugar, la representación del caciquismo en *Madeinusa* puede revelar una primera manifestación de la intertextualidad en esta obra. A simple vista, a una personal con una formación occidental Don Cayo le parecerá un líder totalitario represivo, pero una observación más detenida del perfil de su comportamiento puede ofrecerle un ángulo diferente de este mismo personaje. Una lectura de los textos subyacentes sobre Don Cayo puede dar cuenta de la compleja estructura de la organización socio-político-religiosa del sistema de cargos del pueblo Quechua, la cual otorga derechos y ciertos privilegios honorarios a sus principales -ganados a través de una extensa y obligatoria práctica de reciprocidad comunal y de un meticuloso cumplimiento de los cargos que se

⁸ Las ideas de Žižek se basan en las nociones marxistas, lacanianas y, en especial, en las teorías de Peter Sloterdijk en *Crítica de la razón cínica* (Ubilluz 42).

⁹ Según Bakhtin en su *Discourse in the Novel* (1934-1935), la condición que gobierna la producción del significado en el discurso es el contexto. Éste define el significado de las palabras pronunciadas, las cuales son heteróglotas en la medida que ponen en juego una multiplicidad de voces sociales y sus expresiones individuales (citado en Selden 58).

le han sido asignados desde una temprana edad.¹⁰ Teniendo esto en cuenta, se puede comprender entonces por qué a Don Cayo se le otorga el liderazgo de las peregrinaciones y el asiento de honor en los eventos religiosos y recreativos.¹¹ La antropóloga Beatriz Pérez Galán explica que el papel principal de los alcaldes de los pueblos quechua es integrar una larga cadena de reciprocidades entre la gente de su municipio y otras autoridades para articular su organización social, religiosa, económica y política (253).

Por otra parte, una lectura polifónica también puede dar cuenta de las bizarras tradiciones religiosas representadas en la película; que a simple vista parecen perversiones de la ortodoxa Católica. En especial, la idea de que “Cristo está muerto, no puede ver; entonces, tenemos licencia para el bacanal total e, inclusive, para cometer incesto” es un resultado evidente de apropiaciones, deformaciones y/o transformaciones que ocurrieron probablemente durante los tiempos de la conquista. Serge Gruzinski explica este argumento de la siguiente manera:

The mimesis required by the West was [...] prone to misappropriations that thrived under the mistaken appearance of carbon copies [...] because] they were subject to an Indian approach [...]. The Westernization of Spanish America [...] appears to have involved the duplication of Old World Institutions, the reproduction of Western items, the depiction of Europe’s collective imagination [... T]he Spanish *Conquista* turned indigenous peoples into the protagonists of reproduction. [...] Since the indigenous version of reproduction was always accompanied by interpretation, it triggered a cascade of combinations, juxtapositions, amalgamations and superimpositions caught in the cross fire of mimicry and mestizo mechanisms. (60-63)

Las manifestaciones religiosas representadas en *Madeinusa* pudieron haber sido fundadas en casos verdaderos de comunidades indígenas andinas que practican una religión sincrética “pagano-cristiana” a causa de la mal interpretación y apropiación de sus ancestros. La definición de interpretación y apropiación de Gruzinski puede aplicarse a la representación del incesto consensual en *Madeinusa*. Sin embargo, esta película expone una gran falsedad sobre este rito puesto que, dentro de la base de la religión quechua, el incesto es el peor y el más penado de los trasgresiones religiosas.¹² Seguramente se han de manifestar variantes de las prácticas religiosas en los pueblos quechua, pero,

¹⁰ El antropólogo Michael Sallnow explica que el sistema de los cargos de los indígenas andinos se originó en los tiempos de la conquista a manera de sustitución de la pérdida de sus tradiciones religiosas y culturales: “The Indians in the rural areas, their former national constituents dismembered and their pagan religious emblems proscribed, were developing their own community-centered ceremonial cycles around particular, local pantheons of saints and advocations [...] National identities gave way to allegiance to community and parish, and social status and political authority came to hinge upon discharging rotational offices, or *cargos*, in local fiesta system” (62-63).

¹¹ De acuerdo a Sallnow, en las fiestas patronales andinas, al alcalde de la comunidad se le otorga el asiento de honor en los principales eventos de entretenimiento ya que esta autoridad está encargada de la supervisión total de las festividades (153).

¹² Los lingüistas Grifford y Hoggarth explican las consecuencias del incesto, según las creencias de los Quechua: “Those who have been guilty of much sin during their lifetime take the form of animals after death, and it is they who often cause *susto* [demonios condenados a asustar en la tierra]. In particular, those who have committed incest are condemned to live eternally among the snow peaks where they will attack travellers” (101).

en el fundamento de sus creencias religiosas, los quechuas mantienen la inquebrantable convicción de que todo tiene un valor y sentido divino.

Lo que sí es representativo de la religiosidad quechua en *Madeinusa* es el esmero con que los miembros de la comunidad de Manayaycuna ponen en obra sus fiestas patronales, por el bien comunal; la detallada preparación y organización de las comidas, los vestuarios y las decoraciones de las peregrinaciones, misas, fiestas y bailes representados en esta película son distintivos de la devoción quechua. El antropólogo Manuel Marzal explica el fundamento de las creencias y la retribución de la práctica de estas tradiciones religiosas:

[E]l Quechua aprende desde las primeras etapas de su socialización andina que los ‘santos’ de la iglesia del pueblo están vivos de alguna manera, que escuchan sus plegarias, que se satisfacen con las fiestas, que realizan ‘milagros’ y que envían ‘castigos’; al igual que aprende que la tierra está viva, que se llama *Pachamama*, que ella nutre a la humanidad y que es esencial ofrecerle un ‘pago’ al comienzo de cada año agrícola durante los primeros días de agosto. (70-71)

A pesar de que en *Madeinusa* se representen algunos aspectos dignos de los pueblos quechua, encuentro necesario señalar que esta obra realiza una lectura errónea de las festividades carnalescas de los indígenas de los Andes. El supuesto “tiempo santo” se representa bajo un lente que distorsiona y presenta las festividades bajo una luz de perversión total. A lo que en efecto la obra puede hacer referencia aquí es lo que Pérez Galán explica como “humor ritual” quechua que prima durante la celebración de su carnaval, a manera de “transmitir y compartir el conocimiento de las prácticas sociales de estas comunidades.” Pérez Galán señala que la naturaleza de los encuentros durante estos días “puede ser simultáneamente de carácter violento y peligroso (batallas rituales entre comunidades vecinas), amoroso (promiscuidad sexual, flirteos), y/o lúdico-festivo (juego, danzas)” (158).

De hecho, durante una de las tres temporadas del ciclo de la existencia de *Pachamama*, durante la Semana Santa, los quechuas creen que la Madre Naturaleza muere -hay que tomar en cuenta que de marzo a mayo los Andes pasan por la temporada del otoño, por localizarse en el hemisferio sur- y que por eso las tierras llegan al fin de su ciclo fértil. Es muy probable que esta creencia pasó a equipararse con la muerte de Cristo durante la evangelización de los Quechua, tal y como se representa en la película. Marzal señala que ésta temporada se considera “peligrosa” ya que “at that time earth cannot control the evil spirits or the *soq’a*” (78).¹³

Quisiera subrayar que la lectura literal del texto de esta obra como patología social, una comunidad indígena andina padeciendo las secuelas de una severa endogamia social y biológica, puede dar lugar a lecturas erróneas que potencialmente pueden resultar nocivas. El Quechua puede acabar siendo mal representado como tropo, sinécdoque de la patología social, reificado en la figura del patético y entorpecido viejito ciego con que cierra la película de Claudia Llosa. De hecho, habrá casos raros de endogamia social, como el representado en *Madeinusa*, que se hayan manifestado en realidad. Si se dan estos casos, en los cuales se basó la cineasta peruana, asumo que serán raros y

¹³ Marzal toma esta idea de Rosalind Gow (1976).

aislados. Con todo, estas raras eventualidades no son la norma, ni son representativas de las claras convicciones socio-político-religiosas del pueblo quechua. Llego a la conclusión de que Claudia Llosa ha realizado una obra ficcional apropiándose y transformando casos anómalos de la comunidad indígena andina -verdaderamente no representativos de la Nación Quechua- con el simple propósito de crear una nueva obra de arte ficcional, que tiene a su vez el fin de perturbar a sus receptores.¹⁴

Por fortuna, las lecturas polifónicas rectifican y aclaran las aberraciones representadas en esta obra, lo cual a su vez reivindican la esencia de un pueblo indígena que, como muchos otros en las Américas, se encuentra “en vías de extinción” y diezmado a causa de las fuerzas “aculturadoras” de la globalización, la aniquilación sistemática y las represiones de los corruptos Estados aún coloniales de América Latina. La lectura polifónica de esta obra ha permitido explorar brevemente una pequeñísima fracción del magnífico mundo del pueblo Quechua. Esta gran herramienta nos dota con una visión que nos permite ver lo “invisible” en este cínico mundo donde ya casi todos nos estamos volviendo invisibles también. Usemos las lecturas polifónicas para que no desaparezcamos.

Bibliografía

- Althusser, Louis. *Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1988.
- Duchet, Claude. *Posiciones y perspectivas sociocríticas*. Trad. y ed. M.-Pierrette Malcuzyński. *Sociocríticas prácticas textuales, cultura de fronteras*. Amsterdam: Rodopi, 1991.
- Gifford, Douglas and Pauline Hoggardth. *Carnival and Coca Leaf: Some Traditions of the Peruvian Quechua Ayllu*. Edinburgh: Scottish Academic Press, 1976.
- Gruzinski, Serge. “The Shock of Conquest.” *The Mestizo Mind: The Intellectual Dynamics of Colonization and Globalization*. Trans. Deke Dusinberre. New York: Routledge, 2002.
- Madeinusa*. Dir. Claudia Llosa. Rep. Megaly Solier, Carlos de la Torre, Yiliana Chang y Ubaldo Huaman. Wanda Visión, Oberon Cinematográfica, Vela Films Producciones, TVE, Canal +, Televisión de Catalunya y COCINE, 2005. DVD.
- Marzal, Manuel M; Eugenio Maurer, Xavier Albó y Bartomeu Melià. *The Indian Face of God in Latin America*. New York: Orbis Books, 1996.
- Pérez Galán, Beatriz. *Somos como Incas: Autoridades tradicionales en los Andes peruanos, Cuzco*. Madrid: Iberoamericana, 2004.
- Sallnow, Michael J. *Pilgrims of the Andes: Regional Cults in Cusco*. Washington, DC: Smithsonian Institution Press, 1987.
- Selden, Raman; Peter Widdowson y Peter Brooker. “El formalismo ruso.” *La teoría literaria contemporánea*. Barcelona: Ariel, 2004.

¹⁴ Refiero aquí las teorías de Harold Bloom sobre los procesos de creación literaria, para alegar que la obra de *Madeinusa* de Claudia Llosa es una nueva falsa creación (“antithetical representation”) que resulta de una “contracción” o “retraimiento” de un texto ancestral o precursor (“poetic father”). El movimiento de respuesta, de *antitético* a *primario*, es un lazo llamado *tessera* que viene siendo “a completion that is also an opposition, or restorer of some of the degree-of-difference between ancestral text and the new poem” (Bloom 97).

Ubilluz, Juan Carlos R. *Nuevos Súbditos: cinismo y perversión en la sociedad contemporánea*. Lima: IEP Instituto de Estudios Peruanos, 2006.

Žižek, Slavoj. “El Síntoma”. *El sublime objeto de la ideología*. México: Siglo XXI, 1992.

Raquel Castellanos-Orlanzzini
castellanosraquel@utoronto.ca
Universidad de Toronto

El género neopoliciaco dentro de la literatura latinoamericana surge como una denuncia o crítica social y política en contra de la sociedad y el estado. Este género literario se centra en situaciones marginales que demuestran una realidad social compuesta por la corrupción y la decadencia moral. *Las muertas* (1977) de Jorge Ibargüengoitia forma parte de este género neopoliciaco dentro de la literatura mexicana, su narrativa se centra en demostrar de una manera satírica la corrupción tanto política como social que predomina dentro de la sociedad mexicana. Esta obra parte de acontecimientos verdaderos que han sido modificados con el propósito de mostrar lo inconsecuente de una sociedad deshonesto e injusta. De este modo, *Las muertas* es una obra que otorga una narrativa alternativa de los acontecimientos ocurridos en el afamado caso de las Poquianchis, quienes lograron capturar la atención de toda una nación mediante la prensa amarillista que exponía sus diversos crímenes. Ibargüengoitia utiliza la comicidad dentro de su obra como crítica en contra de la nota roja que hizo famoso este caso mediante el uso de la hipérbole y la manipulación de lo hechos ocurridos. Esta crítica hacia la prensa mexicana surge principalmente ante la incomprensibilidad de este medio por representar propiamente a las protagonistas de este caso, a las cuales se les transformó su identidad femenina para convertirlas en seres extraños, ya que su manera de actuar estaba en contra de lo que define la construcción de género dentro de la sociedad.

Por lo tanto, este ensayo cuestiona si el castigo hacia estas mujeres es producto de sus crímenes en contra de la humanidad o si es el resultado de estar en contra de lo que constituye la identidad de género.¹ Asimismo, el propósito de este ensayo es analizar la representación de los personajes femeninos en *Las muertas*, partiendo del concepto de género propuesto por Judith Butler en "Performative Acts and Gender Constitution." A pesar de que el género no es una identidad, señala Butler, estable y es solamente una actuación, la sociedad no permite la modificación de lo que presume conformar el género ya que marginaliza y castiga al que esté en contra de esta construcción identitaria. Butler indica que

Performing one's gender wrong initiates a set of punishment both obvious and indirect, and performing it well provides the reassurance that there is an essentialism of gender identity after all. That this reassurance is so easily displaced by anxiety, that culture so readily punishes or marginalizes those who fail to performe the illusion of gender (908).

¹ Cuando utilizo el concepto de género dentro de este ensayo me refiero a las características que definen la identidad femenina y masculina. El género, a diferencia del sexo, es una construcción social que determina de qué manera se comporta cada individuo dentro de la sociedad.

Parto de la idea de marginalización de la mujer como resultado de no actuar conforme a lo que constituye su género, por lo tanto, argumento que *Las muertas* puede ser interpretada como una representación de la mujer marginal a consecuencia de su fallido intento de demostrar propiamente su género. La manera en que analizo esta marginalización es mediante un análisis detallado de los personajes de Serafina y Arcángela quienes actúan principalmente en contra de la construcción social, para concluir con un breve análisis de la representación de las verdaderas protagonistas de este caso dentro de la prensa mexicana.

Desde el inicio de la obra, se observa cómo la representación femenina dentro de este texto fracasa al no reproducir un comportamiento o acutación conforme a lo que designa su “género.” Su marginalización ocurre en su tentativa de apropiación de una identidad equívoca como lo es la masculina.

Comienza la narrativa con un intento de asesinato de un hombre a consecuencia de una venganza amorosa por parte de Serafina Baladro. En este incidente, Serafina intenta apropiarse de una identidad no correspondiente a la suya, su fracaso de apropiación se observa al no poder lograr su objetivo de asesinar: “¿Ya no te acuerdas de mí, Simón Corona? Toma para que te acuerdes. Dispara apuntando en alto. Cuando termina la descarga el hombre y la mujer están debajo del mostrador” (Ibargüengoitia 12). Su inhabilidad de poseer control sobre el arma de fuego es debido a que simbólicamente no tiene el falo (el arma). Asimismo, su fracaso hace alusión a la incapacidad que existe por parte de Serafina de poseer el arma debido a que no corresponde con su identidad de género, a pesar de haber sido instruida en el uso de un arma de fuego. De acuerdo con Ludmer, las mujeres que asesinan son aquellas que tienen el arma: “Mujeres que matan: no sólo indica una acción femenina en delito, sino que es sobre todo una expresión que se refiere a un tipo de mujer que produce en los hombres una muerte figurativa porque tiene algo, arma” (Ludmer 355). Serafina no logra convertirse en una mujer que mata por la imposibilidad de su apropiación del arma fálica.

Sin embargo, la equivocada selección de Serafina se atribuye principalmente a su fracaso por cometer un asesinato ya que decide utilizar como arma de venganza una pistola en lugar de unas tijeras: “Llevaba en la bolsa de charol una pistola calibre .25, a la que no le tenía confianza y unas tijeras, por si fallaba” (Ibargüengoitia 36). Serafina reconoce que las tijeras le pueden brindar mejores resultados en su propósito de asesinato por la familiaridad que existe con este objeto doméstico, sin embargo, al seleccionar la pistola le da la posibilidad de apropiarse del poder del arma fálica y en consecuencia modificar su género para actuar de una manera ajena a lo que corresponde la identidad femenina.

Al adoptar un instrumento masculino y actuar en contra de lo que presupone ser su identidad de género, da comienzo a la marginalización de Serafina y su hermana, Arcángela. Se podría asumir que si Serafina hubiese optado por utilizar un objeto doméstico como lo son las tijeras, Simón Corona no lograría sobrevivir el ataque y por consiguiente no iniciaría la investigación en contra de ellas; al menos no en ese preciso momento. Sin embargo, Serafina decide utilizar un arma de fuego debido a que el uso de un objeto doméstico desacredita la importancia de su crimen, ya que automáticamente se convierte en un crimen femenino por utilizar un arma asociada con el hogar. Por lo tanto, para que su acto de violencia logre tener un valor significativo es necesario utilizar lo metafórico o simbólico de la masculinidad (el arma): “The phantasy “action” can only find

expression, its only signifier for a woman, is through the metaphor of masculinity” (Murley 15). Sin embargo, todos sus actos precedentes a este incidente fueron el resultado de su conducta “inapropiada” dentro de una sociedad dominada por el hombre, pues adopta un comportamiento masculino que causa el abandono de Simón Corona. Serafina relata su primer encuentro con este hombre:

Quiero que te lo laves muy bien antes de meterte a la cama conmigo. Lo llevé a mi baño, que era como él no había visto otro. Al verlo allí parado, en cueros, moviendo las llaves del agua caliente sentí una emoción muy grande, porque Simón era un hombrezote muy bruto pero muy tierno. Yo lo formé. Si algo es ahora, me debe a mí[...]Tampoco le gustaba que yo lo mantuviera[...]Yo le proponía que se entretuviera contando las botellas vacías, o que se encargara de entregarle las fichas a las muchachas. Cuando menos podía haberse acomodado a dar una vuelta de vez en cuando por el cabaret, para asegurarse de que a ningún cliente le faltara una copa. No soy coime-me contestaba-soy panadero. El caso es que en los años que vivió conmigo no tuvo que esforzarse en ganar un peso. (Ibargüengoitia 30)

Serafina desde el comienzo de su relación amorosa, actúa de una manera distinta a la que presume su identidad femenina. Mediante su mirada transforma la figura del hombre en un objeto de deseo y de placer, lo cual es característico del género masculino mediante lo que Jacques Lacan denomina como *the male gaze*. Esta adquisición de la mirada masculina solamente puede ser poseída cuando la mujer se apropia de la mirada del hombre: “From the male perspective, man possesses a gaze because he is a man, whereas, a woman has a gaze only when she assumes the male gazer role, when she objectifies others by gazing at them like a man” (Jacobsson 15). Simón no solamente pierde su masculinidad al convertirse en el objeto de deseo de Serafina sino que también su hombría es domesticada al ser ésta la que posee el poder sexual y monetario. Simón se refugia en el hogar mientras que Serafina abandona la esfera doméstica para proveer a su familia. Sus acciones la convierten en una mujer varonil, ilustrando una masculinidad que no es permitida dentro de la sociedad puesto que se considera una identidad ambigua: “female masculinity is generally received by hetero- and homo-normative cultures as a pathological sign of misidentification and maladjustment, as longing to be and to have a power that is always out of reach” (Halberstam 940). El comportamiento de Serafina, al no corresponder a su identidad de género, presume sus actos como un deseo de ser y de poseer poder que solamente pueden ser adquiridos mediante el apropiamiento de características masculinas que son rechazadas dentro de la sociedad.

Por lo tanto, este intercambio de identidad de género por parte de Serafina y Simón tiene consecuencias, no solamente por el abandono de Simón al ser destituido de su masculinidad, sino que también induce a Serafina a buscar venganza mediante su intento de asesinato. Al no actuar Serafina conforme a su género desde su primer encuentro con Simón y al adoptar una masculinidad no correspondiente a su identidad femenina, se da inicio a su marginalización ya que, si hubiera actuado de acuerdo a su género, podemos suponer que Simón jamás la hubiese abandonado. Dicho esto, Serafina perdería el poder al dejar de ser la proveedora para ingresar en la esfera doméstica.

Todos los acontecimientos preliminares al intento de asesinato son a consecuencia de su fallida representación de feminidad.

Sin embargo, el problema inicial, el causante de toda la marginalización en contra de Serafina y Arcángela Baladro es producto de su comportamiento varonil o masculino que no se prescribe dentro de la sociedad patriarcal. Ambas mujeres representan el concepto de masculinidad: “Masculinity in this society inevitably conjures up notions of power and legitimacy and privilege, it often symbolically refers to the power of the state and to uneven distribution of wealth” (Halberstam 936). Mediante sus profesiones de madrotas, Serafina y Arcángela desempeñan una actividad propiamente masculina que les brinda poder y fortuna. Por eso, Simón abandona a Serafina por ejercer un rol masculino dentro de su relación amorosa; esta masculinidad adoptada por Serafina surge a consecuencia de su oficio como madrota, lo cual la obliga a actuar de esta manera para proteger su propiedad, sus “muchachas”:

Desde el principio nuestra vida fue desigual. La mayor parte del tiempo éramos felices, pero a veces yo notaba que mi negocio se interponía entre los dos. Por ejemplo, le daba celos que yo atendiera a los clientes; platicando con ellos o sentándome en las mesas; le molestaba que yo me acostara a las dos o tres de la mañana. –Es mi trabajo- le decía yo- ¿Si no lo hago de qué chingados vivimos? (Ibargüengoitia 30)

La figura de Simón es afeminada al ser él quien espera en el hogar el regreso de su amada, debido a que no tiene otra alternativa sino que resignarse a adoptar el papel femenino ya que Serafina es el sustento de ambos. Serafina nuevamente es presentada como una mujer varonil por su manera de actuar.

Consecuentemente, su marginalización ocurre principalmente por ocupar dentro de la sociedad un rol que no le corresponde. Al convertirse en madrota, adquiere poder y fortuna, por lo que su manera de actuar la posiciona dentro del género masculino, iniciando su marginalización que resulta en su ruina tanto material como personal. Por otro lado, el personaje de Arcángela, la hermana mayor de Serafina que da iniciativa a su hermana en este oficio, es la principal representante de poder dentro de esta obra. Su labor como madrota provoca que no actúe de una manera adecuada a su género debido a que mediante la prostitución de mujeres, Arcángela logra adquirir poder:

El negocio de la prostitución es muy sencillo, lo único que se necesita para que salga bien es tener mucho orden. A las ocho de la noche bajan las muchachas de los cuartos y pasan delante de mí para que yo vea que están limpias, arregladas y peinadas [...] Cuando un cliente que está en una mesa con una muchacha siente que quiere pasar un rato con ella, le dice que lo lleve a su cuarto. Ella contesta que sí, porque está prohibido decir que no [...] El cliente puede regresar al cabaret, si quiere y si no, puede salir a la calle por la puerta de la casa. La muchacha regresa al cabaret y sigue trabajando. (Ibargüengoitia 46)

El oficio adoptado por Arcángela, le brinda poder y fortuna debido a que se apropia de una labor masculina, ya que el intercambio de placeres es considerado como masculino: “The economy of

exchange of desire is man's business [...] The work force is thus always assumed to be masculine, and "products" are objects to be used, objects of transaction among men alone" (Irigaray 803). Arcángela actúa de una manera no propia de su género pues observa a la mujer como una mercancía de consumo, adquiriendo así una visión masculina con respecto a lo que representa el cuerpo de la mujer dentro de la sociedad: "Prostitution is more about humiliation and submission than it's about sex" (Irigaray 801). Esta opresión en contra de la mujer solamente es permitida si proviene de la figura del hombre debido a que simplemente él tiene permitido obtener la sumisión y humillación de la mujer. Cuando Arcángela se convierte en la opresora de mujeres, se despoja automáticamente de su identidad femenina ya que actúa y piensa como un ser masculino que transforma el cuerpo de la mujer en posibilidades de poder.

Las mujeres dentro de esta obra se convierten en la propiedad privada de Arcángela y Serafina, sus roles masculinos ejercidos sobre ellas provocan que se impongan límites que las despojan de su libertad y las obligan a pertenecer a un solo espacio, el prostíbulo:

Mi hermana -dijo- ha decidido que no salgan a la calle más que las que van con la Calavera al mercado a comprar la comida. No explicó el motivo de la prohibición, ni dijo cuánto tiempo iba a durar su vigencia. María del Carmen no se atrevió a preguntar ninguna de las dos cosas porque, como todas empleadas de las hermanas Baladro, tenía miedo de las patronas. (Ibargüengoitia 130)

Estas mujeres viven bajo los límites impuestos por sus madrotas, los mismos que son impuestos por el hombre hacia la mujer dentro de la sociedad, en donde el hogar asimismo se convierte en el espacio designado para la mujer, que en este caso se modifica por el prostíbulo:

Aunque las Baladro son mujeres, ellas representan la explotación de la mujer por la mujer, ellas mismas son mujeres subordinadas a otra dominación: la institución. La institución como tal representa el orden masculino, bajo el cual se hallan subordinadas estas mujeres. La mujer prostituta en la escala social es la más explotada y la más rechazada por los hombres que la buscan. (González 131)

El comportamiento de estas dos figuras femeninas representa la manera en que la mujer vive a través de límites creados por la institución o, mejor dicho, por el hombre que facilita la reafirmación de la identidad de género y por consecuencia del poder. Estos límites que caen sobre la mujer resultan en una conducta restringida por su parte, que no permite que actúe afuera de los límites impuestos por la sociedad.

Por consiguiente, los individuos que no respeten este orden social son severamente castigados, como ocurre con algunas de las mujeres bajo el poder de las hermanas Baladro, quienes deciden ir en contra de sus órdenes al querer traspasar esos límites impuestos por ellas, al remplazar su conducta sumisa para adoptar una rebelde en su intento de escape: "Las Baladro, que habían decidido castigar severamente aquel "desorden", no sabían a quién atribuir el asalto" (Ibargüengoitia 136). Sin embargo, las Baladro mismas representan la violación de una conducta

límite debido a que sus comportamientos no concuerdan con su identidad femenina. Ellas actúan de una manera ajena a su género y todo es producto de su apropiamiento de un oficio meramente masculino. Esto resulta en su propia marginalización, reafirmando de este modo la idea de que: “gender is a performance with punitive consequences” (Butler 903).

Estas consecuencias son evidentes en *Las muertas*. A Arcángela se la destituye de su maternidad a consecuencia de su oficio en el que adopta un rol masculino dentro de la sociedad:

En el primer día de clases, sus compañeros, que sabían quien era, lo instruyeron. Cuando el niño regresó a la casa preguntó a la Calavera, ‘tu eres puta’, la Calavera contesto que sí, el niño preguntó si su madre era puta, la Calavera contesto que no, que era madrota [...] Humberto fue enviado a su casa con un mozo, un sobre con los treinta pesos que Arcángela había pagado por la inscripción y un recado de la directora que le rogaba a la madre enviar al niño a otra escuela. Al leer este mensaje Arcángela comprendió que había llegado el momento de separarse de su hijo [...] lo inscribió, a partir de ese día, en escuelas que estaban en ciudades lejanas, en donde nadie sabía el nombre de la madre ni sospechaba de su oficio. (Ibargüengoitia 68)

Arcángela es privada de su feminidad al no permitírsele ser madre y su marginalización surge a consecuencia de su oficio. Esto reafirma la idea que propone Butler: “Performing one’s gender wrong initiates a set of punishment both obvious and indirect” (Butler 908). Su castigo es la imposibilidad de estar al lado de su hijo por encontrarse ejerciendo un rol masculino, eliminando así su posibilidad de ser madre.

Sin embargo, la repercusión más evidente que sufre a consecuencia de no actuar conforme a su género es la muerte del hijo. El fallecimiento de Humberto Paredes, su primogénito, se puede interpretar como un castigo propiamente “merecido” al no haber actuado conforme lo dictado por su identidad femenina. El no desempeñar su papel de madre, convierte a este hombre en un criminal, se podría decir que es una manera clara de castigar sus actos “inapropiados”: “Lo que se decía de él: que era hijo de la Baladrona, que le había dado una puñalada a un muchacho, que había estado en la cárcel, que había tenido que salir del país mientras pasaba el escándalo, que era traficante de droga, además de varios crímenes imaginarios” (Ibargüengoitia 71). Sin embargo, la muerte de Humberto no fue producto de su actividad ilícita, sino por cortejar a la mujer equivocada. Su fallecimiento para los demás se acredita a su comportamiento criminal, pero en realidad ocurre a consecuencia de ser el hijo de una madrota, ilustrando su propia marginalización y la de su madre, Arcángela, por adoptar un oficio no propio de su género, su conducta errónea provoca su marginalización que resulta en el asesinato de su hijo.

Esta misma marginalización que es provocada al adoptar una labor que no le corresponde no solamente induce a la pérdida de dos importantes figuras masculinas para ambas hermanas, sino que también se convierte en su destrucción al perder definitivamente su libertad. Las hermanas Baladro, antes de su encarcelamiento, fueron producto de marginalización y acoso por parte de las autoridades que por mucho tiempo apoyaban y fomentaban el negocio de la prostitución. La persecución comienza con la clausura de su primer burdel:

A las cuatro de la tarde, cuando los empleados de la funeraria estaban sacando de la casa el féretro, llegó el actuario con la notificación: se retiraba a Arcángela indefinidamente la licencia de operar México Lindo, por no cumplir el local con lo dispuesto por el Reglamento de Salubridad del Estado de Mezcala: la ventana de los excusados de hombres tenía ochenta centímetros de ancho, en vez de uno veinte, como marca la ley. (Ibargüengoitia 78)

La clausura del primer burdel conocido como México Lindo, no ocurre como resultado de la violación de los derechos humanos de las mujeres que se encontraban bajo el dominio de las Baladro, ni tampoco a consecuencia de la ilegitimidad de su negocio. Ocurre por motivos sanitarios. Por lo tanto, esta clausura reafirma la idea de que las hermanas Baladro no fueron marginalizadas debido a sus delitos o crímenes cometidos sino por representar una amenaza dentro del orden social: “La prostitución es aceptada en la sociedad del Plan de Abajo y del Estado de Mezcala, mientras ésta no rompa con la armonía que existe entre el poder y erotismo mercantil, una vez rota la armonía, viene la censura, la persecución pero no la erradicación de la prostitución” (González 129). Este orden social que es transgredido por estas dos hermanas les trae consecuencias que las despojan de todo su patrimonio y, ante todo, las privan de su libertad. Sus castigos no fueron a consecuencia de ser tratantes de blancas, ya que la clausura de sus burdeles nunca fue verdaderamente a favor de la erradicación de la prostitución. Su persecución ocurre principalmente por motivos personales que tenían como propósito la destrucción y la marginalización de las Baladro y que trae la implementación de una nueva ley que prohíbe la prostitución:

(Se sabe que Arcángela, acompañada del licenciado Rendón, se presentó en la oficina del juez Peralta y le ofreció cinco mil pesos por un amparo. El juez describe su respuesta así: “Traté de hacerle ver a la señora Baladro que lo que me estaba pidiendo no era propiamente un amparo, sino un instrumento jurídico que le diera inmunidad respecto a una ley que había sido apropiada por el Congreso. Le dije también que aunque lo que me pedía hubiera sido un amparo tampoco hubiera podido concedérselo a ningún precio, ya que el señor Gobernador en persona, nos había pedido a los jueces que no entorpeciéramos la aplicación de la ley, en la que él tenía especial interés”). (Ibargüengoitia 61)

Esta nueva ley, a la que se le denomina Ley de la Moralización de Plan de Abajo no se efectúa con el propósito de castigar al practicante de este oficio o a sus explotadores para así poder fomentar una sociedad más justa. Esta ley fue implantada como un instrumento de venganza en contra de las hermanas Baladro por considerarlas causantes del deshonor del gobernador:

El licenciado Sanabria, a quien nadie le había notado tendencias equivocadas, se sintió impulsado por una pasión oscura y sacó a bailar al Escalera-que había entrado en el cabaret a dar un recado-Los dos hombres bailaron un danzón –“Nereidas”- de principio a fin ante las miradas horrorizadas de todos los presentes- nadie más se atrevió a bailar-Al terminar la pieza, el Escalera dio las gracias y se retiró. El licenciado Sanabria intentó bailar con varios señores que no aceptaron su invitación, comprendió que había hecho el ridículo, y les guardó

para siempre mala voluntad a todos los que habían presenciado su deshonra, y en especial a las Baladro, por haberlo puesto en la tentación. (Ibargüengoitia 59)

A las Baladro se les culpa de esta pérdida de honor que en realidad es una pérdida de masculinidad por actuar de una manera que no conforma con su género y cuestiona asimismo su orientación sexual. El licenciado Sanabria incrimina a las hermanas Baladro debido a que, para él, estas mujeres inducen al individuo a actuar de una manera que está en contra de la norma establecida, ya que ellas son las principales representantes del quebrantamiento de la construcción de identidad de género que constituye la sociedad. Por eso, Sanabria intenta restaurar el orden, o mejor dicho su honor, castigando a ambas hermanas, cuyos oficios y comportamientos lo incitaron a actuar equivocadamente, ya que son las primordiales promotoras de dichos actos. Mediante la clausura de los burdeles, Sanabria establece el orden despojándolas de su recurso de poder, la prostitución. Esto demuestra que la marginalización de las Baladro no es producto de los crímenes cometidos en contra del individuo sino por irrumpir en la construcción social reafirmando de este modo la idea de identidad de género como una actuación que es sancionada si no es ejercida correctamente: “Gender identity is a performative accomplishment compelled by social sanction and taboo” (Butler 907).

De este modo, *Las muertas* representan la marginalización de la mujer por actuar de una manera inadecuada a lo que dicta su género, ya que según Butler: “identity (gender) is an imitation of an ideal or norm” (905). Las hermanas Baladro no representan esta imitación de la norma o de lo ideal sino lo opuesto ya que sus actos y su oficio las presentan como mujeres masculinizadas. Asimismo, esta idea de la marginalización como resultado de su inapropiada actuación de género se confirma al no existir realmente crímenes cometidos por las Baladro, no obstante la existencia de distintas muertes, ninguna de ellas son atribuidas a éstas directamente pues ocurren de una manera accidental. De este modo, Ibargüengoitia mediante su estilo cómico y burlesco intenta brindar una perspectiva distinta de los acontecimientos ocurridos en el famoso caso de las Poquianchis. Las verdaderas protagonistas de estos crímenes fueron representadas por la prensa amarillista como seres endemoniados o bestiales, debido a la imposibilidad de representar la violencia femenina:

Both *Las muertas* and the media coverage raise the questions of how to understand female’s violent acts and whether that violence can be reconciled with her gender [...] Historical, sociological and psychological studies have observed that violent women are overwhelmingly cast as “unnatural,” “abhorrent,” and “threatening,” in contrast to violent men, who can be seen as expressing their masculinity (Muñoz 90).

Esta imposibilidad de ser apropiadamente representadas por la prensa se debe principalmente a lo que *Las muertas* intenta brindar en su narrativa alternativa, la cual ilustra que la marginalización de estas mujeres es debido a que no es permitido actuar de una manera distinta a la que corresponde a su identidad de género. Las verdaderas hermanas Baladro dentro de la prensa mexicana fueron representadas como seres extraños debido al rechazo que existe en aceptar que una mujer actúe de una manera perteneciente al género masculino. Como bien lo planteo Muñoz, la aceptación de este

tipo de comportamientos sólo ocurre cuando se origina del hombre debido a que se considera una expresión de su género.

Por lo tanto, al actuar estas mujeres en contra de lo que presume su identidad de género, se les marginaliza en particular dentro de la prensa como resultado de su apropiamiento de un rol que no encaja por el prescrito por la sociedad, la manera más propia de representarlas es mediante la monstruosidad: “Que todo el peso de las leyes caiga sobre los seres demoniacos que han violado las leyes divinas y humanas en forma inusitada y escandalosa” (Medina 46). Sus imágenes endemoniadas las despojan de su género. Se crean así nuevas identidades que tienen que concordar con el tipo de crímenes cometidos por estas mujeres. Por eso, surge la manipulación y la exageración de la prensa sobre los sucesos ocurridos para poder exaltar sus imágenes de seres bestiales.

Ibargüengoitia utiliza el género neopoliciaco, cuyo propósito es el de reflejar una realidad de un país determinado, que en este caso es México. *Las muertas* brinda una perspectiva distinta de las protagonistas de estos crímenes, a las cuales el escritor mexicano presenta como seres humanos que son víctimas a su vez de la institución que las gobierna. Esta marginalización de ambas hermanas, como este ensayo propone, ocurre principalmente por actuar de una manera que no prescribe dentro la construcción social por no representar la norma o lo ideal de su género, y no precisamente por actuar en contra de los derechos humanos. Por lo tanto, partiendo de la idea de género propuesta por Butler, se puede interpretar *Las muertas* como una representación de la mujer marginal a consecuencia de su fallida actuación de género.

Bibliografía

- Butler, Judith. “Performative Acts and Gender Constitution.” *Literary Theory: An Anthology*. Eds. Julie Rivkin and Michael Ryan. Oxford: Blackwell, 2004.
- González, María R. *Imagen de la prostituta en la novela mexicana contemporánea*. Madrid: Editorial Pliegos, 1996.
- Halberstam, Judith. “Female Masculinity.” *Literary Theory: An Anthology*. Eds. Julie Rivkin and Michael Ryan. Oxford: Blackwell, 2004.
- Ibargüengoitia, Jorge. *Las muertas*. México: Joaquín Mortiz, 1977.
- Irigaray, Luce. “Women on the Market.” *Literary Theory: An Anthology*. Eds. Julie Rivkin and Michael Ryan. Oxford: Blackwell, 2004.
- Jacobsson, Eva-Maria. “A Female Gaze?” *Stockholm Journal* (1999): 5-26.
- Ludmer, Josefina. *El cuerpo del delito: Un manual*. Buenos Aires: Perfil Libros, 1999.
- Medina, Cuauhtemoc. “¡Alarma! Crimen y circulación! ¡Alarma! Crimen y Publicidad.” *Poliester* 2.6 (1993): 18-27.
- Murley, L. “Afterthought on Visual Pleasures and Narrative Cinema.” *Film Journal* (1981).
- Muñoz, Alicia. “The Language of Female Violence in Jorge Ibargüengoitia’s *Las muertas*.” *Arizona Journal of Hispanic Cultural Studies* 12 (2008).

Annik Bilodeau
abilo088@uottawa.ca
Universidad de Ottawa

El boom de la narrativa latinoamericana es uno de los fenómenos literarios más importantes del siglo XX, puesto que permitió la emergencia de autores hoy considerados canónicos. Si bien es verdad que se ha escrito mucho sobre ellos y sobre su producción literaria durante los años setenta y ochenta, es necesario constatar que se ha dejado un poco de lado a los autores que permitieron el nacimiento de este fenómeno, aunque hayan aparecido teorías con las cuales se los podría leer desde una nueva perspectiva. Parece entonces lógico que la producción literaria de los grandes del boom merezca una nueva evaluación crítica, hecha desde el contexto cultural actual y desde preocupaciones más contemporáneas, como por ejemplo, la identidad y la hibridación. Me propongo analizar la subversión del mito y la ambivalencia narrativa en uno de los cuentos mágico realistas emblemáticos del boom: *La noche boca arriba* del argentino Julio Cortázar, publicado en 1956. Mediante una observación de los recursos típicos de este movimiento, planteo las reglas que rigen esta corriente típica del boom. Esta explicación y el análisis formal del cuento me permiten abordar la cuestión del mito, su preponderancia en estas narrativas y su relación con la cuestión de una identidad latinoamericana idiosincrática.

En lo que se refiere al mito en la literatura, este se caracteriza por su esencia y por su intemporalidad. Muchos teóricos literarios dicen que el mito es uno de los pilares de la fundación estructural de la narrativa. Para Makaryk, “the myth is the narrative structure itself of the literary work” (Makaryk 597). Por lo tanto, toda obra literaria procede de algún tipo de mito o de historia universal. En la mayoría de las obras literarias que se apoyan sobre la mitología, el mito es una narración relacionada con un rito, el cual legitima la existencia del ser humano. Mientras que, por un lado, el mito causa el ritual y fuerza a actuar, por otro, el ritual justifica la presencia del mito. Forman así una unidad indisoluble. Según Mircea Eliade, en *Mito y realidad*, el mito cumple una doble función dentro de la creación literaria. En su criterio, el mito

ligado al rito, es un relato etiológico que reactiva el enlace del tiempo histórico al tiempo primordial y a la narración paradigmática de los orígenes; [y el mito] ligado a la estructura del aparato psíquico, a la construcción de la representación para el individuo, pone en escena una proliferación de formas sobrenaturales donde se asegura la cohesión entre las historias sobre seres sobrenaturales. (86)

Es en este último sentido que se explica la relación con el mito en el cuento de Cortázar, puesto que éste tiene una intención clara de dar pistas para, en última instancia, establecer la ruta de retorno a los orígenes del ser humano y a sus pulsiones primarias.

La noche boca arriba narra dos historias yuxtapuestas cuyos límites se borran a lo largo del cuento, pero que tienen el mismo grado inicial de “normalidad”. La primera trama, la del mundo

contemporáneo, narra la historia relativamente banal de un motociclista que tiene un accidente durante un paseo en la ciudad. Durante su hospitalización, sueña que es un indio moteca perseguido durante las guerras floridas. La segunda trama, la del mundo precolombino, narra la historia de este indígena que huye de los guerreros aztecas que lo quieren sacrificar. A medida que progresa el cuento, el protagonista se da cuenta que los mundos parecen coexistir, hasta el final en donde los límites se van derrumbando y debe rendirse ante la evidencia: él es una víctima azteca que se ha soñado desplazándose en motocicleta en nuestro mundo moderno. Según Joaquín Soler, la narración de ambas tramas “mantiene una línea lógico-secuencial [...] aparentemente en tercera persona” (1), lo que no permite que se distinga con certeza la realidad del sueño antes del final.

En el mismo orden de ideas, el narrador establece vínculos entre el mundo contemporáneo y el mundo precolombino para confundir tanto al protagonista como al lector y demostrar la coexistencia de ambas temporalidades. Así, los paralelos entre los olores de la anestesia y del pantano, entre diversos otros que estructuran el relato. El hecho de que los mundos se afecten entre sí demuestra su coexistencia y plantea el viejo problema de la mariposa de Chang Tzu¹ porque se borran los límites entre *sueño* y *realidad*. Otro elemento que hace que se borren estos límites entre la escala verosímil y la escala fantástica es la constante oposición entre ambas temporalidades, en un efecto de espejo que no permite discernir lo verdadero de lo falso antes de que las pruebas sean irrefutables. Como lo indica Huici en el artículo *El mito y su crítica en la narrativa de Cortázar*, la perfecta coincidencia de términos – el motociclista versus el moteca sacrificado, el médico con el bisturí en la sala de operación versus el sacerdote con el cuchillo de obsidiana en el altar, la posición tumbada en la mesa de operación y en el altar – justifica la duda que tiene el protagonista al evolucionar en estas dos tramas paralelas. Lógicamente, en una relación de doble y de complicidad, “ambos personajes son la proyección de una circunstancia adversa que los asedia.” (Paredes 56)

Sin embargo, esta relación de doble afecta tanto al protagonista como al lector,² porque ambos no están seguros de la veracidad de la realidad que perciben. Sueño y realidad se mezclan hasta que se hace necesario tomar una decisión con respecto al mundo que se quiere entender como real. A partir de este punto, la incertidumbre permite una lectura múltiple del cuento, especialmente con respecto a los temas y a la pertinencia de la elección de la época moderna para el moteca, y abre la puertas a una multitud de interpretaciones sobre la identidad y la noción de elección de la identidad; dos temas que voy a plantear a continuación.

El mito juega un papel preponderante en la obra cortazariana, especialmente en *La noche boca arriba*, en el cual el tiempo y el espacio mítico son hilos conductores de las tramas. Desde el epígrafe el narrador lo advierte (Huici 412): “Y salían en ciertas épocas a cazar enemigos; le llamaban la guerra florida.” (Cortázar 147) La *sacralidad* del tiempo se confirma cuando se anuncia que el inicio y el fin de este periodo de caza está determinado por el sacerdote-sacrificador, información confirmada a través de los pensamientos del moteca expresados en estilo indirecto libre.

¹ Es el arquetipo del problema del soñador que se convierte en el sueño de su propio sueño: “Chuang Tzu soñó que era una mariposa. Al despertar ignoraba si era Tzu que había soñado que era una mariposa o si era una mariposa y estaba soñando que era Tzu.”

² Como en la literatura fantástica, en la cual la vacilación entre ambos mundos debe ser compartida tanto por el protagonista como por el lector.

Pensó en los muchos prisioneros que ya habían hecho. Pero la cantidad no contaba, sino el tiempo sagrado. La caza continuaría hasta que los sacerdotes dieran la señal del regreso. Todo tenía su número y su fin, y él estaba dentro del tiempo sagrado, del otro lado de los cazadores. (151)

Lo irónico de tal sacralización es que el indio moteca intenta desesperadamente “evitar el retorno de ese tiempo sagrado, para él atroz, en tanto que ello implica su sacrificio, en los dos sentidos: hacerse sagrado y morir” (Huici 413). Los esfuerzos del moteca para escapar a su destino están reflejados en sus últimos momentos, cuando los guerreros lo suben al altar de sacrificio. Los ojos abiertos lo instalan en el mito: “Y cada vez que se abrían era la noche y la luna mientras lo subían por la escalinata, ahora con la cabeza colgando hacia abajo. [...] una luna menguante le cayó en la cara donde los ojos no querían verla” (Cortázar 154).

La mención de la luna, símbolo por excelencia del Eterno Retorno, entonces de lo cíclico del mito de lo azteca, y de lo cíclico del mito en general, es simbólica; “más significativo aún el que la víctima no quiera verla” (Huici 12). El ritual y el mito se cumplen con el sacrificio, con la entrada del indio moteca en lo sagrado. Sin embargo, el hecho de que no quiera ver la luna indica que se sacraliza sin su aceptación de lo sagrado para los aztecas y que la entrada del moteca en éste se hace a su pesar. No le sirve como individuo, sino que sirve para la sobrevivencia de la sociedad azteca. El cuento, escrito en una época en la cual la búsqueda de identidad era la clave de la literatura latinoamericana, es una metáfora del estatus de dicha identidad y propone que el pasado precolombino es un tipo de prisión de la cual se debe escapar. Por lo tanto, el indígena moteca trata de huir de la muerte soñando de la época contemporánea, pero su sueño fracasa y muere prisionero del mundo precolombino.

Cortázar promueve una reflexión sobre la noción de identidad latinoamericana en la medida en que, mientras muestra que el pasado es una prisión para su protagonista, quiere que el lector se dé cuenta de que este pasado verdaderamente existió y todavía está presente en su vida cotidiana; de hecho, tan presente que habría que reconciliarse con éste para seguir adelante. Cortázar plantea la idea de que se debe buscar la identidad, aunque se construya a partir de algunos elementos que sería preferible olvidar, y que el fracaso de esta búsqueda se asemeja a la muerte; no tanto física, sino una muerte espiritual. A mediados del siglo XX, el cuento propone una reconciliación con el pasado, y la necesidad de su incorporación en cualquier planteamiento de la cultura latinoamericana.

En el mismo orden de ideas, Cortázar se sirve del mundo precolombino para criticar la sociedad moderna. Denuncia la pérdida de la *sacralidad*, de la comunidad y de la voluntad de sobrevivencia como sociedad. Así, en el cuento los indígenas dan mucha importancia a lo sagrado de sus ritos, los cuales definen su propia existencia, y justifican tanto el mito como el ritual por su importancia para la sobrevivencia de la comunidad. Por ello, es poco importante que el indígena moteca muera, puesto que su destrucción permite entrever el futuro de la sociedad azteca. Su muerte en la segunda parte del siglo veinte, en el mundo moderno, se explica por su soledad y por el individualismo enajenante de la sociedad.

Bibliografía

- Cortázar, Julio. *Final del juego*. Ed. Jaime Alazraki. Madrid: Anaya & Mario Muchnik, 1995. Impreso.
- Eliade, Mircea. *Mito y realidad*. Madrid: Ediciones Guadarrama, 1968. Impreso.
- Huici, Norman Adrián. *El mito y su crítica en la narrativa de Cortázar*. Revista Cauce (14-15): páginas (403-417). Fuente electrónica. <http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce14-15/cauce14-15_24.pdf>
- Makaryk, Irene Rima. "Myth." *Encyclopedia of contemporary literary theory: approaches, scholars, terms*. Toronto: University of Toronto Press, 1993. Impreso.
- Paredes, Alberto. "Narración en tercera persona." *Abismos de papel: Los cuentos de Julio Cortázar*. México: Universidad nacional autónoma de México, 1988. 57-58. Impreso.
- Soler, Joaquín A. "La coexistencia de la antigüedad indígena y lo contemporáneo en "La noche boca arriba" de Julio Cortázar." St. Lawrence University. Faculty of Education, 1997. Fuente electrónica. 2011. <<http://www.stlawu.edu/>>.

Andrés Felipe Peralta
apera016@uottawa.ca
Universidad de Ottawa

El filósofo Chaïm Perelman afirma que la aplicación de su nueva retórica a los diferentes discursos y textos argumentativos se traduciría en el desarrollo de retóricas particulares para cada uno de ellos, según el tipo de auditorio al que se dirigen y de disciplina en la que se practican (Perelman, *L'Empire rhétorique. Rhétorique et argumentation* 19). Teniendo en cuenta lo anterior, nos acercaremos a la retórica del ensayo vista como teoría particular de la argumentación ensayística que resulta de la aplicación de la nueva retórica de Perelman a este género literario. Sostendremos que dicha aplicación confirma el protagonismo de la argumentación en su estructura composicional y finalidad comunicativa superando así las limitaciones de la visión restringida de la retórica que sólo considera el elemento estilístico de este tipo de textos.¹

1. NUEVA RETÓRICA Y RETÓRICA RESTRINGIDA

La renovación de la retórica mediante la restitución de sus propiedades argumentativas y su transformación en una teoría general de la argumentación son las consecuencias más importantes del proyecto del filósofo belga Chaïm Perelman, quien lleva a cabo una crítica de la concepción de racionalidad heredada de la modernidad cartesiana y de los desarrollos matemático-formales de la lógica convertidos en el paradigma de esta disciplina en el siglo XX a partir de las teorías de Gottlob Frege.

El desarrollo de un arquetipo matemático-formal de la razón a partir de la noción de evidencia conduce, en la primera mitad del siglo XX, a reducir la esfera del conocimiento a aquellas proposiciones cuya verdad o falsedad puede establecerse ya sea por métodos empíricos que se inspiran de las ciencias naturales, ya sea por deducciones matemáticas a partir de principios claros y evidentes (Perelman y Olbrechts-Tyteca 1-3). La racionalidad, definida de acuerdo con estos principios propios del positivismo lógico –filosofía reinante durante la época–, no admite la posibilidad de justificar racionalmente las opiniones y acciones de la vida práctica, abandonando al mito, al relativismo, a la convención y a la violencia importantes áreas de la vida en sociedad como el arte, el derecho, la política y la ética (Perelman *L'Empire rhétorique* 8-9). Perelman había sido entrenado en la tradición filosófica del positivismo lógico y había estudiado en detalle el inventario de los procedimientos lógicos de justificación de las proposiciones matemáticas de Frege. Inspirándose en este proyecto descriptivo y en la taxonomía propuesta por este matemático, Perelman decide emprender una investigación que tiene por objetivo recopilar y sistematizar los procedimientos mediante los cuales se pretenden hacer valer nuestras opiniones en debates que involucran valores y preferencias (Perelman *L'Empire rhétorique* 9-10).

¹ Las páginas que siguen no presentan los resultados definitivos de mi investigación. Se trata de un trabajo en progreso que hace parte de la escritura de mi tesis doctoral *La argumentación en los ensayos de William Ospina*.

La descripción y clasificación de dichos procedimientos en controversias filosóficas, legales y políticas conduce a Perelman a concluir que dicha lógica no existe y que los procedimientos que buscan la aprobación de una tesis en la asamblea política, el foro judicial, la discusión filosófica, la publicidad y tantos otros foros de debate, no se ciñen a los modelos inductivos y deductivos del positivismo, sino que son mejor caracterizados por una antigua técnica del discurso persuasivo ignorada durante mucho tiempo por la filosofía: la retórica (Perelman *L'Empire rhétorique* 10-11).² La utilidad cívica y los principios fundamentales de esta técnica fueron establecidos en la Antigüedad por Aristóteles, pero habían sido olvidados debido a que su dimensión argumentativa se había transferido a la lógica (también llamada dialéctica en la Edad Media), reduciendo la retórica a un estudio de la elocuencia y de las figuras de estilo, restringiéndola al arte del ornato y del buen decir, a la vez que se le alejaba de la lógica y de la filosofía.³ Es así como el paso de la lógica a la retórica en el proyecto de Perelman conecta su crítica del positivismo con una revisión de la historia de la retórica.⁴

Perelman suma su voz a la crítica de esta historia de la reducción de la retórica a un arte del buen decir a partir de la Edad Media a las de otros pensadores entre los que incluye a Genette, Ricoeur y Barthes (Perelman *L'Empire rhétorique* 11-15). A la consecuentemente denominada “retórica restringida” -*rhétorique restreinte* en el texto original de *L'Empire rhétorique*-, Perelman y Olbrechts-Tyteca opondrán una nueva retórica, que se reclamará heredera de los *Tópicos* y la *Retórica* de Aristóteles, textos pertenecientes al *Órganon* en los que el estagirita presenta su doctrina de las técnicas persuasivas utilizadas en la discusión y en el discurso cívico. El nuevo modelo se inspirará, tal como lo había hecho la retórica antigua, de las deliberaciones judiciales en lugar de apelar a las demostraciones matemáticas, pero extenderá su campo de aplicación a todos los fenómenos argumentativos.⁵

² “Nous constatons que, dans les domaines où il s’agit d’établir ce qui est préférable, ce qui est acceptable et raisonnable, les raisonnements ne sont ni des déductions formellement correctes, ni des inductions, allant du particulier au général, mais des argumentations de toute espèce, visant à gagner l’adhésion des esprits aux thèses qu’on présente à leur assentiment.” (Perelman *L'Empire rhétorique* 10-11)

³ En el primer capítulo de *L'Empire rhétorique*, titulado *Logique, dialectique, philosophie et rhétorique*, Perelman relata cómo las relaciones entre las tres partes del *Órganon* aristotélico (Analítica, también llamada Lógica, Dialéctica y Retórica) son modificadas en detrimento de la retórica. Petrus Ramus organiza el estudio de las artes liberales durante la Edad Media, dividiéndolas en gramática, lógica (en adelante fusionada con la dialéctica) y retórica. Mientras que la lógica/dialéctica estudia las reglas del razonamiento y la deliberación, la retórica, que de acuerdo con Aristóteles también debía encargarse de la deliberación de un orador en el foro, la asamblea y las grandes ceremonias cívicas, queda reducida a un estudio del estilo.

⁴ Una explicación más detallada de este proceso se puede consultar en Perelman, Ch. “Pierre de La Ramée et le déclin de la rhétorique.”

⁵ Michel Meyer explica que la retórica nace como una técnica del discurso persuasivo con la finalidad de lograr la restitución de bienes y derechos de los ciudadanos en los procesos judiciales que se dan con la caída de los tiranos en varias ciudades-estado y el restablecimiento de la democracia. La retórica tiene entonces, desde el principio, una vocación práctica y una conexión con el derecho (Meyer, Introduction 9-11). En la historia contemporánea de la retórica, Toulmin, considerado junto con Perelman como refundador de la retórica y de la argumentación en el siglo XX, se inspira igualmente del modelo judicial de la retórica antigua e incluso declara que: “Logic (we may say) is generalised jurisprudence. Arguments can be compared with law-suits, and the claims we make and argue for in extra-legal contexts with claims made in the courts, while the cases we present in making good each kind of claim can be compared with each other” (7).

El *Traité de l'argumentation: la nouvelle rhétorique* de 1958 es el texto base en el que Perelman y Olbrechts-Tyteca exponen la renovación de la retórica aristotélica como técnica de justificación de los juicios de valor en controversias éticas, estéticas y políticas, y en el que la oponen a una concepción restringida que la confinaba al estudio de las figuras de estilo.⁶ De este modo, la nueva retórica se presenta como una teoría general de la argumentación que abarcaría todos los campos de la vida práctica donde la lógica formal sería insuficiente para explicar los procedimientos de justificación y elección entre varias opiniones probables:

En considérant que son objet est l'étude du discours non-démonstratif, l'analyse des raisonnements qui ne se bornent pas à des inférences formellement correctes, à des calculs plus ou moins mécanisés, la théorie de l'argumentation conçue comme une nouvelle rhétorique (ou une nouvelle dialectique) couvre tout le champ du discours visant à convaincre ou à persuader, quel que soit l'auditoire auquel il s'adresse, et quelle que soit la matière sur laquelle il porte. On pourra compléter, si cela paraît utile, l'étude générale de l'argumentation par des méthodologies spécialisées selon le type d'auditoire et le genre de discipline. C'est ainsi que l'on pourrait élaborer une logique juridique ou une logique philosophique, qui ne seraient que des applications particulières de la nouvelle rhétorique au droit et à la philosophie. (Perelman *L'Empire rhétorique* 19)

La extensión ganada por la nueva retórica, al asignarle el estudio de todo tipo de discursos y textos que pretendan persuadir o convencer a cualquier audiencia o lector en cualquier debate, la identifica con el término argumentación al tiempo que la diferencia de las demostraciones formales. La nueva retórica o teoría de la argumentación tiene a su cargo las estrategias por medio de las cuales se busca reforzar o incitar la adhesión de una audiencia a las tesis que le son presentadas. En palabras de sus autores, “le but d'une argumentation n'est pas de déduire les conséquences de certaines prémisses, mais de provoquer ou d'accroître l'adhésion d'un auditoire aux thèses qu'on présente à son assentiment” (Perelman, *L'Empire rhétorique* 22). La argumentación no es un proceso abstracto, sino que requiere desarrollarse dentro de un marco textual (el ensayo, el tratado, el artículo, etc.) o discursivo (la oratoria judicial, el sermón religioso, etc.), haciendo necesario establecer retóricas particulares de cada forma textual y oratoria según el tipo de audiencia a la que se dirigen y de disciplina en la que se practican.

2. NUEVA RETÓRICA Y RETÓRICA DEL ENSAYO

La retórica del ensayo es uno de los dominios en los que el proyecto de Perelman ha encontrado eco. La nueva retórica de Perelman y Olbrechts-Tyteca ha sido utilizada por algunos estudiosos del ensayo con el fin de explicar tanto su construcción y la de otros textos argumentativos,

⁶ Para nuestra exposición de los conceptos fundamentales de la nueva retórica nos serviremos de *L'Empire rhétorique: Rhétorique et argumentation*, en el que Perelman actualiza y resume el *Traité de l'argumentation*. En los capítulos analíticos, las nociones presentadas en esta sección serán ampliadas, cuando sea necesario, con referencias a esta última obra.

como los diferentes procedimientos con los que se busca lograr la persuasión del lector y su aceptación de las tesis que le son propuestas. En concreto, la conexión entre el ensayo y la nueva retórica se da con la aparición de varias tipologías y metodologías de análisis en los trabajos de críticos como Terrasse, Vigneault, Angenot, Amossy y Arenas Cruz, que se inscriben dentro del debate siempre vigente sobre el ensayo y que combinan elementos de la nueva retórica y la retórica antigua.

El primero de estos autores, Jean Terrasse, afirma que el ensayo expone explícita o implícitamente su retórica, además de servirse de ella para hacer que el lector perciba la realidad desde un ángulo literario.⁷ El ensayo literario posee para este estudioso una pretensión a la verdad que no se queda en la mera opinión, pero tampoco renuncia a la subjetividad. De este modo el ensayo se define como

le produit d'une tension entre deux désirs apparemment contradictoires: décrire la réalité telle qu'elle est en elle-même et imposer un point de vue sur elle. L'essayiste tente de concilier l'en soi et le pour soi, revendique la praxis comme condition de la manifestation de l'être. Pour lui, le réel n'existe que comme expérience, l'auditoire auquel il s'adresse est le lieu où elle se fait jour. Sa démarche est métaphysique, ce qui explique qu'il ne puisse ni se passer ni se satisfaire du concept. (Dumont 115)

El género ensayo está emparentado con la retórica porque ambos tienen una perspectiva persuasiva que se dirige hacia lo razonable, desenmascarando los sofismas (Dumont 119). El ensayo invita al juicio y al compromiso con el autor mediante la persuasión y el convencimiento que son el producto de la argumentación por entimemas o ejemplos, siempre dirigidos a un destinatario. En cuanto a las diferentes formas que toman los ensayos y su relación con los géneros de la retórica, Terrasse afirma que los ensayos analíticos y filosóficos pertenecen al tipo de discurso que Aristóteles llama deliberativo, mientras que los escritos polémicos y autobiográficos ocupan el lugar respectivamente de la oratoria judicial y epidíctica, matizados por la presencia de los elementos referenciales que explicarían las tendencias poéticas, narrativas o dramáticas de ciertos ensayos (Dumont 125).

El analista del discurso Marc Angenot y el crítico Robert Vigneault sostienen por su parte una discusión sobre el carácter polémico del ensayo. Para Angenot, el ensayo hace parte del discurso doxológico no polémico. Su tipología del ensayo es el fruto de una aproximación indirecta a sus formas tipo dentro del marco general de una reflexión sobre el panfleto. La tipología de Angenot es influida por la teoría del ensayo de Ludwig Rohner que Angenot reelabora en su distinción del ensayo diagnóstico y el ensayo meditación. El primero, también llamado ensayo cognitivo, es “un discours qui cherche à prendre en charge et à poser en termes de relations un ensemble d'objets

⁷ L'essai appartient incontestablement à la littérature, si comme le veut Paul de Man, le langage littéraire «signifie implicitement ou explicitement sa manière d'être rhétorique». La rhétorique de l'essai fait participer le lecteur à une expérience globale dans laquelle la réalité est perçue comme littéraire; elle l'intègre au contexte à propos duquel l'auteur a décidé de dire quelque chose, tout y étant lui-même engagé. (Dumont 115)

notionnels, sans critique du mode d'appréhension qui détermine leur organisation. Il s'agit d'occuper un certain espace idéologique et d'en stabiliser les éléments" (Dumont 139). El ensayo cognitivo es parcialmente demostrativo y no informativo. En él, la argumentación no hace parte de ninguna polémica y cumple la función didáctica de hacer comprender la ley que rige a la totalidad estable y cerrada de elementos que constituyen su universo.

El ensayo cognitivo y el ensayo meditativo corresponden a dos polos del discurso reflexivo y se identifican con la distinción hecha por Ludwig Rohner entre Tesis y Ensayo. Sin embargo, Angenot argumenta que la Tesis o ensayo diagnóstico también posee, a diferencia de lo afirmado por Rohner, un valor literario, pues compensa su insuficiencia teórica mediante un suplemento estético. Lo que sucede en realidad es que el ensayo didáctico se rige por la "*rétorique du constant*" (Dumont 142), pretendiendo legitimarse a través de una supuesta neutralidad enunciativa que supondría un sometimiento a la fuerza del objeto o de las ideas. El ensayo diagnóstico opera una manipulación ideológica a través de procedimientos retóricos, como la desaparición u ocultamiento del enunciador, la subordinación del sujeto lógico del discurso y la formación de pares axiológicos puros (e.g. el espíritu solitario vs. las multitudes) (Dumont 147) que lo acercan al panfleto. Así, son rasgos esenciales del ensayo diagnóstico, presentes también en el panfleto "Une même propension à se placer du point de vue de la généralité, jointe à un effacement de l'énonciateur dans le message" (Dumont 149). Esta retórica de la disimulación del ensayo diagnóstico evita el debate al tiempo que el argumento por sorites caracteriza su cohesión. Al contrario, el ensayo meditación avanza por el juego de las interrogaciones, ensanchando en cada una el campo de su problemática (Dumont 149). Aunque pretende la neutralidad, el ensayo diagnóstico es subjetivo y doxológico puesto que "il se veut le résultat dominé d'une méditation qui s'est donnée à elle-même des objets" (Dumont 150). Cinco marcas retóricas permiten reconocer este grado doxológico: la desaparición (*effacement*) del enunciador; la reducción del discurso a una relación metafórica y débil de abstracciones; la conversión de todo enunciado en un juicio de valor; el carácter axiomático del discurso que niega el juego dialéctico y la puesta en evidencia de sus presupuestos; y finalmente, el numeroso uso de metáforas fijas, especialmente espaciales, que se convierten en los límites de las opiniones expresadas por el autor (Dumont 152).

De acuerdo con Angenot, muchos ensayos cognitivos son en realidad panfletos disimulados que se ocultan bajo un lenguaje institucional a pesar de haber perdido su fuerza persuasiva. Se trata, en todo caso, de discursos que evitan la polémica (Dumont 153). El panfleto que se disfraza en ensayo diagnóstico combina siempre el resentimiento y el profetismo que caracterizan a ese género.

El ensayo meditativo, segunda forma de la tipología, se opone diametralmente al ensayo diagnóstico. Se trata de "une pensée en train de se faire" (Dumont 154). El ensayo meditativo, en tanto género deliberativo interior (*genre délibératif intérieur*), hace parte de la tradición literaria. Su técnica expresiva es zigzagueante, avanzando a través de lo accesorio. En él, la imagen intuitiva es superior al silogismo y su desarrollo es con frecuencia riguroso pero subterráneo (Dumont 155). El ensayo meditación posee las virtudes de: describir los mecanismos del pensamiento en su apropiación de sus objetos; ser discontinuo y aprehender el origen del saber desde la intuición; y presentar a un YO omnipresente como unificador y conciencia de sus límites. Se trata de un discurso aporético en el que la demostración posee una poderosa carga afectiva. Finalmente, se diferencia del panfleto en que

este último nunca presenta un pensamiento en construcción sino que se asume dueño de la verdad, mientras que el ensayo meditación parte de la experiencia vivida en busca de la verdad (Dumont 157).

Robert Vigneault, ataca la tipología de Angenot a partir de la noción musical de registro: “caractères particulières, “tonalité” propre (d’une œuvre, du discours)” (Dumont 232), que privilegiaría el rasgo más característico y esquivo del ensayo: su tonalidad, indisociable tanto de la forma como del contenido informado por su escritura. El ensayo escoge un recorrido libre que se caracteriza por los cambios de tonalidad (Dumont 233). Sus diversos registros se diferencian unos de otros por el grado y modo de presencia del sujeto en la enunciación del discurso. El ensayo “se veut un discours d’un sujet plein” (Dumont 233) bajo cuatro registros: 1. El registro polémico, que se caracteriza por la presidencia textual (présidence textuelle) del sujeto, que busca un efecto persuasivo (seducir al alocutario y reducir al antagonista) mediante el uso del razonamiento eficaz. 2. El registro introspectivo, donde el enunciador es sujeto y objeto del discurso: “le texte se fait discours du sujet” (Dumont 234) guiado por la confidencia íntima. 3. El registro cognitivo, donde el sujeto de la enunciación se oculta para poner en primer plano el pensamiento enunciado. Se diferencia del tratado por su relatividad personal, fuerte o débil (Dumont 236). 4. El registro absoluto, que acentúa los rasgos del cognitivo: “L’énonciateur n’est plus que simple relais d’un discours qui parle à travers lui, celui d’un sujet transcendantal ou “hyperonymique”” (Dumont 237). Estos registros no son categorías absolutas de los ensayos ya que en un mismo texto pueden encontrarse, gracias a los cambios de tonalidad, varios registros en un mismo ensayo. Vigneault critica a Angenot porque éste ubica el discurso polémico en la ensayística (discurso persuasivo), pero lo excluye del ensayo al separarlo de los discursos agonísticos (literatura de combate). Vigneault propone sumar el registro polémico a las categorías de Angenot y distinguirlo del panfleto. El panfleto varía en contenido respecto del ensayo; es un escrito de circunstancia que se realiza a sí mismo en la acción inmediata propuesta en sus líneas (Dumont 243). El ensayo, en cambio, posee un carácter recesivo esencial (Dumont 246). Mientras que el ensayo busca la verdad, el panfleto la asume como su posesión. El ensayo relativiza; el panfleto totaliza y cierra el debate (Dumont 247).

Los estudios de Terrasse, Vigneault y Angenot son importantes para nuestro trabajo porque sus acercamientos retóricos y las tipologías que de estos se desprenden reconocen la tensión existente en este género entre una tendencia a la argumentación y el razonamiento críticos y otra a la declaración dogmática. Lo anterior determina a su vez la construcción retórica del ensayo, incluida su argumentación, su relación con otros géneros vecinos (la tesis, el panfleto, la poesía, la narración, etc.) y el rechazo de una disociación absoluta entre un texto enteramente dogmático y otro completamente abierto y sin presupuestos.

Otra perspectiva teórica que tendremos en cuenta es la de la española Arenas Cruz, autora de la obra reciente más importante sobre la argumentación y la retórica en el ensayo. Esta académica define simultáneamente la retórica como “modelo semiótico de construcción textual y como teoría general de la argumentación”, situando su actividad dentro de la estructura del texto ensayístico mediante la tipología de las técnicas argumentativas y los puntos de partida de la argumentación de Perelman y Olbrechts-Tyteca (Arenas Cruz 133). Su argumento es a la vez histórico y formal pues reconoce que desde la Antigüedad la retórica fue concebida por Aristóteles y por otros pensadores

clásicos como “modelo general de producción de textos y como instrumento de análisis textual” (Arenas Cruz 133). Sobre la historia de las relaciones entre retórica y argumentación señala que,

aunque con importantes variaciones y transformaciones, ciertos principios retóricos relativos a la invención de los argumentos, su estructuración y disposición y su manifestación expresiva, han permanecido vigentes y como telón de fondo en la construcción textual de dichas clases de textos (los textos argumentativos) en todas las épocas, incluido el ensayo moderno. (Arenas Cruz 134)

Arenas Cruz establece la construcción del texto ensayístico a partir de las categorías de la retórica clásica *inventio*, *dispositio* y *elocutio* -dejando por fuera *memoria* y *actio*, dirigidos al discurso oratorio- y añadiendo una sección sobre los sujetos de la comunicación en el ensayo. Su estudio de la *inventio* (llamada por la autora nivel semántico-inventivo) se divide en dos secciones: una sobre el referente del ensayo (Arenas Cruz 160) y otra sobre su superestructura argumentativa, que se identifica con la estructura de la retórica clásica: exordio, narración, argumentación, epílogo, siendo la argumentación la parte más importante (Arenas Cruz 181). En ambas secciones, tanto los puntos de partida como las diferentes técnicas de la argumentación son extraídos de la teoría de Perelman y Olbrechts-Tyteca. Arenas Cruz se vale entonces de la nueva retórica para describir el componente argumentativo de la estructura del ensayo convirtiéndola en el marco dentro del cual la argumentación se desarrolla en este tipo de textos.

3. LA ARGUMENTACIÓN EN LA TEORÍA DEL ENSAYO HISPÁNICO

El análisis de la argumentación en el ensayo hispánico ha recibido hasta ahora muy poca atención. Con las notables excepciones de los trabajos de Eugenia Houvenaghel sobre la retórica argumentativa en el ensayo histórico de Alfonso Reyes y los estudios de Diego Alonso acerca de la retórica parlamentaria de Rodó, es difícil encontrar estudios que se ocupen primordialmente de la argumentación ensayística. El desinterés por el tema en los análisis críticos tal vez se comprenda mejor si se tiene en cuenta que hace parte de un olvido mayor: el de la forma del género en beneficio exclusivo de su temática. Houvenaghel declara al respecto que “la crítica tiende, claramente, a inclinarse a favor de los contenidos ideológicos del ensayo, en detrimento de los valores expresivos del mismo y, por lo general, rehúsan, además, vincular los aspectos formales del texto ensayístico con su mensaje ideológico” (Houvenaghel “La hegemonía de la temática sobre la forma en el estudio del ensayo hispanoamericano” 526). La ausencia de análisis argumentativos contrasta, como lo veremos enseguida, con las opiniones que confirman la innegable dimensión argumentativa del ensayo y la pertinencia de la nueva retórica para su estudio.

La calidad argumentativa del ensayo se explica de diferentes maneras en la tradición crítica hispánica. Si se tienen en cuenta las funciones que desempeña el ensayo hispanoamericano, estas incluyen una misión “conativa”, que se manifiesta en los mecanismos con los que el ensayista intenta influir en su lector y una “dialogal” que caracteriza la comunicación, o mejor, la interacción entre ensayista y lector (Lagmanovich 20).

La actitud conativa está relacionada con la “vertiente persuasiva del ensayo” y se manifiesta a través del uso de la metáfora en los periodos romántico-positivista y naturalista-modernista, mientras que para las vanguardias y el existencialismo, la valoración del otro “tiende a realizarse mediante la argumentación, el razonamiento e inclusive la polémica” como sucedería en el caso de Borges, Sábato y Murena (Lagmanovich 21).⁸

La actitud dialogal consiste en la consideración implícita del interlocutor. Esta consideración de la audiencia, similar a la de los auditorios en la nueva retórica, se expresa en la “actitud programática” del ensayo romántico-positivista que busca convocar al público a la realización de “empresas comunes” (Lagmanovich 21). En el ensayo naturalista-modernista el diálogo se individualiza debido a que el punto de partida del ensayista es una “concepción subjetiva (intrapersonal, no interpersonal) de la historia” (Lagmanovich 22). Y en el ensayo vanguardista-existencialista la visión trágica y desesperanzada de la historia se manifiesta mediante programas dirigidos a audiencias específicas y a áreas particulares de la cultura y no a su totalidad (Lagmanovich 22).

El ensayo en Iberoamérica posee un carácter instrumental y persuasivo: “El ensayista de esos países... pone su ideología y sus artes suasorias para servir a una causa dada. Por las condiciones continentales, *ha* de producir un texto comprometido con la denuncia o *ha* de explorar nuestras necesidades más urgentes” (Loveluck 37).

La forma del ensayo privilegia las estructuras “expositivo-argumentativas” en lugar de las “descriptivo-narrativas”, rasgo que comparte con “el discurso forense, el sermón, la columna periodística de opinión, etc” (Mignolo 55). Se trata de un género con una “...intencionalidad reflexivo-persuasiva” (Casas). El cumplimiento de esta intencionalidad se logra mediante distintas estrategias, entre las cuales destaca “la de una traslación mayéutica al lector de la responsabilidad meditativa y/o argumentativa” (Casas). El lector evalúa las tesis y argumentos de una manera “activa y crítica” que constituye una de las “condiciones pragmáticas” del ensayo de la que carecen la didáctica y el proselitismo (Casas). La intencionalidad persuasiva y reflexiva del ensayo hace de la argumentación uno de sus elementos indispensables. La complicidad en el examen crítico de las conclusiones y argumentos presentados en el texto implica una lectura que cuestiona lo dicho comparable al papel de los participantes en un diálogo socrático (Casas).

Desde el punto de vista histórico, no sólo los diálogos socráticos de Platón son antecedentes del ensayo. La lista incluye también “el texto doctrinal, las modalidades oratorias, el prólogo, la glosa crítica, la literatura paremiológica y gnómica, las doxografías, la miscelánea, la silva divulgativa, la biografía o la epístola”, que tienen en común con el ensayo una forma expositivo-argumentativa

⁸ La historia del ensayo puede dividirse en varios momentos. El primero corresponde al de las generaciones de 1837, 1852 y 1867. Los escritores representativos son Sarmiento, Bilbao, Montalvo y Hostos. Se trataría de un periodo “romántico-positivista” (Lagmanovich 19). El segundo periodo comprende las generaciones de 1882, 1897 y 1912, cuyos representantes son Paul Grossac, Martí, Sanín Cano, Rubén Darío, Rodó, Ingenieros, Vasconcelos y Reyes; este sería el periodo “naturalista-modernista” (Lagmanovich 19). El tercer periodo abarcaría las generaciones de 1927, 1942 y 1957 con autores importantes como Mariátegui, Martínez Estrada, Borges, Sábato, Zea, Paz, Murena, Fuentes, Cabrera Infante y Fernández Retamar. Este es el momento “vanguardista-existencialista” del ensayo hispanoamericano (Lagmanovich 19). Desafortunadamente como sucede con muchas de las referencias históricas al ensayo, estas no incluyen estudios del final del siglo XX y XXI.

(Casas). El ensayo encuentra su origen inmediato en las colecciones medievales de ejemplos y sentencias, técnicas de persuasión que ya habían sido estudiadas por Aristóteles como “historias insertas a modo de testimonio” y síntesis de sabiduría que orientan la opinión y la acción (Maíz 63).

La argumentación es “consustancial” al género, a pesar de que no haya unanimidad entre los tratadistas acerca de su naturaleza, y la presencia de esta argumentación se da en cualquiera de las partes de su discurso (exordio, narración, argumentación y epílogo) (Casas). La relación que sostienen el ensayo y la argumentación también puede entenderse desde una perspectiva dialéctica gracias a la transferencia de la estructura del diálogo socrático al ensayo moderno. En el diálogo socrático se dan los procedimientos de síncretis y anácrisis. El primero consiste en la confrontación de diferentes alternativas a una cuestión en la búsqueda de la verdad teniendo en cuenta la capacidad de examen del interlocutor, mientras que el segundo consiste en la provocación del interlocutor para que opine sobre el asunto debatido (Maíz 59). El ensayo conserva estos procedimientos dialécticos a la vez que sustituye “la presencia de la plurivocidad de voces de los personajes que representan el diálogo, por la interiorización de la matriz dialógica en la voz autorial”, permitiendo el juego y la exploración de varios acercamientos a su objeto (Maíz 60).

El ensayo y la retórica persiguen la opinión probable en lugar de pretender un conocimiento científico necesario y universal: “El discurso ensayístico, al igual que el modelo retórico, se funda en lo verosímil y no en la verdad” (Maíz 70). Además ambos poseen una organización equivalente: “La estructura argumentativa del ensayo muchas veces se organiza conforme a las operaciones previstas por la retórica, en virtud de las cuales pone en relación los hechos de los que se ocupa, las verdades de las que parte y las presunciones admitidas” (Maíz 107-108).

La retórica antigua estudiaba la oratoria como persuasión, evaluando el discurso tanto por su veracidad como su ornamentación (Paredes 31). El ensayo y la oratoria coinciden en tanto se dirigen al foro, al público no especializado que intentan persuadir combinando “su esencia argumentativa con una calidad expresiva” (Paredes 32). Teniendo en cuenta esta consideración sobre la naturaleza mixta de la retórica, es posible separarla en sus dos elementos constituyentes: una “lógica” que estudia el razonamiento y otra, los “estudios literarios” que corresponden al estudio de los recursos y cualidades de la expresión (32-33). La retórica del ensayo consistiría en el estudio de estos dos elementos, la argumentación y la expresividad (33). De este modo, las similitudes entre retórica y ensayo nos permiten entender la argumentación en este género, pero no resuelven su ambigüedad: “La estructura argumentativa del ensayo constituye la bisagra que reúne el ordenamiento más o menos sistemático del pensamiento, por lo que se acerca al discurso teórico, pero la preocupación por la *dispositio* y la *elocutio* de las estructuras retóricas, lo proyecta hacia la noción artística” (Maíz 110).⁹

⁹ A propósito de esta ambigüedad, Maíz anota lo siguiente: “Dos referencias principales definen la genealogía del discurso ensayístico: una, directamente vinculada con el antiguo género del “diálogo socrático”; otra, el modelo de producción retórica que se manifiesta en la estructura argumentativa. Del primero, proceden tanto la actitud dialógica del género, es decir, la incorporación del destinatario en la conformación del texto, como el procedimiento discursivo. A su vez, de ahí se desprende, en cierto modo, la verbalidad y el tono conversacional. Del segundo, emanan la noción artística en la exposición de ideas -“la palabra ornamentada” de la antigua retórica-, y la estructura argumentativa. Desde un plano filosófico, también, la Retórica provee el componente verosímil –lo que no niega en

La ambigüedad del ensayo que lo deja a medio camino entre filosofía y literatura es sintetizada del siguiente modo por de Obaldía:

On the one hand, the form of the essay makes it a member of literature and does, for some theorists, grant it the right to establish itself as a fourth literary genre alongside the other three. On the other hand, the content of essay, the fact that it is concerned with ideas ultimately addressed directly by an author to a reader, assigns the genre primarily to the category of didactic, expository, of critical writing. In so far as 'the essay's essential quality is persuasion', in so far as 'in its purest form, it is an argument', the aesthetic organization of the material remains subordinated to the treatment of an event or situation that exists in time and space, of an idea or text which the essayist is ultimately committed to telling the 'truth' about, a truth which he himself is answerable for. The result of this conflict between form and content is that the essay 'goes unrecognized either as knowledge or as art. From the point of view of science or philosophy, the essay is too 'artistic', too concerned with the strategies of writing itself; yet this do not suffice boldly to admit the genre into the realm of so-called creative or imaginative literature. (de Obaldía 5)

La caracterización que acabamos de presentar reposa en distinciones del tipo fondo versus forma, medio versus fin, literatura versus ciencia-filosofía, que hacen imposible encontrarle lugar a un género híbrido como el ensayo. Este debate está lejos de zanjarse y a propósito nos preguntamos si esta hibridez dejaría de ser un problema al remplazar las distinciones que acabamos de mencionar por un sistema que le diera su lugar propio a la retórica entre la literatura y la ciencia. Al hacerlo, le abriríamos un lugar al ensayo, pero también a otros géneros de intención persuasiva y procederes argumentativos que son mejor explicados por la retórica en tanto teoría de la argumentación y lógica de los juicios de valor, tal como lo propone Perelman.

4. CONCLUSIÓN

Nuestro estudio no pretende definir de una vez por todas la naturaleza del ensayo y resolver la eterna disputa acerca de esta forma. Únicamente nos interesa justificar el estudio de la argumentación en el ensayo, apoyándonos en la retórica de este género y apelando a una de las reglas de su composición: la necesidad de argumentos a partir de los cuales puede cumplirse la finalidad persuasiva del texto ensayístico.

El estudio de las tipologías textuales del ensayo inspiradas en la nueva retórica de Perelman puso de manifiesto la necesidad de la argumentación como criterio para distinguir al ensayo de otras formas afines como el manifiesto y el panfleto, al tiempo que las variaciones retóricas y argumentativas se constituyeron en determinantes de los diferentes tipos posibles de ensayos propuestos por las tipologías retóricas que examinamos. Además, la aplicación de la nueva retórica al estudio de la construcción textual del ensayo por parte de Arenas Cruz señaló claramente su finalidad

el ensayo la búsqueda de la verdad, a veces nada más que como búsqueda-, en virtud de ello la unidad ensayística pertenece al ámbito de la doxa" (Maíz 111).

persuasiva, a la que corresponde necesariamente una estructura textual centrada en la argumentación. Este hecho fue corroborado y ampliado con el estudio de las opiniones sobre la argumentación en la teoría del ensayo hispanoamericano que, a pesar de no haber producido todavía estudios sobre textos concretos, confirmó el papel protagónico de la argumentación en la estructura y funciones del género. El ensayo es entonces un texto cuyo valor no depende sólo de la calidad de su estilo sino principalmente de su fuerza argumentativa. Pero, como lo vimos al final, esto no significa el haber resuelto por completo el debate sobre su ambigua naturaleza, a medio camino entre la filosofía y la literatura.

Bibliografía

- Alonso, Diego. *José E. Rodó: una retórica para la democracia*. Montevideo: Trilce, 2009. Impreso.
- Arenas Cruz, María Elena. *Hacia una teoría general del ensayo: construcción del texto ensayístico*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1997.
- Casas, Arturo. "Breve propedéutica para el análisis del ensayo." *Proyecto ensayo hispánico*. 13 de Agosto de 2010. <http://www.ensayistas.org/critica/ensayo/casas.htm>. Web.
- de Obaldia, Claire. *The Essayistic Spirit: Literature, Modern Criticism, and the Essay*. Oxford; New York: Clarendon Press; Oxford UP, 1995. Impreso.
- Dumont, François. *Approches de l'essai. Anthologie*. Québec: Nota bene, 2003. Impreso.
- Houvenaghel, Eugenia. *Alfonso Reyes y la historia de América. La argumentación del ensayo histórico: un análisis retórico*. México: Fondo de cultura económica, 2003. Impreso.
- - -. "La hegemonía de la temática sobre la forma en el estudio del ensayo hispanoamericano." *Revista de literatura* (2002): LXIV, 128 525-537. Impreso.
- Lagmanovich, David. "Hacia una teoría del ensayo hispanoamericano." Loveluck, Juan et Isaac Lévy (eds.). *Simposio el ensayo hispánico: actas*. Columbia, S.C.: U. of South Carolina Press, 1984. 17-28. Impreso.
- Loveluck, Juan. «Esquividad y concreción en el ensayo.» Loveluck, Juan et Issac Lévy (eds.). *Simposio el ensayo hispánico: actas*. Columbia, S.C.: South Carolina UP, 1984. 29-43. Impreso.
- Maíz, Claudio. *El ensayo: entre género y discurso. Debate sobre el origen y funciones en Hispanoamérica*. Mendoza: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad del Cuyo, 2004. Impreso.
- Meyer, Michel. Introduction. *Rhétorique d'Aristote*. Trad. de C.E. Ruelle. Paris : Librairie Générale Française, 1991. 5-70. Impreso.
- Mignolo, Walter. «Discurso ensayístico y tipología textual.» Loveluck, Juan et Isaac Lévy (eds.). *Simposio el ensayo hispánico: actas*. Columbia, S.C.: South Carolina UP, 1984. 45-61. Impreso.
- Paredes, Alberto. *El estilo es la idea: ensayo literario hispanoamericano del siglo XX*. México: Siglo XXI, 2008. Impreso.
- Perelman, Chäim. *L'Empire rhétorique: Rhétorique et argumentation*. 1977. Paris: Vrin, 2002. Impreso.
- - -. "Pierre de La Ramée et le déclin de la rhétorique." *Argumentation* 5 (1991): 347-356. Web.
- - -. *Rhétoriques*. Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles, 1989. Impreso.

Perelman, Chaïm y Lucie Olbrechts-Tyteca. *Traité de l'argumentation: la nouvelle rhétorique*. 5ª edición. Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles, 2000. Impreso.

Toulmin, Stephen E. *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge UP, 2003. Impreso.

David Rozotto
drozotto@gmail.com
Universidad de Ottawa

El tema de la raza en América Latina ha constituido un debate entre los intelectuales desde el nacimiento de las nuevas naciones. En *Para decir al otro*, Mercedes López-Baralt indica que en este continente, la traducción de culturas ha sido una tradición literaria de la primera mitad del siglo XX (29), precisamente durante el periodo correspondiente a la narrativa del criollismo. Esta expresión artística netamente latinoamericana postulaba una cultura auténtica y distinta a través de descripciones de grupos humanos considerados esencialmente nacionales. Los escritores de esta tendencia desempeñaron un papel parecido al del antropólogo, señala Carlos Alonso, por la proximidad con su propia cultura (5). En el caso de Guatemala, los novelistas criollistas se afanaron en representar la manida dicotomía indígena-ladino, éste como no indígena, aunque es en realidad un mestizo. Arturo Arias, estudioso de la cultura y literatura guatemaltecas, afirma que es necesario observar “la problemática de la relación entre un texto literario y las estructuras socio-históricas que operan en el mismo lugar y tiempo del surgimiento del texto” (10). La producción novelística de la Guatemala de esa época sostuvo un debate sobre el mestizaje, utilizando de trasfondo las polémicas intelectuales, políticas y sociales, e intentando proveer ideas para integrar a la ideología nacional diversos argumentos raciales.

Mediante una revisión de la historia sociopolítica y el análisis sobre la interrelación de las novelas guatemaltecas de la primera mitad del siglo XX, se presenta un resumen de las tres propuestas literarias sobre el mestizaje, aparentes en las obras de autores reconocidos, y se revela un cuarto planteamiento que presentan escritores que han sido ignorados por la crítica literaria.¹ Se observará, entonces, que la novelística guatemalteca se hace eco de los grandes temas sociopolíticos y constituye una literatura nacional de trasfondo fuertemente ideológico y político, cuyo reconocimiento depende de la aceptación de la intelectualidad hegemónica.

Guatemala es un país clasista y racista, ensanchándose la brecha entre ricos y pobres por las divisiones étnico-culturales. Cada grupo racial tradicionalmente tiene un lugar asignado en la escala social: Los indígenas son de escasos recursos y los ladinos generalmente pudientes (Cutz y Chandler 60), habiendo poca movilidad social que concentra el poder en manos de estos últimos (Pinkerton 690). Estas diferencias marcadas en términos de etnia, medios económicos y posición social promueven entre los indígenas el deseo de comportarse como ladinos. La realidad demográfica reflejada en los censos oficiales así pareciera plantearlo. Entre el censo de 1893 y el de 1921, se mantienen los porcentajes de población en 65% de indígenas y 35% ladinos (Dirección General de Estadística *Cuarto Censo* 139). Para 1940, las cifras censales muestran un 55% de indígenas y 44% ladinos, reconociéndose el resto como garífunas afrocaribeños (Dirección General de Estadística

¹ Para el presente trabajo se analizaron veinticinco novelas correspondientes a este periodo. Al final del texto se provee una lista de dichas obras.

Quinto Censo 48). Éste fue el primer censo en el que se reconoció que “de la mezcla de las tres razas [indígena, garífuna y ladina] han surgido una porción de tipos, cada uno de los cuales lleva su nombre especial,” clasificación al menos más detallada que el usual contraste ladino-indígena. Sin embargo, para el siguiente registro censal de 1950, se tomaron a “los habitantes pertenecientes a las razas amarilla y negra... como ladinos,” volviendo a la categorización anterior y estableciendo que la población ladina alcanzaba el 46% ya como definición que incluye a diferentes etnias (Dirección General de Estadística *Sexto Censo* II; XII).

Las discrepancias censales son indicativas de los conflictos prevalentes en una sociedad que en general apuntaba a un mestizaje eugenésico. Debe observarse que la gran mayoría de las ideas intelectuales y políticas de la primera mitad del siglo XX degradaban al indígena. El régimen de Manuel Estrada Cabrera, dictador de Guatemala entre 1898 y 1920, sometía a los indígenas a trabajos forzosos que beneficiaban a la población ladina (Clayton y Conniff 251-252). En 1923, un joven Miguel Ángel Asturias presentaba su tesis de abogacía sobre sociología guatemalteca, subtitulada “El problema social del indio,” en la que, según el autor, el indígena sufre una degeneración física y psíquica e impide la consecución de una Guatemala homogénea. Siete años después, en su *Evolución sociológica de Guatemala* (1930), Jorge García Granados sugeriría la supresión del indígena y la usurpación de sus tierras como solución a ese inconveniente nacional, como en la región lo había hecho Costa Rica siguiendo el ejemplo de algunos países sudamericanos (Chasteen xxiii-xxiv). La dictadura de Jorge Ubico, que se extendió de 1931 a 1944, emitiría la Ley contra la vagancia, por medio de la cual los peones, mayoritariamente indígenas, eran forzados a trabajar en latifundios o en las obras viales del gobierno (Grieb 38-41). Para principios de los gobiernos socialistas (1945-54), José Mata Gavidia enaltecería la españolidad centroamericana y en forma condescendiente recomendaría la absorción cultural del indígena a la vida y costumbres ladinas, o sea mestizas con un alto grado de influencia europea.

En Guatemala, el fenómeno mestizaje tiene sus peculiaridades. Como se ha dicho, al mestizo guatemalteco se le llama ladino; término utilizado en la Colonia para referirse, primero, a aquéllos que no eran españoles pero hablaban castellano y, luego, a quienes hubiesen asimilado las costumbres españolas. Esto sucedió con los grupos africanos en el siglo XVIII, quedando una mayoría indígena que rehusaba asimilarse. Los conservadores criollos de 1839 a 1871 segregaron al país en villas de ladinos y pueblos de indios, reticentes ambos a mezclarse. Al llegar los liberales, criollos también, reforzaron la misma división sociocultural y promovieron una política de homogenización que favorecía al ladino como minoría, intentaba asimilar a la mayoría indígena y promovía la inmigración europea para el blanqueamiento racial. La afluencia extranjera, que fomentaron las dictaduras, constituyó la solución que la intelectualidad (incluyendo a Asturias) le daba al “problema indígena,” como lo había hecho Domingo Faustino Sarmiento en la Argentina. Los socialistas persiguieron una cultura mestiza de inclusión de los indígenas en la cultura ladina mediante, p. ej., la alfabetización en castellano del gobierno de Arévalo y la reforma agraria de Árbenz que incluía al indígena en la economía ladina como usufructuario de la tierra (que ya le pertenecía por herencia ancestral). Las actitudes y políticas históricas de gobiernos e intelectuales llevaron al antropólogo estadounidense Richard N. Adams a proponer en 1956 la existencia de la “ladinización” como un proceso por el cual los individuos aprenden “nuevos hábitos personales” que conducen a que la

comunidad entera “abandon[e] gradualmente las costumbres indígenas” (53); o sea que, antes que la mezcla biológica, la ladinización era una mezcla social que removía las características culturales de los aborígenes para reemplazarlas por las de la cultura hegemónica ladina.

He aquí el debate literario que refleja esa historia mestiza. Todos los autores aludidos están de acuerdo solamente en un aspecto: que el mestizaje heredado de la conquista y la colonización en la nación guatemalteca fue el resultado de una violencia fundacional que no se ha superado y que, por lo mismo, constituye un obstáculo para la consolidación nacional. Las novelas de la primera dictadura del siglo tratan someramente el tema y no es sino hasta 1924 que Carlos Wyld Ospina con *El solar de los Gonzagas* describe la vida de “las razas que ahora sufren la ominosa tiranía de la civilización del Occidente” (34). Desde entonces, los escritores criollistas tematizaron la raza, destacándose tres proposiciones para superar los obstáculos interraciales que afronta el proyecto de nación. En primera instancia, como solución al problema racial, se postula a los ladinos con una alta proporción de sangre europea, la parte civilizada del mestizo. Flavio Herrera, escritor criollista reconocido durante la dictadura ubiquista de los años treinta, denosta al indígena e indica que éste y el mestizo de sangre india “defrauda[n la] inmensa promesa del triunfo del mestizaje iberoamericano” y que ese tipo de mestizo sólo tiene rencor por el blanco y desprecio por el indígena (*El tigre* 48). La obra de Herrera perpetúa la hegemonía del ladino de “sangre más pura” sobre otras etnias y sirve de modelo para una serie de novelas que se desarrollan en regiones de muy poca o nula población indígena al suroriente nacional y cuyos autores –Álvaro Hugo Salguero, Fernando Juárez y Aragón y Leopoldo Zeissig- apuntaban a una cultura uniforme ladina, o sea, no indígena.

Herrera también sugiere que el mejoramiento racial radica en el blanqueamiento a través de la mezcla con ladinos de sangre más pura y con europeos. De ahí la segunda propuesta del mestizaje que apunta a la uniformidad a través del blanqueamiento racial por medio de la inmigración europea, un modelo que tomaron varios escritores –Wyld Ospina, Amalia Cheves, Rosendo Santa Cruz- que representaron al mestizo de “padre” europeo o de sangre más europea como ciudadano idóneo y deseable a partir de las prácticas eugenésicas y los ejemplos literarios sudamericanos. Una tercera proposición presenta el mestizaje tanto biológico como cultural, lo que sería la ladinización del indígena, postulado en el género del romance en el que se entrelazaban sentimentalmente a los grupos en pugna: indígenas y ladinos. Esta propuesta la lideró Mario Monteforte Toledo como criollista reconocido durante los gobiernos socialistas de finales de los años cuarenta y principios de los cincuenta, y fue emulada por otros autores como Augusto Liuti y Enrique Wyld Echevers. El “mestizaje constructivo” con que se enmascaraba la ideología del blanqueamiento racial, según lo explica Nancy Stepan, era una noción prevalente entre los intelectuales latinoamericanos de la primera mitad del siglo XX (160). En Guatemala, estas tres propuestas para el mejoramiento étnico-cultural apuntaban a la homogeneización de la ciudadanía guatemalteca mediante la glorificación y el deseo de todo lo que no fuera indígena y el desfasamiento de ese mismo elemento.

Dada la preponderancia de la literatura reconocida que trata el mestizaje tendiente a una pureza racial y cultural, sorprende encontrar una cuarta propuesta alrededor de las etnias nacionales; una propuesta que se ignoró y por ende quedó bastante escondida en libros académicos y literarios. Se trata de obras que instaban a la aceptación interétnica entre ladinos e indígenas, aspirando a la diversidad racial y la tolerancia étnica como uno de los pasos hacia la consolidación de la sociedad

nacional. Esta ideología la promovió el sociólogo J. Fernando Juárez Muñoz que postuló en sus *Ensayo[s] de sociología nacionalista* (1931, 1946) una respuesta y una alternativa al mestizaje sistemático, aniquilación, segregación y explotación que proponía la mayoría de intelectuales de la época como solución a lo que se consideraba como el problema indígena. Como lo señalaría más recientemente otro escritor guatemalteco, Rodrigo Rey Rosa, en su novela *El material humano* (2009), Juárez Muñoz, el injustamente olvidado contemporáneo de Miguel Ángel Asturias, “sostenía que los indígenas mayas no pertenecían a una raza inferior, y predicaba, ya en 1922, que para *la formación de una verdadera nación positiva sería indispensable que los indígenas se incorporaran plenamente a la ciudadanía con iguales derechos y deberes que cualquier guatemalteco, que se les tomara en cuenta en su condición de elemento de riqueza*” (75, 114). Esa ideología se refleja en varias novelas de la primera mitad del siglo XX, por ejemplo las de Rafael Zea Ruano y Virgilio Rodríguez Macal, que promueven la inclusión de todas las etnias presentes en Guatemala en la identidad sociocultural nacional, especialmente de los grupos étnicos originarios con su propia forma de vida y creencias. Es posible que esta posición que apostaba a la heterogeneidad étnico-cultural guatemalteca haya sido la razón por la que a Juárez Muñoz como intelectual se lo haya ignorado entre los círculos académicos, así como les sucedió a los novelistas mencionados cuyas obras fueron generalmente obviadas por la crítica literaria.

Se debe notar que los debates intelectuales y literarios sobre la raza mestiza en Guatemala se sostienen en una época en la que México, ejemplo para las naciones centroamericanas de El Salvador, Honduras y Nicaragua (Taracena Arriola 22), había hecho del mestizaje la ideología nacional a partir de *La raza cósmica* (1925), texto en el cual José Vasconcelos afirma que Iberoamérica es el lugar indicado para que surja la “quinta raza,” compuesta de la mezcla de los rasgos positivos de todas las razas del mundo para una nueva civilización. Asimismo, en el Brasil se promovía una democracia racial asimilando las ideas enmarcadas en *Casa-Grande e Senzala* (1933) con las que el antropólogo Gilberto Freyre exalta el papel que desempeñaron los elementos positivos de la unión de portugueses, indígenas y africanos en la formación de una cultura mestiza brasileña.

En resumen, se ha tenido por objeto explicar que el tema del mestizaje en Guatemala que aborda la intelectualidad en la primera mitad del siglo XX tiene sus particularidades que lo diferencian de la mayoría de otras naciones latinoamericanas. De ahí que, a partir de la peculiaridad de ese mestizaje, las figuraciones de la novelística guatemalteca reconocida formulan tres proposiciones de homogeneización biológica y cultural alrededor del mestizo. Todas esas propuestas estaban basadas en las tendencias sociopolíticas sobre el mestizaje racial y cultural en un país clasista en cuya sociedad predomina un racismo de divisiones étnico-culturales que relegan al indígena al estrato más bajo con el objetivo de desfasarlo, elevan al ladino blanco de sangre más pura a las clases altas y lo hacen ciudadano deseable, y dejan en medio al ladino de sangre mayormente india que resiente al indígena por heredarle rasgos indeseables y aborrece al ladino blanco por despreciarlo. Además de las tres propuestas sobre mestizaje homogeneizador, existe una cuarta que apunta a la heterogeneidad racial y a la consecución de una nación con una verdadera identidad pluriétnica en Guatemala. Dada la hegemonía de la homogeneización racial, no sorprende entonces que los escritos de estos intelectuales y escritores hayan quedado ocultos tras el pensamiento prevalente de la época en los círculos políticos, académicos y culturales del país.

Bibliografía

- Adams, Richard N. *Encuesta sobre la cultura de los ladinos en Guatemala*. Ciudad Guatemala: Editorial del Ministerio de Educación Pública, 1956.
- Alonso, Carlos J. *The Spanish American Regional Novel: Modernity and Autochthony*. Nueva York: Cambridge University Press, 1990.
- Arias, Arturo. *Ideologías, literatura y sociedad durante la revolución guatemalteca, 1944-1954*. La Habana: Casa de las Américas, 1979.
- Asturias, Miguel Ángel. *Sociología guatemalteca. El problema social del indio*. 1923. Ciudad Guatemala: Editorial Universitaria, 2007.
- Chasteen, John Charles. Introducción. *Beyond Imagined Communities. Reading and Writing the Nation in Nineteenth-Century Latin America*. Eds. Sara Castro-Klarén y John Charles Chasteen. Washington, DC: Woodrow Wilson Center Press, 2003.
- Clayton, Lawrence A. y Michael L. Conniff. *A History of Modern Latin America*. Belmont, CA: Thomson/Wadsworth, 2004.
- Cutz, German y Paul Chandler. "Nonparticipation of Mayan adults in rural literacy programs." *Convergence* 32 (1999): 54-67.
- Dirección General de Estadística, República de Guatemala. *Cuarto Censo General de Población, 1921*. Ciudad Guatemala: Talleres Gutenberg, 1924.
- Dirección General de Estadística, República de Guatemala. *Quinto Censo General de Población, 1940*. Ciudad Guatemala: Ministerio de Economía, 1942.
- Dirección General de Estadística, República de Guatemala. *Sexto Censo General de Población, 1950*. Ciudad Guatemala: Ministerio de Economía, 1957.
- Freyre, Gilberto. *Casa-Grande e Senzala*. 1933. Río de Janeiro: Livraria J. Olympio, 1946.
- García Granados, Jorge. *Evolución sociológica de Guatemala. Ensayo sobre el gobierno del Dr. Mariano Gálvez*. Ciudad Guatemala: Tipografía Sánchez & de Guise, 1930.
- Grieb, Kenneth J. *Guatemalan Caudillo: The Regime of Jorge Ubico, Guatemala 1931-1944*. Athens, OH: Ohio University Press, 1979.
- Herrera, Flavio. *El tigre*. 1932. Ciudad de Guatemala: Editorial Universitaria, 1982.
- Juárez Muñoz, J. Fernando. *El indio guatemalteco. Ensayo de sociología nacionalista*. Ciudad de Guatemala: Tipografía Latina, 1931.
- .-. *El indio guatemalteco. Ensayo de sociología nacionalista, segunda parte*. Ciudad de Guatemala: Tipografía San Antonio, 1946.
- López-Baralt, Mercedes. *Para decir al otro: Literatura y antropología en nuestra América*. Madrid: Iberoamericana; Frankfurt am Main: Vervuert, 2005.
- Mata Gavidia, José. *La influencia de España en la formación de la nacionalidad centroamericana. Ensayo histórico-crítico*. 1945. Ciudad Guatemala: Editorial "José de Pineda Ibarra," Ministerio de Educación, 1981.
- Pinkerton, Anne. "Observations on the Tu/Vos Option in Guatemalan Ladino Spanish." *Hispania* 69 (1986): 690-698.
- Rey Rosa, Rodrigo. *El material humano*. Barcelona: Editorial Anagrama, 2009.

- Sarmiento, Domingo Faustino. *Civilización y barbarie: Vida de Juan Facundo Quiroga*. 1945. Buenos Aires: Editorial Universitaria, 1969.
- Stepan, Nancy. *The Hour of Eugenics: Race, gender, and nation in Latin America*. Ithaca: Cornell University Press, 1991.
- Taracena Arriola, Arturo. "Guatemala: Del mestizaje a la *ladinización*, 1524-1964." *Scholars Digital Repository*. Austin, TX: University of Texas Digital Repository, 2002.
- Vasconcelos, José. *La raza cósmica*. 1925. México D.F.: Espasa-Calpe Mexicana, 1966.
- Wyld Ospina, Carlos. *El solar de los Gonzagas*. Ciudad de Guatemala: Tipografía Nacional, 1924.

Obras literarias estudiadas

- Cheves, Amalia. *Mah Rap*. Ciudad de Guatemala: Tipografía Nacional, 1946.
- Herrera, Flavio. *Caos*. Ciudad de Guatemala: Editorial Universitaria, 1949.
- - -. *El tigre*. 1932. Ciudad de Guatemala: Editorial Universitaria, 1982.
- - -. *Poniente de sirenas*. Ciudad de Guatemala: Editorial Universitaria, 1937
- - -. *La tempestad*. 1935. Ciudad de Guatemala: Editorial Universitaria, 1975.
- Juárez y Aragón, Fernando. *El milagro*. Ciudad de Guatemala: M. Ortiz H. y Cía., 1952.
- Liuti, Augusto. *La antesala del cielo*. Ciudad de Guatemala: Imprenta Hispania, 1948.
- Marroquín Rojas, Clemente. *En el corazón de la montaña*. Ciudad de Guatemala: Tipografía Sánchez & Guise, 1930.
- Monteforte Toledo, Mario. *Anaité*. Ciudad de Guatemala: Editorial El Libro de Guatemala, 1948.
- - -. *La cueva sin quietud*. Ciudad de Guatemala: Editorial del Ministerio de Educación, 1949.
- - -. *Donde acaban los caminos*. 1953. Santiago de Chile: Editora Zig-Zag, 1966.
- - -. *Entre la piedra y la cruz*. Ciudad de Guatemala: Editorial El Libro de Guatemala, 1948.
- Pellecer, Carlos Manuel. *Llamarada en la montaña*. Ciudad de Guatemala: Tipografía Nacional, 1947.
- Rodríguez Macal, Virgilio. *Carazamba*. 1953. Guatemala: Editorial Piedra Santa, 2008.
- - -. *Guayacán*. 1962. Guatemala: Editorial Piedra Santa, 2008.
- - -. *Jinayá*. 1956. Guatemala: Editorial Piedra Santa, 2008.
- Salguero, Álvaro Hugo. *La brama*. Ciudad de Guatemala: Tipografía Nacional, 1950.
- Santa Cruz, Rosendo. *Cuando cae la noche*. Ciudad de Guatemala: Tipografía Nacional, 1943.
- Wyld Echevers, Enrique. *Con el alma auestas*. México, D.F.: Edición y Distribución Ibero Americana de Publicaciones, S.A., 1953.
- Wyld Ospina, Carlos. *El solar de los Gonzagas*. Ciudad de Guatemala: Tipografía Nacional, 1924.
- - -. *La gringa*. Ciudad de Guatemala: Tipografía Nacional, 1935.
- - -. *Los lares apagados*. Ciudad de Guatemala: Editorial Universitaria, 1958.
- - -. *La tierra de las nahuyacas*. Ciudad de Guatemala: Ministerio de Educación Pública, 1933.
- Zea Ruano, Rafael. *Tierra nuestra*. Ciudad de Guatemala: Tipografía Nacional, 1952.
- Zeissig, Leopoldo. *Amor y cascajo*. Ciudad de Guatemala: Tipografía Nacional, 1949.

RESÚMENES DE OTRAS PONENCIAS

ADQUISICIÓN DE COMPUESTOS NOMINALES DEL ESPAÑOL

Luz-Patricia López
luzpatricialopez@gmail.com
Universidad de Ottawa

En “*El Papel del Parámetro de los Compuestos y la Hipótesis del Marcador de Palabra en la Adquisición de Compuestos Nominales del Español como Lengua Segunda*” (2000), Juana Liceras, Lourdes Díaz y Terhi Salomaa-Robertson estudian la productividad de los compuestos N-N en la adquisición del español como L2 en adultos. Dentro del marco teórico lingüístico y de aprendibilidad, basan su estudio en el Programa Minimista de Chomsky (1995); donde se propone que las variaciones lingüísticas se producen a nivel léxico, es decir, del vocabulario. Por otra parte, analiza las diferencias entre los compuestos nominales del inglés y del español para determinar si los aprendices adultos de L2 acceden al rasgo abstracto del “marcador de palabra” (Piera, 1995). Y también si se requiere saber si los hablantes de lenguas productivas de formación N-N, como lo es el inglés, tendrán dificultad para producir este tipo de compuestos en lenguas no productivas, como en el caso del español. En esta ponencia presento los resultados de un estudio en el que se replicó la investigación de Liceras, Díaz y Salomaa-Robertson, pero, a diferencia de ellas que trabajan con adultos de L1/L2 de español, mi investigación incluyó a participantes *heritage* cuya lengua materna es el español y su lengua dominante es el inglés y/o francés.

IS THE PORTUGUESE SPOKEN BY BRAZILIANS IN MONTREAL A "BAD" ONE?

Gisela Pinheiro Lima
giselapinheiro@gmail.com
Universidad de Montreal

Every time I meet Brazilians in Montreal, language is part of our conversation: issues, anecdotes, ways to improve Anglophone/Francophone skills, accents, and how their Portuguese is getting worse and worse. They tell me that they do not know what is wrong or right anymore, and even that they feel embarrassed because of their bad Portuguese. In order to verify this and to propose a discussion on the subject, I applied a test to 15 Brazilians living in Montreal for more than one year and 15 that spent their whole life in Brazil. In this test they had to listen to some phrases and answer if they sounded "normal" or "strange." I would like to present the results of this experiment, opening a discussion about the matter of immigrants speaking their mother language in their adoptive country with the feeling that they are not as proficient anymore, and the impact of this feeling/thought on their confidence as citizens.

Luis Molina Lora
molinalora@gmail.com
Interlangue, Ottawa

Durante dos años y medio se ha venido desarrollando un proyecto pedagógico que busca integrar la literatura local escrita en español con la enseñanza de la lengua. *Estrategias* es, en ese sentido, una herramienta de trabajo para la consolidación de las destrezas de escritura y de lectura en los niveles B2 y C1 según el Marco Común Europeo para las Lenguas. Para el proyecto se han seleccionado 15 textos, producidos por escritores hispanos residentes en Canadá. Los textos son una muestra significativa de la literatura migrante escrita en español y ofrecen una imagen de la experiencia multicultural entre el mundo anglo y francocanadiense y el mundo hispano.

A través de estas perspectivas plurales se exploran temas relacionados con las relaciones familiares, el género, el choque cultural de inmigrantes, el descubrimiento de la otredad cultural, los conflictos individuales que se desprenden de la experiencia de la guerra y la dictadura, la nostalgia de las geografías y de los seres humanos que ya no están, el proceso de adquisición de otra lengua, entre otros. La selección de estos contenidos responde a un doble interés: por un lado, mostrar la riqueza de la literatura hispano canadiense y, por otro, explorar su dimensión pedagógica en la noble tarea de facilitar el enriquecimiento del español como lengua extranjera. Esta propuesta se propone compartir la experiencia del proceso de producción del proyecto y resultados parciales derivados de su uso como material piloto dentro de una comunidad estudiantil.

LA COMPOSICIÓN NOMINAL EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Anahí Alba de la Fuente
anahialba@gmail.com
Universidad de Ottawa

El presente trabajo tiene como objetivo, en primer lugar, el análisis, de la productividad de los llamados compuestos N-N en hablantes de español como lengua extranjera y, en segundo lugar, el análisis de los factores que influyen en la producción de este tipo de compuestos, con especial atención al nivel de competencia lingüística y a la influencia de la lengua materna. Para ello se presentan los datos de una prueba de producción distribuida a 120 estudiantes de ELE de la Universidad de Ottawa en la cual los participantes debían proporcionar una descripción de una serie de dibujos, los cuales incluían entidades susceptibles de ser descritas a través de un compuesto nominal (ej. barco pirata, hombre lobo).

Los resultados de la prueba muestran que la composición nominal no parece ser un recurso productivo para los aprendientes de ELE, dada la relativa escasez de compuestos NN en las respuestas de los participantes. Por otro lado, una mayor competencia lingüística parece favorecer el uso de compuestos NN, de manera que los participantes de niveles más avanzados hacen un uso mayor de este tipo de estructuras. Finalmente, la lengua materna no parece tener un efecto determinante en la producción de compuestos NN, ya que los patrones de uso y los tipos de error son similares entre los participantes de L1 que difieren considerablemente en cuanto a los procesos de composición nominal, como es el caso del inglés y el francés.

¿EL SOL SE LLAMA LORENZO? SOBRE LA REPRESENTACIÓN DEL GÉNERO GRAMATICAL EN LA MENTE DE HABLANTES DE ESPAÑOL COMO L3

Raquel Llama
raquellg@gmail.com
Rachel Klassen
raquelita@gmail.com
Universidad de Ottawa
Laura Collins
Walcir Cardoso
Universidad Concordia

Entre los estudios en que se investigan los factores lingüísticos y de procesamiento asociados a la alternancia de código, tienen especial interés los que se centran en las mezclas de categorías léxicas y funcionales en el SN (Sintagma Nominal). En este tipo de mezclas, la asignación de género gramatical puede aportar datos importantes acerca de la (in)dependencia de los sistemas lingüísticos tanto en la mente de bilingües/multilingües como de aprendices de una o más lenguas segundas. En estudios anteriores sobre la alternancia de código en el SN (Cantone & Müller, 2008; Liceras *et al.*, 2008), se ha puesto de manifiesto que los bilingües tempranos y los aprendices adultos que hablan al menos una lengua con género gramatical y otra sin éste, se comportan de manera diferente a la hora de juzgar o producir SN mixtos, como en los de los ejemplos 1, 2 y 3:

- 1) La moon (la [the/femenino]) (moon= “luna”, sin género en inglés)
- 2) El moon (el [the/masculino]) (moon= “luna”, sin género en inglés)
- 3) El sun (el [the/masculino]) (sun= “sol”, sin género en inglés)

Mientras que los bilingües tempranos y los nativos de español prefieren las mezclas en las que el determinante lleva la marca del género de la traducción en español de la palabra inglesa (1) y (3), los nativos de inglés se decantan por las mezclas en las que se usa el masculino (1) y el masculino por defecto (2).

Con este trabajo se amplía el estudio de la asignación del género gramatical a aprendices de una tercera lengua. Participaron en el experimento 22 estudiantes de español (L3) divididos en 2 grupos: Grupo A compuesto por hablantes de L1 inglés-L2 francés ($n=11$) y Grupo B formado por hablantes de L1 francés-L2 inglés ($n=11$). A partir de sus datos, se pretende dar respuesta a las siguientes preguntas: i) ¿los hablantes de L1 inglés-L2 francés dejan sin marcar el género (masculino por defecto) en los SN mixtos que producen? y ii) ¿los hablantes de L1 francés-L2 inglés marcan siempre el género en los SN mixtos que producen? Los resultados muestran que los anglófonos usaron el determinante masculino en el 100% de los casos (a pesar de que el 69% de los nombres eran femeninos en su L2, francés). Por su parte, los francófonos se guiaron por lo que se conoce como criterio analógico (es decir, asignaron el género gramatical al nombre en inglés basándose en su equivalente en francés) en un 91% de los casos. Estos resultados apuntan a diferencias reveladoras respecto a la activación y la posible interacción del rasgo de género en la mente de los participantes de cada uno de los grupos.

COMMUNITY SERVICE-LEARNING: A DOOR TO AUTHENTIC NS/NNS INTERACTIONS IN SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN CANADA

Samuel A. Navarro
snavarro@mail.ubc.ca
University of British Columbia

Language learning in a foreign environment is an inherently limiting experience (Hedge, 2003). Students rely on teachers and instructional materials as their main source of input (Morris, 2010). How can students access authentic cultural and naturalistic meaning negotiation? This study involved undergraduate learners of Spanish as a foreign language (SFL) who completed community service learning (CSL) at a Spanish-speaking Senior Centre in Vancouver, Canada. CSL is a teaching method which deepens guided learning through service to people in the community. By extending the Spanish class to the senior centre, learners had a rare opportunity in foreign language instruction to discuss the socio-cultural topics of their textbook directly with native speakers in authentic situations. In the United States, CSL has been a popular method in L2 Spanish (Caldwell, 2007; Hellebrandt & Varona, 1999; Lear & Abbott, 2009; Varona, 1999); in Canada, however, less is known about it (Zapata, 2011). Thus, this study contributes with new evidence to the benefits of CSL for instructed Spanish learning in Canada. The following questions motivated the study: (1) To what extent did the group of SFL learners appreciate CSL as an opportunity to access authentic target language and culture? (2) What linguistic aspects did the CSL experience enhance? (3) Could a nonlinguistic factor like age negatively affect learner-senior interactions?

Participants were ten lower-intermediate L2 Spanish learners (9 females and 1 male) enrolled in a conversation class at a post-secondary institution in Western Canada. Learners prepared a questionnaire about cultural topics studied in class (e.g., family relations, political and social events)

and interviewed the seniors individually. Analyses of a postservice survey to guide learners' critical reflection on the CSL experience revealed that they assessed it positively. Students appreciated learning about Hispanic people and traditions in what they defined were *genuine* conversations. Seniors were defined as cooperative and fun interlocutors, suggesting that age difference minimally affected learner-senior interactions. Direct observation of participants also revealed that they managed to produce L2 Spanish output in connected speech for an extended period of time. Seniors' active participation likely encouraged learners to cope with sudden switches of topics that required improvising new questions and pushing the still limited interlanguages (Hedge, 2003; Swain, 1985). Pedagogical implications of CSL for instructed Spanish learning in the Canadian context are discussed and a research agenda to investigate its applicability is proposed.

WHAT KIND OF LANGUAGE ARE L2 SPANISH STUDENTS LEARNING?

A CRITICAL STUDY ON THE RELEVANCE OF TEXTBOOK RELATIVE CLAUSE EXPLANATIONS

Alejandra Escudero

escudea@oneonta.edu

State University of New York (SUNY), Oneonta

This is a critical study of how Spanish language textbooks present relative constructs at the post-secondary level. Specifically, do textbooks give information about what Spanish speakers actually say or do they simply prescribe usage patterns? Subordination through relative constructs (i.e., *que* [that, who], *quien* [who], *lo que* [that which], and so on) is one of the ways through which L2 Spanish learners begin to produce complex discourse (e.g. to clarify, to integrate, and to avoid repetition). Thus, these constructs deserve special attention. For this study, we reviewed the presentation of eleven relative constructs in 30 textbooks at the three different levels of language proficiency (beginner, intermediate and advanced) and then we compared them with occurrences in the *Corpus de Referencia del Español Actual* CREA (2008) [Reference Corpus of Current Spanish] electronic corpus of the Spanish language.

Results showed that the relative construct *que* [that, who] presents the highest frequency in the electronic corpus, corroborating the information explained in the textbooks. For all other constructs, our analyses revealed great discrepancy between frequencies of appearance in the electronic corpus and the textbooks. For example, many textbook authors give great importance to the relative construct *quien* [who], when its use in actual discourse is much lower than expected. The analysis shows that textbooks give preference to specific relative constructs in a decontextualized setting. Results suggest that L2 Spanish students may be learning to speak in a pragmatically marginal style. Therefore, textbooks may be hindering full integration into a Hispanic community. The data collected from the electronic corpus suggest that Spanish speakers are replacing the relative constructs with other constructs when communicating in Spanish. Some relative constructs are less frequent than the grammars lead us to believe.

**IMPLICACIONES DE LA DIVERSIDAD EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA Y SEGUNDA.
FORMACIÓN Y PRÁCTICAS DOCENTES**

Rodrigo Olivencia
rodrigo.olivencia@umontreal.ca
Universidad de Montreal

Esta comunicación se propone abordar los desafíos que plantea la didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas. En un primer momento abordaremos la puesta en práctica de estrategias y actividades que permitan abandonar actitudes etnocéntricas y estereotipadas a partir de los modelos de desarrollo de la competencia de comunicación intercultural propuestos por Byram (1997, 2002) y Lussier (2005, 2008). Más adelante plantearemos el papel de las creencias de los profesores respecto a sus técnicas de mediación y gestión de conflictos y a la incorporación del componente intercultural teniendo en cuenta el perfil de los aprendices y la situación sociolingüística del idioma enseñado.

ENSEÑANZA EXPLÍCITA DE LA SINALEFA Y DEL ENCADENAMIENTO EN LA CLASE DE ELE

Cristina Uribe Guarín
uribe.cristina@gmail.com
Collège Sainte-Marcelline, Montreal

La sinalefa y el encadenamiento son dos fenómenos característicos de la producción oral del locutor nativo de español. Estos fenómenos han sido estudiados bajo la óptica de la fonosintaxis. La sinalefa consiste en el enlace entre una palabra que termina en vocal y la siguiente que comienza en vocal, por ejemplo “la escuela”. Por su parte, el encadenamiento se realiza cuando una palabra termina en consonante y la siguiente comienza en vocal, por ejemplo “el estuche”. Según Quilis (1993), las palabras que se encuentran al interior de un sirrema deben permanecer unidas sin la posibilidad de hacer una pausa entre ellas. Por esta razón, fenómenos como la sinalefa y el encadenamiento permiten la producción continua y natural de los sirremas. “El sirrema es la agrupación de dos o más palabras que constituyen una unidad gramatical, unidad tonal, unidad de sentido, y que, además, forman una unidad sintáctica entre la palabra y la frase” (Quilis, 1993). La fonosintaxis describe nueve contextos que de forma obligatoria forman lo que ha sido denominado como un sirrema:

1. el artículo + el sustantivo (el amor)
2. el pronombre átono + el elemento que viene a continuación de él (le dijeron que venga)
3. el adjetivo + el sustantivo (el carro azul)
4. el sustantivo y el complemento determinativo (el estuche de Ana)
5. los tiempos compuestos de los verbos (he comido mucho)
6. las perífrasis (vamos a estudiar)

7. el adverbio + su verbo o adjetivo (muy alta)
8. la conjunción + la parte del discurso que introduce (María y Amanda)
9. la preposición + su término (Rosario habla mucho con Andrea).

Autores como Chela-Flores (2006), Matute-Martínez (2005) y Santamaría-Busto (2007a, 2007b) han manifestado la importancia de trabajar la sinalefa y el encadenamiento en la clase de ELE. En primer lugar, la realización de estos enlaces por parte del locutor nativo puede interferir en la comprensión auditiva del estudiante de español que desconoce la existencia de estos fenómenos, y en segundo lugar, concientizar nuestros estudiantes sobre la realización de estos fenómenos puede contribuir a mejorar sus producciones orales. Mi propuesta consiste en presentar una secuencia didáctica para enseñar de forma explícita la sinalefa y el encadenamiento en la clase de ELE desde los primeros niveles, y practicar estos fenómenos a partir de su material de clase sin necesidad de recurrir a materiales extras para dicho fin.

THE CULTURE OF TRAVEL AND ITS IMPLICATION FOR SPANISH IN CANADA

Marzena Walkowiak
mwalkowiak@rogers.com
George Brown College, Toronto

In wealthy countries like Canada three or four present generations are marked by culture of travelling: the children, their parents, their grandparents and sometimes their great grandparents. We are in constant motion, and it seems that we constantly crave it. Everybody who can afford and many who cannot search the Internet for cheap flights in all directions. The objectives of traveling are to escape the monotony of our daily lives, relax and enjoy something that we think we cannot find in our own backyard. Travelling helps us to reflect and become more open and understanding of other cultures. We become more humble. If we accept something foreign as our own, we are not only crossing physical borders between the countries, but also we are immersing ourselves in different lifestyles, ways of thinking, acting and communicating. This kind of travelling is really a positive and enriching experience that we all can benefit from. But how can we make travel a real culturally enriching experience, not just lazy relaxing time on the beach in Mexico, Spain or Cuba, taking advantage of unlimited drinks, clear sky and hot sun in the middle of winter that after a while looks the same and it does not matter how luxurious or shabby our resort is? What does the culture of global travel bring to new ways of learning and teaching Spanish?

Alejandra Bernal Rodríguez
andrabernal@hotmail.com
Universidad de Ottawa

El discurso novelístico de *Cielos de la Tierra* (1997) de Carmen Boullosa se construye como el ejercicio de la obligación de escribir para registrar mediante la historia personal algún contradiscurso de la Historia oficial. La novela problematiza no sólo las esferas individual y social de la memoria, sino que sugiere dos espacios físicos, el cuerpo y el texto, en los que dicha problemática encarna. Con la transustanciación del narrador-protagonista en texto, *Cielos de la Tierra* tematiza la incorporación del acto conmemorativo en el espacio físico –no sólo psíquico– del individuo, asimilando el valor óntico del cuerpo al valor patrimonial de un monumento o memorial arquitectónico.

Este tipo de espacio que fija el valor cultural en un momento pasado fue reconocido a finales del siglo XX por Pierre Nora con el nombre de “lugar de la memoria” (*lieux de la mémoire*) en su antología sobre la nación francesa. En su defensa de la memoria cultural, los lugares de la memoria fijan el valor cultural en el pasado al identificarlo con formas que no subsisten en el presente, negándole el flujo cambiante propio de la cultura viva. Nuestro trabajo explica cómo *Cielos de la Tierra* construye el culto a la memoria cultural, y basándonos en la crítica a los lugares de la memoria de Nora, señalamos algunos de los riesgos que corre una apuesta literaria que, por contracorriente que se pretenda, invierte su potencial postmoderno en nutrir el mito de la historia nacional unitaria.

La fiesta del chivo: Sexualidad y poder en la figura de Trujillo

Karem Langer
langerkarem@yahoo.com
Universidad de Ottawa

Una de las herramientas del poder, sobre todo en gobiernos autoritarios y represivos, ha sido la dominación sexual. Generalmente, la figura en el poder cae en la ficción de creer que, así como puede disponer de las leyes que establecen las relaciones entre los hombres, puede también establecer una relación de dominio sobre el cuerpo de estos. Lo inquietante es que este poder, que casi siempre es ejercido por los hombres, se plantea casi como una necesidad para ambas partes; es decir, para el represor es una forma de reafirmar su poder sobre una parte vulnerable de la población y, para el

dominado, el sometimiento, se muestra como la única opción viable, si tenemos en cuenta que el miedo a ser castigado es un factor implícito en su relación con el tirano.

Es a partir de estos planteamientos que quisiéramos abordar el análisis de *La fiesta del chivo*, centrando nuestra atención en la especial relación entre el personaje de Trujillo y algunas de las mujeres dominicanas a las que “sedujo” y dominó durante las tres décadas que estuvo en el poder. Nos interesa particularmente analizar de qué forma, el personaje de Trujillo utiliza su sexualidad para imponerse frente a hombres y mujeres por igual y por qué para el dictador era de suma importancia demostrar su poder mediante el ejercicio sexual. Asimismo, nos gustaría abordar la paradoja que plantea la novela, con respecto al final de la vida de Trujillo, ya que podemos interpretar la pérdida del poder sexual como símbolo inequívoco del final de su régimen.

LA LLAMADA DE LAUREN... Y EL PERFORMANCE DE LA IDENTIDAD SEXUAL

Tara Downs

tara.downs@mail.utoronto.ca

Universidad de Toronto

Por siglos, España ha experimentado periodos de grandes triunfos en contraste con periodos de grandes fracasos. Se ha transformado de gran imperio en la época de los Reyes Católicos en una democracia fracasada en los años 30 y eventualmente una dictadura autoritaria en el siglo XX. Entonces, dada la historia tumultuosa que el pueblo español ha sufrido, es natural que esta turbulencia se extienda hacia la producción artística y cultural de su sociedad. El tema de la rebelión, que existe en tantas obras de arte español a pesar de o quizás por su historia rica, es especialmente evidente en las obras de teatro debido a su naturaleza accesible y dialógica. Dramaturgos como Paloma Pedrero aumentan este espacio dialógico con el uso de los elementos carnalescos y metateatrales para reforzar la idea de la rebelión en sus obras.

Este uso del metateatro carnalesco, el cual señala la teatralización de la vida y la naturaleza revuelta de la sociedad, es especialmente evidente en la obra *La llamada de Lauren...* de Pedrero que trata de la crisis de un matrimonio durante su tercer aniversario que ocurre en la época del carnaval español. Esta ponencia propone demostrar cómo el uso del metateatro carnalesco en *La llamada de Lauren...* sirve como un comentario sobre la sexualidad y la artificialidad de este fenómeno. Esta observación también plantea que la identidad sexual tiene una función doble: como fenómeno personal y como fenómeno político a la vez. Por lo tanto, Pedrero sugiere a través del desfile carnalesco de los protagonistas, Pedro y Rosa, que el cuestionamiento de los roles sexuales de los españoles no es solamente una rebelión privada, sino también una rebelión social que cuestiona tanto los roles mismos como la sociedad que los inspira.

**LA TRADICIÓN LITERARIA SEGÚN OCTAVIO PAZ Y T.S. ELIOT.
TRANSFORMACIÓN DE UN CONCEPTO.**

Marco Ramírez
marcoramirezrojas@gmail.com
Universidad de Ottawa

En el presente trabajo se propone una lectura comparativa de la noción "clásica" de tradición y la noción "moderna" del mismo concepto. En base a la lectura de dos teóricos que se acercan a esta problemática, Octavio Paz y T.S Eliot, exploramos el movimiento de cambio que durante el siglo XX ha sufrido este concepto fundamental para la literatura. El propósito del presente trabajo es, en último término, adelantar un concepto de "tradición literaria" desligado de líneas de dependencia temporal, geográfica o política, a partir de las cuales se aborda comúnmente la cuestión de la pertenencia a una tradición. Este análisis está enfocado al estudio de la obra del poeta colombiano León de Greiff, en quien observamos con evidencia una nueva actitud respecto a la manera de asimilar las fuentes de tradición. No obstante, creemos que desde este punto de vista, quedan abiertas amplias perspectivas de estudio que pueden ayudarnos a comprender las manifestaciones literarias latinoamericanas y europeas posteriores al siglo XX.



uOttawa

L'Université canadienne
Canada's university



I S S N 1 9 2 9 - 4 1 4 X